

VOL. 14, Nº 1 (2010)

ISSN 1138-414X (edición papel)

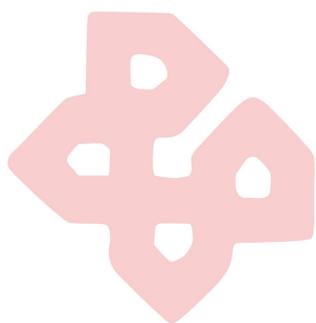
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 14/10/2009

Fecha de aceptación 12/03/2010

FORMACIÓN DEL MAGISTERIO Y REFORMAS EDUCATIVAS EN ESPAÑA: 1960-1970

Teacher training and the different educational reforms in Spain: 1960-70



Miguel Beas Miranda
Universidad de Granada
E-mail: mbeas@ugr.es

Resumen:

Las reformas educativas dependen, entre otros agentes, de los técnicos que las diseñan, de los políticos que deciden y les proporcionan un soporte normativo y económico y del profesorado que las realiza y cuyo papel no siempre ha recibido la relevancia que le corresponde. El ejercicio profesional está condicionado por su actitud personal y por la adquisición de competencias que dependen de su formación inicial y permanente. El objetivo de esta investigación es reflexionar, de manera sintética, sobre la formación inicial y permanente del profesorado de Primaria en las décadas de los años 1960 y 1970 teniendo en cuenta el contexto sociocultural español, el centralismo político y no democrático y las importantes reformas del Sistema Educativo que se produjeron en las dos décadas.

Palabras clave: *Curriculum, formación del profesorado, historia de la educación, reformas educativas.*

Abstract:

Different educational reforms depend, among other agents, on the specialists who design them, the politicians who decide them and give them normative and economic support as well as on the teachers who carry them out and whose role has not always been properly considered. Teachers' activities are determined by their personal attitudes and by the acquisition of competences resulting from their initial and in-service training. The aim of this research is to consider synthetically the initial and in-service training of primary school teachers in the 1960s and 1970s, bearing in mind the Spanish socio-cultural context, the country's political, non-democratic centralism and the important reforms of the educational system occurring during those two decades.

Key words: *curriculum, teacher training, history of education, educational reforms.*

1. Introducción

Las reformas educativas se suelen diseñar por equipos formados por técnicos educativos; sin embargo, corresponde a los políticos su debate, aprobación y desarrollo y al profesorado, su aplicación. Por esta razón es fundamental el estudio de la normativa y de las decisiones de la Administración, porque a través de ella analizamos las políticas educativas (Puelles, 2004, 11).

En torno a 1970 y en España, existía un acceso desigual del alumnado a la Enseñanza Primaria y Secundaria, con un currículum que estaba fuertemente estratificado, con una Educación Primaria generalizada sólo en el currículum prescrito, con grandes bolsas de absentismo escolar y con una Educación Secundaria muy elitista y mayoritariamente en manos de centros privados; en resumen, un contexto educativo en el que el objetivo prioritario se debería haber centrado en la escolarización de toda la población desde los 6 hasta los 14 años. Sin embargo en ese año, se optó simultáneamente por la implementación de una gran reforma educativa que incluía la implantación de nuevos principios pedagógicos, diferentes cambios organizativos, transformaciones sustanciales en el currículum y en la metodología didáctica que afectaron a materias, tiempos, espacios, contenidos, recursos, auge de la tecnología educativa, etc. y que repercutió también en la formación del profesorado. En los años posteriores a los Pactos de la Moncloa (1977) se alcanzaría la plena escolarización de la enseñanza obligatoria.

Con anterioridad, en la década de los años sesenta, también se habían producido varias reformas educativas (1964, 1965 y 1967) que afectaron tanto a la Enseñanza Primaria, como a la formación del magisterio. Pero más allá del nivel prescriptivo y político no debemos olvidar el contexto curricular en el que se desarrollan las reformas y el papel que ejercen quienes tienen que aplicarlas, fundamentalmente el profesorado.

El objetivo de esta investigación es múltiple: analizar el currículum prescrito como exponente de las políticas educativas; contextualizarlo según las teorías pedagógicas dominantes en cada período; comprender e interpretar la formación inicial del profesorado en el contexto económico, social, cultural y académico de finales de los sesenta y la década de los años setenta; por último, reflexionar sobre el diseño de la formación permanente del magisterio en un contexto centralista y no democrático. Formación inicial y permanente que englobaremos en torno a las décadas de los años sesenta y setenta.

