

LA RENOVACIÓN DEL MAGISTERIO ESPAÑOL CON LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LA TECNOCRACIA A LA DEMOCRACIA¹

A renovação do magistério espanhol com a lei geral de educação: das políticas educativas da tecnocracia educacional para a democracia

Teresa González Pérez²

Las innovaciones pedagógicas resultan fundamentales para modernizar la escuela y capacitar buenos profesionales como agentes de cambio. Las mejoras educativas implican la formación inicial del profesorado, auténticos artífices de la transformación educativa y de la socialización de las nuevas generaciones. En España la reforma del sistema educativo con la Ley General de Educación en 1970 implicó la renovación curricular del magisterio. El régimen político, al ritmo de los cambios legislativos, marcó las pautas para regir la preparación inicial de los maestros y de las maestras. Si bien los valores ideológicos del régimen dictatorial encorsetaban los avances y la educación continuó mostrando signos arcaicos. Pretendemos analizar la formación docente en el ayer educativo de la España tecnocrática.

1 Este trabajo forma parte del proyecto de investigación (I+D+i) del Ministerio de Economía y Competitividad. Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación (Gobierno de España). Referencia EDU2011-28944.

2 Profesora Titular en la Universidad de La Laguna (España), acreditada Catedrática de Universidad. Doctora en Historia, Licenciada en Pedagogía y Maestra. Profesora en la Facultad de Educación. Ha dirigido diversos cursos, seminarios y simposios. Coordinadora del Programa de Doctorado Educación, Cultura y Sociedad (2004-2007).

Autora de diversas publicaciones sobre el magisterio, maestras y educación. Entre ellas citar: *Modernitat i tradició: el procés d'escolarització en el'àmbit cultural europeu i la inserció educativa de les nenes* (2012), *Educación y transformación social* (2013), *Formación de profesores* (2015), *Asimetrías de género en la Ley General de Educación* (2016), *Identidades docentes* (2017). Ha participado en varios proyectos de investigación. Sus líneas de trabajo abarcan los estudios culturales, la historia de la educación y los estudios de género.

Palavras-chave: política educativa, magisterio, renovación educativa, tecnocracia, currícula

A RENOVAÇÃO DO MAGISTÉRIO ESPANHOL COM A LEI GERAL DE EDUCAÇÃO: DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DA TECNOCRACIA EDUCACIONAL PARA A DEMOCRACIA

A renovação do magistério espanhol com a lei geral de educação: das políticas educativas da tecnocracia educacional para a democracia

Resumen:

Inovações pedagógicas são essenciais para modernizar a escola e formar bons profissionais como agentes de mudança. Melhorias educacionais envolvem ingredientes formação inicial de professores, autênticos artífices da transformação educacional e da socialização das novas gerações. Na Espanha, a reforma do sistema educativo com a Lei Geral de Educação em 1970 envolveu a renovação curricular da formação do magistério. O regime político, o ritmo de mudanças legislativas, marcadas as diretrizes para a preparação inicial de professores e professoras. Enquanto os valores ideológicos do regime ditatorial impedindo o seu progresso e educação continuaram a mostrar sinais arcaicos. Analisamos a formação de professores no passado educacional da Espanha tecnocrática.

Palavras-chave: política de educação, ensino, renovação educacional, tecnocracia, currículo

THE RENEWAL OF THE SPANISH MAGISTRY WITH THE GENERAL LAW OF EDUCATION. OF THE EDUCATIONAL POLICIES OF TECHNOCRACY TO DEMOCRACY

Abstract:

The pedagogical innovations are fundamental to modernize the school and to train good professionals as agents of change. Educational improvements imply the initial formation of teachers, authentic creators of educational transformation and the socialization of new generations. In Spain the reform of the education system with the General Law of Education in 1970 implied the curricular renewal of the teaching profession. The political regime, in line with legislative changes, marked the guidelines for the initial preparation of teachers and teachers. The ideological values of the dictatorial regime underpinned progress and education continued to show archaic signs. We intend to analyze teacher training in the educational yesterday of technocratic Spain.

Key-words: educational policy, teaching, educational renewal, technocracy, curriculum

En España, en la última fase de la dictadura, el creciente interés por la educación se plasmó en la promulgación de una nueva ley que reestructuraba todo el sistema educativo. La escuela de la rutina, fiel a los valores ideológicos, se transformó con la tecnocracia y los tecnócratas, impulsores de la innovación educativa. La educación se tecnificó, desde lo político a los programas académicos. La praxis se acomodaba a la normativa, pero la cultura empírica emanada de los cambios legislativos continuó anclada en los usos artesanales. Es decir que en la práctica no se aplicaron las innovaciones, a pesar de los cursos, seminarios, etc. Las reformas emprendidas por la administración no calaron entre los docentes, seguían aferrados a la tradición de los manuales escolares y formas didácticas. Los códigos científico técnicos de la Ley General de Educación se relegaban frente al modelo tradicional. La resistencia a incorporar metodologías también ocurrió con el caso del profesorado egresado del Plan 1971. La renovación de espacios, de los edificios escolares, manuales y materiales didácticos no fueron suficientes para modificar mentalidades y comportamientos estancos (ESCOLANO, 2002). Los cambios de rumbo con respecto a las directrices educativas anteriores desconcertaron a buena parte del profesorado primario. También a los aspirantes y estudiantes de magisterio. Si bien el intento de dignificarlos con la subida salarial y el cambio de denominación de maestros a profesores de Enseñanza General Básica hacía más atractiva la profesión, aunque en los primeros años hubo descenso de aspirantes femeninos.

La jerarquía eclesiástica tuvo una reacción crítica ante la nueva ley. La Iglesia pretendía no perder su situación de privilegio en la enseñanza y manifestaron su descontento con la Ley General de Educación (FERNÁNDEZ, 2010). La injerencia de la Comisión Episcopal que “reclama la misión subsidiaria del Estado, amplia y extensa” (FERNÁNDEZ, 2010, 142) defiende su doctrina frente al poder del Estado y procura no perder sus prerrogativas en la enseñanza. La principal aportación de dicha Ley fue la competencia educativa

del Estado, la intervención educativa. Las controversias con la iglesia provienen de la financiación (Fernández, 2010, 143).

La sociedad española de finales de la dictadura modificaba su comportamiento respecto a años anteriores. Los efímeros contactos con el exterior hacían posible el paulatino cambio de mentalidad. Sin embargo, tras el fallecimiento del dictador el panorama permaneció en trance y sus estructuras evolucionaban hacia un estado democrático. Muchos maestros y maestras se comprometieron a nivel político y sindical. Incluso algunos abandonaron la profesión para dedicarse a actividades políticas o sindicales. La legislación, marcada por una ley emanada de un régimen político no democrático, tampoco recogía las aspiraciones de los movimientos de renovación pedagógica. La democratización llegó con la Constitución de 1978. Se trató de armonizar la normativa con el estado social y democrático de derecho, el pluralismo político y el consenso parlamentario (FERNÁNDEZ, 2010). La etapa de transición permitió abrir el país hacia las libertades y garantías democráticas. De manera que se constitucionalizó la vida pública y con ello la educación. Constitucionalizar la educación significó introducir derechos y libertades. Los gestores públicos se sirvieron de las estructuras formales de la Enseñanza General Básica, pero incorporaron innovaciones para modernizar la educación. El estudio sobre los profesores ha sido abordado desde diversos ángulos, circunscrito de forma predominante al desarrollo de las ideas educativas desde la óptica institucional, las biografías de grandes educadores, la formación universitaria y el currículum formal, siendo escasas las investigaciones en los sujetos docentes. Precisamente esta investigación pretende ampliar las perspectivas de análisis existentes, estudiando la formación del profesorado en un período específico: el proceso de transición a la democracia.

MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

El sujeto y la subjetividad siempre han estado presentes en la historia aunque la historiografía los haya olvidado. En el

ámbito histórico la subjetividad individual y colectiva responde a la pregunta ¿Quiénes son los sujetos de la historia? Para la historia de la educación la memoria de si mismo o subjetividad es importante para la construcción de conocimiento. Permite desentrañar la paradoja de la memoria que suministra las narraciones autobiográficas tanto orales como escritas.

La reconstrucción de la memoria histórica educativa intenta resaltar los distintos discursos pedagógicos así como las formas de enseñar. La memoria también se construye con los relatos de los maestros y maestras. Unos pedagogos profanos, que diariamente hacen posible la pedagogía en sus aulas y producen instantes memorables. Cada día todos los maestros y maestras están escribiendo la historia escolar con las infancias de estos tiempos. El sentido de la transmisión de la herencia de los maestros y las maestras que nos antecedieron es conocer su experiencia para recrearla³. La reconstrucción no es una tendencia a la repetición; intenta aportar el legado como pieza para la construcción de una nueva historia⁴. El interés por conocer la vida de los maestros y las maestras ha motivado la realización de investigaciones en distintas partes del orbe. Algunos investigadores y algunas investigadoras llevan tiempo rastreando en la memoria, recopilando voces y testimonios del pasado. En todos los tiempos y en todas las culturas las personas dedicadas a la enseñanza han desarrollado un papel crucial. Sin embargo, socialmente no han estado suficientemente reconocidas. El estudio sobre maestros y maestras ofrece una amplia gama de posibilidades,

3 “[...] Pero cuanto más transmisión tome en cuenta la situación nueva, menos será una pura y simple transposición del pasado y más podrá inscribir al sujeto en una genealogía de vivientes a fin de realizar, no un recorrido circular alrededor de un enclave petrificado, sino un trayecto susceptible de crear un campo de afluencia, un delta en donde se articulen culturas heterogéneas que se revitalicen mutuamente” (Hassoun, 1996: 148).

4 El autor nos recuerda que, en efecto, «la historia consiste esencialmente en ver el pasado por los ojos del presente y a la luz de los problemas de ahora, y que la tarea primordial del historiador no es recoger datos sino valorar: porque si no valora, ¿cómo puede saber lo que merece ser recogido?». (Carr, 2003, 96).

de diálogos pasado presente, de formas de problematización y teorización; asimismo de propuestas de metodologías para la investigación y para la intervención. Hoy, ante un mundo cada vez más globalizado, el reconocimiento de la diversidad y la emergencia de mayores conocimientos originales de las diferentes formas de enseñanza, constituyen una esperanza para fomentar la reflexividad sobre las asimetrías sociales. En España, desde hace relativamente poco tiempo, se ha venido reconociendo y destacando en diversos actos y publicaciones a la profesión docente (GOODSON, 2004; IMBERNÓN, 2005; HERRERA, 2009; SALGUEIRO, 1998). Nuestro objetivo es recuperar las voces de las maestras y de los maestros que ejercieron la profesión durante la transición democrática española. Toda una intensa actividad magisterial mediatizada por los tiempos que marcó la dictadura. La construcción de su imaginario se sustentaba en los valores tradicionales, si bien se fue transformando en la medida que evolucionaba el régimen político; su trayectoria estuvo condicionada por la mentalidad propia de aquellos tiempos.

En la reconstrucción de los hechos del pasado, la etnografía histórica es una metodología útil, no sólo para saber qué pasó, sino para articular aspectos de la vida pasada en sí y poder ser interlocutores de la historia (MIDDLETON Y EDWARDS, 1992; Pérez, 2000; Ruiz, 2006; Santamarinas y Marinas 1993; Thompson, 1998). Por ello, empleamos la metodología histórico-educativa combinada con la metodología de análisis cualitativo, etnográfico y biográfico, en este caso, necesaria para conocer las expectativas de los grupos intergeneracionales (Delgado y Gutiérrez, 1999; Pérez, 2000; Ruiz, 2006; Santamarinas y Marinas, 1993; Thompson, 1988). Los materiales biográficos constituyen fuentes de información básicas, son específicas. Cada persona evoca su experiencia articulada entre lo objetivo y subjetivo. Activa el archivo de la memoria, su capacidad para evocar recuerdos, y esos testimonios forman parte de la memoria colectiva. Esa memoria fragmentada e imprecisa suministra información

fiel y suficiente como para hilvanar el relato siguiendo un orden cronológico, a la vez que permite poder construir conocimiento. El estudio biográfico sintoniza de forma directa y en primera persona las vivencias de los actores y actrices, a la vez que nos permite comprender su interrelación educativa y la acción social subjetiva. Los testimonios de los testigos directos contribuyen a recuperar, en base a sus experiencias y recuerdos, en un contexto y espacio temporal determinado, todos aquellos aspectos relacionados con su formación y ejercicio profesional. En una primera fase de aproximación al objeto de nuestro trabajo realizamos un estudio cuantitativo con los métodos e instrumentos que le son propios (muestra, cuestionarios). Tomamos muestras representativas de maestros y maestras que ejercieron su profesión en zonas urbanas, rurales, periféricas y metropolitanas de distintos lugares de la geografía española.

En una segunda fase realizamos el estudio cualitativo -basado fundamentalmente en técnicas de entrevistas semicerradas (ESC) y discusión de grupos (DG)-, teniendo como muestra una selección representativa del colectivo citado anteriormente. La discusión de grupo y las entrevistas semicerradas tienen por objeto recabar información directa de las protagonistas. El grupo de discusión pretende elaborar y definir el imaginario del magisterio desde la identidad tradicional a la transición predemocrática. Las entrevistas se realizan para conocer las vivencias, motivaciones y expectativas, y el grupo de discusión para debatir sobre la formación recibida y el desarrollo profesional. Para ello se diseñó el GD y ESC de acuerdo con los grupos generacionales y los espacios histórico-educativos.

La entrevista individual tiene la ventaja de una mayor interacción y permite orientar o inducir para captar el discurso personal y conocer su actitud frente a determinados problemas. El plan de trabajo diseñado se ha perfilado de acuerdo con los

grupos de discusión y las entrevistas abiertas. Organizamos un grupo con los maestros y maestras formadas con la Ley General de Educación (1970). El estudio de estas generaciones del magisterio se realiza a través de veinte entrevistas abiertas y un grupo de discusión. De manera que contamos con la participación de veinte docentes. La fecha de realización fue entre los meses de marzo a julio de 2013, tras cuyas sesiones recogimos la información que nos permitieron elaborar el trabajo que aquí presentamos. En el protocolo de entrevistas hay cuestiones sobre su recorrido de vida, sus dificultades, el significado de sus experiencias, la metodología de enseñanza adoptada, las innovaciones curriculares, el protagonismo y/o reconocimiento social.

CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA: DE LA DICTADURA A LA DEMOCRACIA

La sociedad española a finales del franquismo se había transformado, porque los cambios económicos llevaron aparejados cambios sociales y se incremento el consumo de bienes y servicios (Nielfa, 2003). En aquel contexto la mayor demanda de educación formal, empujada por el crecimiento demográfico y de las clases medias, junto al progresivo proceso de incorporación de las mujeres al trabajo extradoméstico, condujo a la revisión de la educación y a la promulgación de una ley que aglutinara las reformas. Un sistema educativo desfasado e inadecuado para la sociedad de aquel momento justificó la necesidad de reformar la educación española que se concretó en Ley General de Educación de 1970⁵. El "aperturismo social" y el desarrollo económico fueron el referente para acometer la renovación educativa. Entre las novedades se hallaban la extensión de la escolaridad obligatoria, las campañas de alfabetización, promoción de

5 Ley 14/1970, de 4 de agosto (BOE de 6 de agosto e 1970), General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Preámbulo. La Educación en España: Bases para una política educativa (Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1969) pp. 15 y siguientes.

la educación especial, las construcciones escolares, reformas metodológicas y de formación de maestros que auguraban otros tiempos educativos⁶. La nueva estructura del sistema educativo, en sintonía con los tiempos, y aún dentro de los esquemas ideológicos del franquismo, ya con síntomas evidentes de agotamiento, pretendía ofrecer más educación al pueblo⁷. La presencia y fortalecimiento en el gobierno de los llamados tecnócratas lideró un cambio sustancial en la educación española, tan desfasada y precaria como otros tantos aspectos de la sociedad española encorsetados por la dictadura (PUELLES, 1992). La segunda ley de educación española, que modificó y articuló todo el sistema educativo, fue redactada en el tramo final del régimen dictatorial. Una ley moderna que rompía con el modelo anterior, pero que a la vez mantenía la tradición (DÍEZ, 1992). Producto de la escolarización infantil fue el hecho de que las tasas de analfabetismo se redujeran notablemente. En la década de 1960 había un 11,2% de analfabetos, se pasó al 8,8% en 1970 y al 7% en 1975. A tenor de los datos aportados por el Instituto Nacional de Estadística la tasa de escolarización para 1970 era de un 33,5% y en 1977 del 37%. Estas cifras globales aún situaban a España en uno de los niveles más bajos del mundo occidental. Desde el gobierno se concibió un sistema educativo moderno y abordó la reforma integral de todos los niveles de enseñanza, rompió con el modelo tradicional, aportó innovaciones pedagógicas y planteó un modelo más flexible, preludiando en cierta manera un "modelo democrático de enseñanza".

La muerte del general Franco marcó el inicio de una nueva etapa en la historia de España: la transición a la democracia. A pesar de las medidas articuladas, no existía un proyecto definido para ejecutar el ansiado cambio. El 22 de noviembre de 1975 Juan Carlos de Borbón fue nombrado

6 I Plan de Desarrollo (1964-1968), Ley de 29 de abril de 1964, Ley de 8 de abril de 1967.

7 La educación en España. Bases para una política educativa. Madrid, MEC, 1969, 1969, p. 123.

rey de España. La instauración monárquica legitimada por el régimen dictatorial, garantizaba el control de los aparatos de poder del Estado. Desde la Corona y los sectores antifranquistas se buscó el consenso. En la última etapa del franquismo, desde el ángulo de los distintos partidos que se movían en la clandestinidad, se vislumbran posibilidades de cambio. Varios núcleos políticos, aglutinados en asociaciones en el último año de vida del dictador, perfilaban la alternativa democrática. En base a esa opción elaboran propuestas y acciones que se concretan en la unidad, como Coordinadora Democrática realizada el 26 de marzo de 1976. Adolfo Suárez fue nombrado presidente del gobierno el 7 de julio de 1976. Comenzaba así la transición política de la dictadura franquista hacia la monarquía parlamentaria. El proceso hacia la democracia se apoyó en la Ley de Reforma Política, con las primeras elecciones democráticas celebradas el 15 de junio de 1977, con el éxito de la Unión de Centro Democrático (UCD) de ideología moderada y liderada por Adolfo Suárez. La Constitución Española fue sometida a referéndum el 6 de diciembre de 1978⁸. La Carta magna reconoció la igualdad jurídica entre hombres y mujeres en su artículo 14; de manera que la no discriminación por razón de sexo fue un mandato constitucional. También se reformó el Código Civil para adaptarse a la Constitución. Un cambio normativo que supuso el paso previo hacia la igualdad, pero que no significó un cambio inmediato de la sociedad. Porque la conquista de los derechos de ciudadanía no fue fácil y aún hoy la democracia paritaria se impulsa con leyes (SALAS, 1999; TOBOSO, 2009).

El periodo de la transición marca el antes y el después. Hubo acuerdos y consensos que hicieron factible la resolución de los diversos problemas que afectaban a la educación. Los pactos políticos y sociales realizados en 1977 dieron el empuje necesario a las transformaciones que condujeron a una enseñanza de calidad (RODRÍGUEZ, 2008). La

8 Constitución Española de 27 de diciembre de 1978 (BOE de 29 de diciembre).

Constitución de 1978, después de casi cuarenta años de dictadura militar, actuó de árbitro para las negociaciones entre las distintas fuerzas políticas y credos ideológicos. Las renuncias recíprocas y políticas de consenso contribuyeron a superar los dogmatismos presentes en el cambio democrático. A pesar de la fragilidad educativa derivada de las circunstancias históricas con la democracia se logró la plena escolarización; al menos, teóricamente, se alcanzó la educación obligatoria para todos los españoles en edad escolar. De forma recurrente se ha presentado la transición a la democracia en España como un tiempo marcado por el consenso, por el acuerdo, por el cambio traumático (HERNÁNDEZ, 2008). En realidad, tras el fallecimiento del dictador, la sociedad española entra en un proceso de transformación y se inicia la etapa de la transición que condujo a la restauración democrática. En este contexto se produjo la renovación pedagógica y el progreso hacia la democracia escolar y la pluralidad de alternativas. La educación pretendía dar respuesta a las necesidades sociales, a los discursos que enfatizan la diferencia y a las demandas frente al centralismo político. Dentro de este marco modernizador se pretendía recuperar las tradiciones pedagógicas del primer tercio de siglo que abanderaron la educación española. El currículum se modifica y diversifica, trazando una formación académica más equilibrada entre las disciplinas. Otro aspecto significativo fue el acceso de los sectores populares a la educación superior. Se produjo un trasvase de la educación de élites a la educación de masas, con lo cual se aproxima a los países del entorno europeo. No obstante, las inversiones en el sistema educativo aún se hallan distantes de los países más avanzados. Los recursos económicos invertidos siguen siendo insuficientes, para cubrir adecuadamente los gastos que requiere la expansión educativa. Un desfase que se refleja en las múltiples deficiencias, tales como infra dotación escolar, déficit de la plantilla docente, instalaciones, etc. Las prácticas pedagógicas también evolucionan, si bien, buena parte de los colectivos docentes se mueven por las rutinas e inercias de antaño.