2. Personalidad profesional, currícula y reformas

Somos conscientes de que el presente estudio contiene carencias significativas puesto que la normativa relacionada con el proyecto de formación del profesorado se concretó en espacios y tiempos diversos y, más importante aún, participaron miles de profesionales con trayectorias de vida e identidades singulares, con biografías, prácticas docentes y experiencias distintas cuyo conocimiento resulta imprescindible a la hora de abordar el alcance de las reformas educativas españolas de 1960 y 1970 (Bolívar, 2006). El ejercicio profesional del profesorado depende, por una parte, de su formación, y por otra, de su propia personalidad (Goodson, 2004) que interpreta normas, contextualiza su actividad y actúa como educador.

El profesorado ha tenido una formación más o menos ajustada a los planes de estudios que han estado en vigor en un momento determinado. Sin embargo no ha tenido una formación específica para otras muchas funciones que ha venido ejerciendo bien de “motu proprio” o bien por demanda de la sociedad o del alumnado. En cierto modo, cualquier profesor ha tenido que ser competente, además del conocimiento específico de su área, en determinados contenidos de diversas materias transversales como educación vial, sexual, ambiental, para la higiene y salud, del consumidor, etc. Igualmente, ha debido tener ciertas actitudes y habilidades individuales y sociales básicas, como capacidad de escucha, amigo, motivador, tutor, juez, transmisor de conocimientos, evaluador, con tacto pedagógico, etc.¹ Estas competencias profesionales, ciudadanas y humanas no suelen constar en los planes de estudios y sin embargo, utilizando la terminología de Pierre-Félix Bourdieu, podríamos denominar como el *habitus* del docente ya que forman parte de la práctica cotidiana del profesorado y de su imaginario social.

Aunque los investigadores han reflexionado sobre diversos currícula (nulo, potencial, oculto, evaluado o aprendido) se han centrado de manera preferente en el estudio del currículum prescrito y en el enseñado; el primero, el oficial, impersonal, abstracto, burocrático, pasivo, etc., relacionado con la política educativa y el segundo con la práctica desarrollada en las aulas activo, ejecutado por los protagonistas, concreto, identitario, etc. Las dos perspectivas del currículum son inseparables: una nos delimita los fines, planes, contenidos y en la otra prima la dimensión de la experiencia, como el conjunto de oportunidades de aprendizaje que la escuela ofrece, y los procesos que pone en juego (Bolívar, 2008, 147).

Como señala Antonio Bolívar (2008), las estrategias de mejora didáctica y curricular de los últimos cuarenta años han ido desde el plano organizativo, es decir, del estímulo de las dinámicas de los centros, fomentado por las políticas externas a los mismos, al desarrollo y revalorización de las prácticas docentes en el aula (Elmore, 1997, Hopkins, 1998), o al predominio de objetivos eficientistas que priman los resultados y el incremento de aprendizaje del alumnado por encima de otros criterios educativos.

En la reforma de 1970, aunque aparentemente no se había planteado esta cuestión y parecía que las orientaciones didácticas y organizativas se centraban en el aula y en los procesos de enseñanza-aprendizaje: modelos de enseñanza, prácticas de enseñanza, etc. (AA.VV. 2000, Palacios, 1979) sin embargo, el profesorado era consciente de que el aula no era un espacio cerrado, sino que era interdependiente del centro y del entorno sociocultural y económico y que, consecuentemente, aula y entorno evolucionarían conjuntamente.

Al contrario de lo sucedido en la década de los noventa, se consideraba que la clave de la innovación venía por las estrategias, tareas y metodología del aula donde era fundamental la propia inventiva del profesorado. Sin embargo, una iniciativa apoyada por la Administración iba a desenfocar este objetivo centrado en el método, es decir, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos, e intentar centrarlo sobre algo secundario: la programación por objetivos. Dicho de otra forma, se pretendía priorizar el plano prescriptivo y tecnocrático, diseñado por los ideólogos de la Reforma como regulador de la práctica docente, sobre el papel del profesional (Bolívar y Domingo 2007). Afortunadamente, el

¹ “En el aula del instituto eres sargento instructor, rabino, paño de lágrimas, ordenancista, cantante, erudito de poca monta, administrativo, árbitro, payaso, consejero, controlador de vestuario, director de orquesta, apologista, filósofo, colaborador, bailarín de claqué, político, psicoterapeuta, bufón, guardia de tráfico, sacerdote, madre-padre-hermano-hermana-tío-tía, contable, crítico, psicólogo, el último asidero”. (McCourt, 2008, 29).

profesorado de EGB, carente de una formación teórica en sintonía con la Reforma de 1970, tardaría en asumir este nuevo rumbo didáctico y se preocuparía, fundamentalmente, por el desarrollo de aprendizajes con éxito académico que permitieran la promoción sociocultural del alumnado.