Amplios sectores del profesorado permanecían impermeables a los cambios aferrados a los viejos métodos y creencias. Porque hubo lentitud en modernizar las metodologías didácticas y desarrollar la escolarización para superar el absentismo. Hasta los primeros años de la restauración democrática no se alcanza la escolarización total de la enseñanza obligatoria, desciende la ratio maestro-alumno, se refuerza la enseñanza pública y se incorporan innovaciones en los centros.

A finales de la década de los 80 el gobierno socialista planteó la necesidad de revisar la educación para adecuarla a los tiempos actuales y a las nuevas demandas de la población. Por ello se planteó rediseñar la estructura educativa para corregir errores pretéritos, subsanar carencias y garantizar la escolarización obligatoria a la totalidad de la población que se articuló una nueva Ley. Tras la caída del franquismo y el inicio del proceso de democratización política, tras dotarse de un marco constitucional, se abordaron cuestiones fundamentales de interés público como la educación. Sin embargo, permaneció activa la misma legislación de la etapa anterior y se mantuvo estructuralmente el sistema educativo hasta que se aplicó la reforma legislativa emanada de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990.

El panorama social de la década de los 70 fue creando una conciencia social más alejada de la ideología del nacional catolicismo y de la tradición magisterial. Las nuevas generaciones egresadas de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado contribuyeron a modificar conductas y creencias desfasadas. Participaron activamente en los colectivos de renovación pedagógica al tiempo que se significaron en las reivindicaciones sociales, de ahí la represión policial y de las autoridades educativas sobre estos colectivos. También participaron, aunque las maestras en menor nivel que los maestros, en los movimientos sindicales y políticos por lo que durante la transición resultaron cruciales y es indicativo de la importancia de su rol. El profesorado fue protagonista de innovaciones metodológicas y cambios

en la práctica docente en la década de los setenta. Cientos de maestros estaban convencidos de la necesidad de renovar la pedagogía y se implicaron en la tarea. Algunos docentes venían desarrollando una pedagogía activa empleando otras formas de enseñar. En unos años de cierta agitación social, a lo que se sumó el envejecimiento del dictador, propiciaron el ambiente adecuado. Por diferentes zonas de la geografía española el magisterio se movilizó y desplegó distintas acciones, incluida la lucha sindical. Realmente podemos afirmar que fue una reforma suscitada desde abajo, fueron los docentes los que se preocuparon por la autoformación y desplegaron actividades para mejorar su capacitación y entrenarse en nuevas metodologías, hasta aquellas fechas poco conocidas. Se trataba de recuperar la tradición pedagógica que se había impulsado durante la segunda república y que la dictadura anuló (CODINA, 2002)⁹.

La reforma del sistema educativo, con la Ley General de Educación, llevada a cabo a finales de la dictadura, continuó en la transición y la democracia. Si bien es cierto que, una vez muerto el dictador, se emprendieron adaptaciones curriculares, porque la administración educativa fue consciente de la importancia de la reforma.

RECUPERANDO LA MEMORIA

¿Cuál es la impronta del pasado escolar sobre la relación con el saber construida por el sujeto? ¿Cuáles son las relaciones entre historia escolar e historia de vida? Las entrevistas analizadas muestran como la relación con la escuela se ancla en la historia personal. Esta investigación examina las relaciones que se enlazan, entre la historia escolar y la historia de vida, una alimentando a la otra. La historia escolar demanda ser inscrita

9 En relación a la renovación pedagógica la autora expresa que: “Hasta 1977 continuó el proceso de implantación y encajar las nuevas orientaciones de la Ley Villar Palasí, que aceptaba muchos aspectos de la renovación pedagógica: formación inicial y permanente de los maestros, ordenación del sistema educativo, programas y metodología”.

en una historia de vida, la historia de vida requiere ser tomada en cuenta en la historia escolar. En las narrativas individuales, maestras y maestros siguen un orden cronológico, donde muestran las experiencias de su vida personal, el ingreso en el magisterio y el desarrollo profesional. Los relatos al mismo tiempo, nos dan la oportunidad de configurar la memoria colectiva de un grupo de docentes que abrieron el camino, para que muchos otros pudieran desempeñar esta profesión. También detectamos promesas educativas incumplidas, sueños rotos y creatividad frustrada de maestras y maestros renovadoras que pretendían otra escuela en escenarios de libertad. Se trata de testimonios de gente común que no han sido reconocidas, que han sido invisibles, pero que a través de sus comentarios nos dejan importantes testimonios de sus historias de vida.

Tanto los maestros como las maestras han sido a través de los tiempos portadores del saber. Ellos y ellas producen, transmiten y transforman los conocimientos (TARDIF, 2004; SALGUEIRO, 1998; RUIZ, 2000; LLEDÓ, 1992). Pero se trata de un saber complejo y diverso, pues no sólo enseñan conocimientos instrumentales sino también aportan formación ética, cultural, social, afectiva, etc. La diversidad de conocimientos que los docentes han utilizado y han aprendido a lo largo de su trayectoria profesional ha marcado sus biografías. En el universo de relaciones ha estado presente el alumnado, la escuela, la familia, el entorno, los compañeros, otras y otros profesionales, el contexto socio-político que les ha tocado vivir. De manera que su trayectoria estuvo condicionada por la mentalidad propia de la época. Los roles sexuados y los estereotipos de género, donde las mujeres se hallaban subordinadas a los hombres. Todo lo cual ha configurado su experiencia biográfica.

Durante el desarrollo de las entrevistas individuales el grupo se mostró interesado en las preguntas semidirigidas. Se entusiasmaban en sus respuestas, como si se propusieran demostrar toda la actividad realizada. Observamos que las actividades de las maestras a veces suelen estar limitadas por el ambiente. Estaban más condicionadas por las creencias culturales que los hombres. Unos y otras actuaban de acuerdo con las necesidades del momento y reaccionaban en muchas ocasiones improvisando. La formación inicial recibida fue poco práctica y alejada de la realidad de la escuela. Preparados a nivel teórico no aprendieron a interactuar en el aula (MARTÍNEZ, 2006; HOLGADO, 2002). Añadir a ello la preparación homogénea recibida en el sentido de que el programa curricular era único. No había formación específica para las docentes que trabajaban en áreas rurales o suburbanas, por ejemplo (RODRÍGUEZ, 1998; HOLGADO, 2002; MARTÍNEZ, 2006). Cuando se enfrentaron al grupo de niños y niñas en la escuela no sabían cómo actuar. En la medida que ejercieron fueron desarrollando estrategias de enseñanza aprendizaje. El deseo de saber los ayudaba a superar las problemáticas, buscando alternativas o soluciones a los conflictos planteados en las escuelas. Para ellas y para ellos acceder a los estudios de magisterio fue casi un privilegio dadas las circunstancias socioeconómicas de España. Provenían en su mayoría de sectores populares y prácticamente no había ayudas para realizar estudios; entonces la política de becas era muy precaria. No eran unos estudios atractivos ni demandados por las clases intermedias y superiores, más bien se detectaba un rechazo histórico hacia la profesión. Esa mala imagen de la profesión del Magisterio estaba condicionada por las nefastas condiciones de trabajo a las que tenían que hacer frente los maestros y maestras en todo el Estado español. No todas las personas tenían la oportunidad de formarse y ejercer una profesión. Para algunas familias constituyó un esfuerzo económico importante. Algunos jóvenes que no contaron con el recurso de las becas trabajaban para costearse los estudios.

Otros a través del sistema de enseñanza libre (solo acudían a los exámenes de las materias en convocatoria libre) lograron titularse¹⁰.

El desarrollo profesional era su preocupación, centro y eje de su vida. Para el grupo trabajar de maestras o maestros tuvo importantes repercusiones en su vida, representó mejoras en sus expectativas personales. Sobre todo cuando se relacionaban con otros jóvenes del entorno que no tuvieron oportunidades educativas. Estaban orgullosos de la profesión y su actividad los distinguía del resto de la gente trabajadora. En el caso de las mujeres era más notorio, porque la mayoría estaba en el hogar. Había una dualidad contradictoria, el carácter progresista de la mujer maestra que trabaja fuera del ámbito doméstico y el de la mujer hogareña recluida en el espacio doméstico. El estatus alcanzado era más visible en las zonas rurales o semi-rurales que en los núcleos urbanos donde la figura de los docentes pasaba más desapercibidas. En el proceso de la sesión de discusión fueron avanzando en el discurso, aunque mantienen la identidad profesional algunas comentan que asumían los roles tal como mandaban los cánones de la época. También los maestros alegan su responsabilidad laboral y su escasa implicación en actividades políticas. Detectamos a buenos profesionales y políticamente correctos, sin ambiciones en coherencia con el rol asignado. Para los maestros los cambios de destino era un aliciente. Conocer otros centros y otros

10 Los comentarios de los maestros y de las maestras son bastante elocuentes:1) “Tuve suerte, una de mis tías vivía cerca de la Escuela de Magisterio y me alojaba en su casa. Mis padres no podían costearme una residencia o pensión”. 2) “Me examinaba libre de unas cuantas asignaturas cada año y así poco a poco fui aprobando hasta terminar la carrera. Venir a la ciudad era complicado, no había carreteras ni transportes como hoy”. 3) “Tenía que trabajar para poder vivir y estudiaba a través de enseñanza libre. En aquellos años existía esa modalidad. Con mucho esfuerzo aprobé la carrera”. 4) “Mi ilusión siempre fue ser maestra pero lo tenía complicado siendo hija de obreros. Pedí una beca y me la concedieron para estudiar magisterio. Así cumplí mi sueño y mejoró mi condición”. 5) “Estudí magisterio porque no podía optar a otra formación. Mejoraba el nivel familiar de procedencia y me podía ganar la vida dignamente a la vez que ganaba estatus social”.

compañeros constituía una motivación. En cambio a las maestras les resultaba más complicada la movilidad por las cargas familiares que representaba el cuidado de los hijos y/o padres.

La feminización del profesorado era parte del rechazo que entre la población creaba la profesión del Magisterio, rechazo provocado por las nefastas condiciones laborales de los maestros. Sin embargo, en los primeros años de implantación del Plan 1971 hubo descenso de la matrícula femenina. A tenor de los datos estadísticos el magisterio estaba feminizado desde mediados de los años cincuenta, la tasa de maestras era superior alcanzando en 1957 la cifra del 62,30%. En 1970 los maestros equivalían al 35,50% y las maestras representaban el 64,50%. Sin embargo, ese ascenso de las mujeres como profesionales del magisterio se frenó con la implantación de la LGE y el consiguiente Plan de estudios de 1971. De manera que en el curso 1975-1976 las maestras, ahora profesoras de EGB representaban el 58,4% del profesorado. Estas cifras se mantienen prácticamente invariables durante más de una década. En el curso 1988-1989 las estadísticas arrojaron que ascendían al 58,90%. El proceso de feminización ha seguido avanzando, alcanzando cotas más altas, con una importante presencia femenina en la enseñanza infantil y primaria. En la enseñanza secundaria se mantenía en parámetros igualitarios, no sucedía así en la universidad existiendo poca participación femenina.

La procedencia social de sectores populares facilitaba su compromiso educativo, conocían por su origen las dificultades económicas de las familias y se identificaban con la vida de los pueblos donde ejercieron. A la vez fueron conformistas, no eran ambiciosas en expectativas profesionales y personales, su raquítico salario era suficiente. Además los vecinos las estimaban y les hacían regalos de sus cosechas agrícolas y de sus productos artesanos (MARTÍNEZ, 2002; FEU I GELIS, 2004). La consideración social en las zonas rurales las compensaba de muchas carencias que no detectaron en

su momento. En estos años reaparecieron los movimientos de mujeres y las españolas comenzaron a comprometerse y a prosperar en la reivindicación de sus derechos de ciudadanía que la dictadura le había cercenado. Tanto la participación en la vida pública y la lucha por la igualdad parece que les era ajena, manifestaron no haberse sentido discriminadas, ni siquiera durante su etapa de formación. Para justificar este argumento repaso el currículum escolar y las materiales didácticos sexistas en los distintos niveles académicos. Una de las maestras, bastante más crítica dijo que ella había vivido las diferencias desde su infancia porque su padre era muy autoritario. En cambio, otras maestras con actitud acrítica reproducen el perfil genérico de las mujeres de la época, a pesar de poseer formación académica y ejercer una profesión remunerada. Igualmente observamos que las maestras solteras eran mucho más flexibles y progresistas que las maestras casadas. Las maestras casadas se apartaron un poco de la realidad cotidiana, dejaron en un segundo plano sus preocupaciones sociales y su identidad femenina. Asumieron el rol de esposas, subordinadas al marido, dedicadas a la vida familiar y no cultivando otras inquietudes. Para otras maestras es novedoso el repertorio y permanecen expectantes durante la conversación, escuchándose unas a otras con respeto. A pesar de lo expresado anteriormente, las maestras tenían autonomía y eran admiradas por otras mujeres. Como mujeres las maestras rompieron moldes, trastocaron las imágenes sociales y se convirtieron en modelos de mujeres a imitar por otras de estratos sociales inferiores. En zonas periféricas y en las áreas rurales, especialmente, las maestras relucían por su aspecto cuidado y por su vestimenta. Igualmente para sus alumnas fueron el espejo donde mirarse y el referente donde proyectaron su futuro profesional. Fue una época de transformaciones y reivindicaciones. Los avances de las mujeres de aquella época implicaron la apertura de espacios vetados y posibilitaron otros diálogos que situaron a las españolas como ciudadanas con derechos. Las condiciones de espacio y tiempo fueron paulatinamente despejando el

mundo de las españolas, tanto en el reconocimiento de sus capacidades como en la gestión de sus derechos. De tal manera que se ha llegado en la actualidad a reconocer la igualdad en la diferencia. No se trata de la igualdad en relación dialéctica con el mundo masculino, ni siguiendo sus patrones de conducta. El movimiento feminista o mejor el postfeminismo, reivindica una proyección femenina del mundo después de milenios de ausencia y del cuestionamiento de “la gran derrota del hombre” (Muraro, 2010, 47).

Los maestros también marcaron modelos y dejaron huella entre el alumnado. Ellos también variaron el patrón de masculinidad y renovaron los esquemas tradicionales de comportamiento. De manera semejante a las maestras fueron modelos para las nuevas generaciones de varones, incluso en las formas de vestir y de interactuar. Abrieron otros horizontes y expectativas de estudio para los jóvenes.

MODERNIZACIÓN PEDAGÓGICA. EL IMPULSO DE LAS ESCUELAS DE VERANO

En los inicios de la transición se canalizaron movimientos pedagógicos que habían despuntado a finales de la etapa anterior. Entre el profesorado había sectores críticos que defendían otros planteamientos amparados en la renovación pedagógica. Las maestras tomaron participación activa en los colectivos de renovación educativa y se implicaron en las reivindicaciones sociales. Los movimientos docentes fueron "elementos de gran influencia social y política en la última década del franquismo". También participaron en los movimientos sindicales y políticos por lo que durante la transición resultaron cruciales y es indicativo de la importancia del rol "como agentes dinámicos del cambio social y político español" (GONZÁLEZ-AGAPITO, 1999, 55). Realmente no todos los profesionales se atrevieron a romper los estereotipos. La mayoría permaneció manipulada por las ideas con las que se les había adoctrinado, sin comprender la necesidad de cambio y de otras alternativas.

La reiterada expresión del inmovilismo educativo "la educación no cambia porque los/las maestros/as enseñan como fueron enseñadas" o también "la educación no cambia porque los/las maestros/as son rutinarias, conservadoras y cómodas" usada de forma genérica no recoge el comportamiento de un amplio colectivo docente comprometido con las innovaciones curriculares. Los intentos de cambio y renovación no siempre sufrieron la resistencia del magisterio. En este sentido recordar las diversas actividades y propuestas que emprendió el profesorado (seminarios, cursos, conferencias, publicaciones). No obstante, el propio sistema educativo genera sus propias culturas escolares que se imponen a los actores de la educación. De forma que la actividad docente está mediatizada por los programas de reforma educativa.

El profesorado fue protagonista de innovaciones metodológicas en la práctica docente en la década de los setenta. Cientos de maestros y maestras estaban convencidos de la necesidad de renovar la pedagogía y se implicaron en la tarea. El origen de las Escuelas de Verano radicaba en la militancia política y los movimientos de profesores de la etapa final del franquismo. En unos años de cierta agitación social a lo que se sumó el envejecimiento del dictador propiciaron el ambiente adecuado. Por diferentes zonas de la geografía española el magisterio se movilizó y desplegó distintas acciones, incluida la lucha sindical. Las Escuelas de Verano constituyen una página importante en la historia educativa, la movilización docente, el compromiso por renovar la escuela en la que contribuyeron múltiples factores como el avance científico y el progreso educativo. Los movimientos críticos que se gestaron en los últimos años del franquismo constituían la respuesta contestataria a la pedagogía oficial, y el profesorado de las Escuelas Universitaria se hallaba muy implicado junto a otros colectivos docentes. Los movimientos de renovación pedagógica se conformaron en foros de reacción en contra de la enseñanza oficial (SÁENZ DEL CASTILLO, 1999). Las alternativas a la pedagogía de la tecnocracia gozaron de

difusión entre los egresados y profesionales con experiencia, aunque eran observados y vigilados por el aparato oficial. Las Escuelas de Verano, el Movimiento de Educadores Milanianos y el colectivo Freinet constituyen ejemplos de la proliferación de iniciativas de distinto signo ideológico. Las inquietudes educativas que se canalizaban a través de diferentes actividades llevaban aparejadas un discurso político reivindicativo¹¹ (Apevex, 1991). Los egresados en su tarea profesional se comprometieron en la enseñanza pero también con la realidad española de aquellos años y fueron "elementos de gran influencia social y política en la última década del franquismo" (González-Ágapito, 1999, 55). Tanto el profesorado de las Escuelas Universitarias como los maestros y las maestras tuvieron protagonismo "como agentes dinámicos del cambio social y político español" (GONZÁLEZ-ÁGAPITO, 1999, 55). En el documento conocido como Alternativa Democrática para la Enseñanza¹² promovida por el Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid se plasmaron los ideales de los movimientos de renovación pedagógica cuando era todavía un sueño restablecer un régimen democrático en España. Sus ideas nucleares fueron el referente para los movimientos de profesores y circuló entre los distintos colectivos. Los movimientos progresistas que comenzaban a emerger en el seno de la pedagogía, como el colectivo Freinet y las Escuelas

11 "En el verano de 1976, coincidiendo con el primer gobierno de Suárez y la apertura del proceso de transición a la democracia, las Escuelas de Verano inician su expansión. La transformación profunda del sistema educativo de la Dictadura estaba, compleja y profundamente, conectada a la lucha de la propia Dictadura. No es casual que en este mismo verano se elaboraran, por diversos colectivos, declaraciones de principios y alternativas a un sistema educativo autoritario, clasista, libresco, discriminador, adoctrinador... En este contexto las Escuelas de Verano se expanden como piezas clave de un objetivo: una alternativa democrática a la enseñanza" (Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica. Conclusiones XII Encuentro, 1991, 7).

12 El documento se elaboró en el Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid, entre 1974-1975. El texto definitivo fue aprobado en la Junta General del Colegio en enero de 1976.

de Verano surgieron como movimientos alternativos a la anquilosada escuela franquista¹³.

A pesar de las biografías comunes había diferencias por los compromisos que asumieron. Por ejemplo innovar en las aulas y compartir experiencias con otras maestras, participar en colectivos de renovación pedagógica. Los cambios estructurales que vivió la sociedad española en la etapa final del franquismo y la transición afectaron al magisterio. En la medida que se crean más unidades escolares y se incrementa la plantilla docente se abren las relaciones sociales y de cooperación entre los profesionales. Sin embargo, había cierta carencia en los espacios para reunirse y comunicarse, compartir conocimientos profesionales o inquietudes individuales. Las reuniones de trabajo, de equipo, de seminarios y los claustros se alternaban con las relaciones de compañeras de forma “semioficial” en la hora del recreo y el momento del café. Encuentros, desencuentros y reencuentros mediatizados por la actividad laboral.

13 Las manifestaciones de los docentes al respecto ponen de relieve la importancia de los movimientos de renovación pedagógica: 1) “Los maestros no recibíamos más preparación que la aprendida en los años de estudio. Toda la carrera era muy teórica y había que introducir otras prácticas educativas. Las Escuelas de Verano ofrecían muchas posibilidades para el trabajo en el aula”. 2) “Se movilizó un grupo de maestros y profesores de magisterio con el objetivo de renovar la escuela. El trabajo en el aula se modernizó y teníamos que introducir nuevas metodologías. No fue tarea fácil, poco a poco aprendimos a programar y ampliar el repertorio de actividades”. 3) “La formación didáctica que ofrecían las Escuelas de Magisterio no era suficiente. Teníamos necesidad de aprender nuevas metodologías y saberes. Encontramos en los colectivos de renovación pedagógica la solución a las carencias detectadas en la formación inicial”. 4) “Desde los primeros años de la década de 1970 había gente muy activa y comprometida. A pesar de la represión rompieron los moldes de la pedagogía tradicional y aplicaron nuevas metodologías que aprendieron a través de lecturas clandestinas”. 5) “El método Freinet se extendió por muchos centros. Curiosamente las maestras eran las que más lo aplicaban”. 6) “Eran los años de cambio, la transición hacia la democracia, pero la policía seguía dando “leña” y había mucho control sobre la población porque el franquismo tardó en desmantelarse. El magisterio se movilizó y reivindicó cambios”. 7) “La pedagogía era una solución mágica, permitía mejorar la educación y romper con la herencia de la antigua escuela. Se trataba de emplear una pedagogía más activa alejada de la visión autoritaria”.

Las diferencias en el Plan de 1971 no las marca tanto la formación académica sino de mentalidad. Sin embargo, nos sorprendieron docentes muy anclados en el pasado, muy encasillados en su rol. Detectamos que en general fueron muy mecánicos en su trabajo y poco innovadores. Tenían pocas expectativas profesionales y se conformaron con su profesión, incluso se consideraban afortunados por poseer la titulación y un puesto laboral. Tenían vacíos en su formación, buena parte de ellas y ellos adquirieron los saberes en las Escuelas de Magisterio. Algunos se implicaron en conocer nuevas metodologías y profundizar en el sistema de enseñanza aprendizaje. Otros llegaban a las escuelas y a experimentar, a reproducir el modelo con el que aprendieron... Hubo maestros y maestras que evolucionaron y se prepararon en otras actividades, incluso algunos llegaron a ser docentes universitarios o a ejercer en la gestión pública como políticos. Los maestros y maestras que se han dedicado a la política, debido a su conducta arrogante han sido descalificados como “desertores de la tiza”¹⁴.

14 En la sesión se hicieron varios comentarios sobre el abandono del magisterio por la actividad política. 1) “Nosotros somos vocacionales. Nos gusta la enseñanza y el trabajo del aula. Otros maestros fueron a la Universidad, estudiaron otra carrera y pidieron excedencia. Se fueron a trabajar de profesores universitarios, inspectores o de políticos. Si hay muchos en la política. Esos que no han pisado un aula y presumen que son maestros”. 2) “Cuando estudié magisterio había algunos compañeros comprometidos con las causas sociales, muy reivindicativos. Luego se olvidaron y se apuntaron a ricos, como miembros de la “clase política” han vivido bien instalados en la “poltrona”. 3) “Había una compañera muy activa y hasta parecía comprometida con la educación, pero lo único que buscaba era hacerse notar para escalar puestos dentro del partido socialista. Desde que se afilió, se le notaba su afán de protagonismo y hasta buscó el pueblo adecuado para irse a vivir con el objeto de destacar en las listas a las elecciones municipales. Una vez que tenía asegurado su puesto de concejala, pidió excedencia en el magisterio y ya está ocupando puestos en la política del gobierno autonómico”. 4) “En la política hay muchos “desertores de la tiza”. Maestros que dejaron la escuela atraídos por la vida y dinero fácil de los políticos. Muchos son corruptos y se han enriquecido, poseen un patrimonio importante, pero para nada se han acordado de las carencias de la educación pública”. 5) “Algunos maestros y maestras militaban en partidos políticos y sin haber ejercido se han introducido en la vida pública. Tenían padrinos que los colocaron en determinados puestos de la administración pública y hoy ostentan poder. De maestros solo tienen el diploma”.

Tanto cuando comenzaron sus estudios como su ejercicio profesional estaban sometidos a los cánones del régimen político. Para acceder a las Escuelas de Magisterio presentaron sus certificados de buena conducta del cura párroco y de la guardia civil. También para solicitar una plaza como maestros y/o maestras de escuelas. Era el control que ejercían las autoridades civiles y eclesiásticas sobre el personal docente y los empleados públicos hasta la llegada de la democracia. La buena conducta era prioritaria frente a la preparación, con el objetivo de continuar reproduciendo el orden establecido por la fuerza.

CONCLUSIONES

En España la Ley General de Educación, incorporó a las escuelas de magisterio a la enseñanza superior, como Escuelas Universitarias que expedían la titulación de diplomaturas universitarias. Como escuelas universitarias experimentaron un crecimiento más notorio en el periodo de la transición política y la implantación de la democracia, constatado con el incremento de las tasas de matrícula en las escuelas universitarias de formación del profesorado. Además dicha ley contribuyó a la expansión de la escolarización.

La trayectoria de los docentes de ayer no estuvo exenta de luchas, incomprensiones y oposiciones en el contexto histórico-político de su época. La misión de los docentes era impartir a sus alumnas y alumnos los conocimientos instrumentales básicos, valores y deberes cívicos. Enseñarles cómo comportarse de acuerdo con los códigos sociales y la manera de ser buenas personas, o sea, los futuros hombres y mujeres adultos, trabajadores responsables y respetuosos con el orden vigente.

Con metodologías cuantitativas y cualitativas se pudo reconstruir las historias de vida y recabar información sobre el sistema educativo de décadas pasadas. A través de las entrevistas, en un ambiente más distendido y coloquial, los maestros y las maestras fueron mostrando su identidad y sus

inquietudes. Tales docentes desarrollaron su actividad en el contexto de los cambios políticos y educativos del período. En los grupos de discusión no se atrevieron a cuestionar la política y la mentalidad de la época salvo excepciones, aunque de forma superficial surgió algún comentario poco relevante. Más bien trataron de mostrar una imagen correcta y en orden con el desempeño de trabajo. Las narraciones atestiguan las experiencias comunes como personas. Las diferencias sexuales unen sus biografías con una doble mirada, controlados por las autoridades en su magisterio y, en el caso de las maestras, vigiladas por la moralidad del entorno social. Su mentalidad docente no les llevaba más allá de las aulas y de la promoción social, casi desconocían los derechos y libertades democráticas. Sabían poco de diferencias curriculares, de roles sexuados, de desigualdades, etc. Si bien, muy mediatizados por las vivencias y desde el prisma actual, estos planteamientos resultan escasamente novedosos e innovadores. Para la mayoría de las personas entrevistadas el magisterio fue una gran oportunidad de estudio porque no podían hacer otra carrera. El prestigio docente se mezclaba con la necesidad económica y la falta de oportunidades para los sectores populares de procedencia. A pesar de que tenían mucho trabajo, se sentían reconocidos por la sociedad en el ejercicio de la docencia. El periplo por distintos pueblos deja al descubierto su ingente tarea y su compromiso educativo. En su periodo de formación inicial conocieron las ideas de los pedagogos oficiales y acabaron por adoptar métodos que creían más adecuados al tipo de alumnado a quienes enseñaban. Las leyes ni las adaptaciones curriculares cambian la mentalidad, la formación recibida no era suficiente y muchos docentes estaban ajenos a las nuevas metodologías. Para finalizar destacar tanto a los maestros como a las maestras españolas como figuras claves en la socialización de las nuevas generaciones durante el postfranquismo, ya que posibilitaron la transición hacia formas democráticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Aldecoa, Josefina (1991). *Historia de una Maestra*. Barcelona, Anagrama.
- Alcalde, Carmen (1999). *Mujeres en el franquismo: Exiliadas, nacionalistas y opositoras*. Barcelona: Flor del Viento.
- Ballarín Domingo, Pilar (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea*. Madrid: Síntesis.
- Bachoud, Andree (2000). *Franco*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Caso, Angeles (2000). *El largo silencio*. Barcelona: Planeta.
- Camps, Victoria (1998). *El siglo de las mujeres*. Barcelona: Cátedra.
- Capel Martínez, Rosa María (1982). *Mujer y sociedad en España (1700-1975)*. Madrid: Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer.
- Carr, Edward (2003). *¿Qué es la Historia.?* Barcelona: Ariel.
- Codina, M^a Teresa (2002). “Rosa Sensat y los orígenes de los movimientos de renovación pedagógica”. *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación* [Salamanca], n^o 21, p. 102.
- Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez, Juan (Coords.) (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 259-283). Madrid: Síntesis.
- Di Febo, Geraldine (1979). *Resistencia y Movimiento de mujeres en España*. Barcelona: Icaria.
- Díez, Ricardo (1992). *La reforma educativa de la LGE de 1970. Datos para una crónica*. *Revista de Educación*, n^o extraordinario, MEC, 261-278.
- Domínguez Cabrejas, Rosa (1991). *Perspectiva histórica de los planes de estudio de Magisterio*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n^o 12, 17-32.
- Elliot, John (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Escolano, Agustín (2002). *La educación en la España contemporánea*. Madrid: Biblioteca Nueva

Etcheverry, Delia (1958). *Los artesanos de la enseñanza moderna*. Buenos Aires, Galatea-Nueva Visión.

Fernández Aguinaco, Carmen (2004). Victoria Díez. *Memoria de una maestra*. Madrid: Narcea.

Fernández, Juan Manuel (2010). *Política y Legislación educativas*. Madrid: Síntesis.

Feu i Gelis, Jordi (2004). La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. *Revista Digital eRural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*. Año 2, nº 3.

Hassoun, Jacques (1996): *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, Ediciones La Flor.

Goetz, Judith y Lecompte, Margaret (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata, 1988.

González Pérez, Teresa (2007). *La voz del olvido. Maestras de Ayer*. Las Palmas de Gran Canaria: Ediciones Anroart.

Goodson, Igor (Eds.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Imbernón, Francisco (2005). *Vidas de maestros y maestras*. Barcelona: Grao.

Hernández Beltrán, Juan Carlos (2008). Política y educación en la transición. *Democrática española. Foro de Educación*, n. 10, 57-92.

Holgado Barroso, Juan (2002). Profesionalismo versus culturalismo. Dos paradigmas en la formación del maestro español. *Escuela Abierta*, 5: 141-180.

Navarro Sandalinas, Ramón (1992). "La ley Villar y la formación del profesorado". *Revista de Educación* (1992), nº extraordinario, MEC, pp. 209-236.

Puelles Benítez, Manuel de (2004). *Elementos de política de la educación*. Madrid, UNED.

La Educación en España: Bases para una política educativa (1969). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Lefebvre, Henri (1976). *Tiempos equívocos*. Barcelona: Kairós.

LEÓN, Orfelio y MONTERO, Ignacio (2001). *Diseño de investigaciones*. Madrid: McGraw-Hill.

Ley 14/1970, de 4 de agosto (BOE de 6 de agosto e 1970), General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Preámbulo.

Lledó, Emilio (1992). *El surco del tiempo. Meditaciones sobre el mito platónico de la escritura y la memoria*. Barcelona: Crítica.

Martínez, José Miguel (Coord.) (2002). *El Nivel de vida en la España rural, siglos XVIII-XX*. Alicante: Universidad de Alicante.

Martínez Amezcua, Manuel (2002). *La etnometodología y el interaccionismo simbólico. Sus aspectos metodológicos específicos*. Madrid.

Martínez Cuadrado, Miguel (1970). *Cambio social y modernización política*. Madrid: Edicusa.

Middleton, David y Edwards, Derek (Comp.). (1992). *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido*. Barcelona: Paidós.

MEC (1969). *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid.

MOLERO PINTADO, Antonio (1989). *Las Escuelas Normales de Magisterio: Un debate histórico en la formación del maestro español (1839-1989)*. Madrid: Secretariado Publicaciones de Alcalá de Henares, 1989.

Muraro, Luisa (2010). *La diferencia como corte simbólico en la investigación histórica: Límites y potencialidades (45-67)*. En Pérez-Fuentes, Pilar (2010). *Subjetividad, Cultura Material y Género*. Barcelona: Icaria.

Nielfa Cristóbal, Gloria. (Coord). (2003). *Mujeres y Hombres en la España franquista: sociedad, economía, política, cultura*. Madrid: Complutense.

Pérez Garzón, Juan Sisinio (2000). *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Barcelona: Crítica.

Pérez-Fuentes, Pilar (2010). *Subjetividad, Cultura Material y Género*. Barcelona: Icaria.

Pérez Serrano, Gloria (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

Puelles, Manuel de (1992). *Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970*, *Revista de Educación*, nº extraordinario, MEC, 13-29.

Putman, Hilary (1994). *Las mil caras del realismo*. Barcelona: Paidós.

Rivas, José Ignacio y Herrera, David (2009). *Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.

Rodríguez Izquierdo, Rosa Ma^a (1998). *Formación de las maestras desde 1940 a 1970. Un análisis de los Planes de Estudio desde una perspectiva Histórico-Legislativa y de Género*. *Aula Abierta*, 2, 63-82.

Rodríguez Tapia, Rafael (2008). "La educación en la transición política Española: Biografía de una traición". *Foro de Educación*, nº 10, pp. 93-110.

Salas, Mary (1999) *Españolas en la transición. De excluías a protagonistas (1973-1982)*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Salgueiro, Ana María (1998). *Saber docente y práctica cotidiana*. Barcelona: Octaedro.

San Román Gago, Sonsoles (Dir.) (2001). *La maestra en el proceso de cambio social de transición democrática: Espacios histórico-generacionales*. Madrid: MEC/Instituto de la Mujer.

Resina, Julia (2010). *Querida maestra. Recuerdos y anécdotas de una vida entera dedicada a la enseñanza*. Madrid: La Esfera de los Libros.

Ruiz, Julio (2000). La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes. Madrid: Biblioteca Nueva.

Salgueiro, Anna M^a (1998). Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico. Barcelona, Octaedro.

Santamarinas, Cristina y Marinas, José Miguel (1993). La historia oral: métodos y experiencias. Madrid: Debate.

Tardif, Maurice (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

Thompson, Paul (1988). La voz del pasado. Historia oral. Valencia: Alfons el Magnanim.

Toboso Sánchez, Pilar (2009). “Las mujeres en el siglo XXI: Igualdad jurídica, discriminación cotidiana” (209-228) en Pérez Cantó, Pilar (2009). *De la Democracia Ateniense a la Democracia Paritaria*. Barcelona: Icaria editorial.

Ursua, Nicanor (1993). “El problema de la intersubjetividad ¿Cómo es posible?”, en Cerebro y Conocimiento: Un enfoque evolutivo. Barcelona, Anthropos, 1993, pp. 161-228.

Valles, Miguel (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis.

Varios Autores (2004). Retratos de Maestras. Madrid: Cuadernos de Pedagogía.

Viñao Frago, Antonio (1999). Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos. *Sarmiento*, Núm.(3) 223-253.

Submetido em:07/02/2017

Aprovado em: 23/04/2017