3. La década de 1960: cuando la escuela y los maestros empezaron a transformarse

En los últimos cuarenta años se ha planteado un debate, que aún permanece, sobre qué currículum enseñar dependiendo de las funciones socioculturales de la escuela. Bourdieu y Passeron (1977) consideraron que ésta actúa como aparato de reproducción económica, social y cultural en el que se le asigna al profesorado un papel pasivo, considerándolo un recurso instrumental, sin posibilidades de aportaciones significativas al sistema educativo. El cambio económico y sociocultural a través de la educación no era posible puesto que educación, sociedad, economía y política conforman un todo indivisible actuando de manera interdependiente. Desde esta perspectiva desalentadora, la confianza en los esfuerzos pedagógicos y didácticos del profesorado para afrontar el fracaso escolar o colaborar en la promoción y desarrollo de las clases sociales más bajas, era escasa.

Posteriormente se ha desarrollado la teoría crítica de la emancipación (Giroux, 1990) focalizada en los conflictos de género, etnia y multiculturalidad y más recientemente otras teorías (Beyer y Liston, 2001) preocupadas por distintas dimensiones curriculares como las biográficas y personales del profesorado, las prácticas escolares, recursos educativos, etc, más centradas en los aspectos concretos del currículum y las funciones transformadoras de la escuela. Un elemento de capital importancia que vino a quebrar definitivamente la teoría de la reproducción social, fue el desarrollo de las clases medias. Contextualizamos las reformas que vamos a analizar en este marco teórico, teniendo en cuenta que la formación del profesorado debe relacionarse con las funciones de la escuela.

Hacia finales de la década de 1960 se planteó un debate entre el profesorado y la sociedad sobre los contenidos que merecen ser enseñados y aprendidos: si los relacionados con las materias, con la preparación para la vida laboral, con un enfoque instrumental y “vocacionalista”, o aquellos otros con una función expresiva, más crítica, relacionados con el desarrollo personal y con una orientación más socializante de manera que facilite el desarrollo de la educación para el ejercicio activo de la ciudadanía. Conjuguar ambos enfoques, ha sido el origen de no pocos conflictos puesto que tradicionalmente se han venido presentando como incompatibles. Por otro lado, las tendencias actuales que pretenden imponer criterios de eficiencia y de rendimiento de cuentas (“accountability”) zanján esta discusión apostando a favor de los resultados y en contra de lo que defendía Séneca y que ha tenido tanta repercusión hasta nuestros días: “Non scholae, sed vitae discimus” (no enseñamos para la escuela, sino para la vida).

En la década de los sesenta, el sentir mayoritario de los españoles era que la escuela debía de tener unas funciones de reproducción sociocultural. Dentro de este contexto, la formación académica del profesorado se relacionaba con el aprendizaje de los conocimientos que después tenían que transmitir y con la asimilación de la ideología y valores franquistas que igualmente debían enseñar. Así se diseñaron los planes de estudios de magisterio de 1950 y 1967.

Según el Reglamento para las Escuelas de Magisterio de 1950 (Decreto 07/07/1950 por el que se organizaban todos sus componentes curriculares, materias, acceso del alumnado y del profesorado, etc.) se podía acceder a dichos estudios con el Bachillerato Elemental (es decir, con 14 años), con el Bachillerato Superior (16 años) e incluso a partir de 1961, con ocho cursos completos de escolaridad Primaria, que hubiesen cumplido catorce años y tras superar una prueba selectiva. Los planes de estudios eran diferentes según los estudios por los que hubiese accedido el alumnado. En general, debido al bajo nivel de acceso a estos estudios, existía una preocupación por elevar el nivel cultural del futuro profesorado y por dotarlos con una formación política, religiosa y física acorde con el contexto político y cultural de la época. En consecuencia, el tiempo curricular asignado para una preparación pedagógica y profesional del futuro maestro era mínimo.

El Plan de Estudios de 1950 estuvo vigente hasta que en 1967 (Orden 01/06/1967) se aprobó otro, que contenía una propuesta de formación del maestro con un perfil más técnico y con un predominio de las didácticas especiales. Se organizó el Plan de Estudios en tres cursos: tras los dos primeros se realizaba una prueba de madurez y, una vez superada, el tercero, que era de prácticas remuneradas en una escuela Primaria.

Con una mejor formación del profesorado se pretendía dar un salto cualitativo en la Enseñanza Primaria que pasó a ser obligatoria desde los 6 hasta los 14 años en 1964 (Ley 27/1964); por otro lado, también se produjo una generalización del Bachillerato Elemental.

El desarrollo del sistema educativo y la generalización de la escolarización no se produjo por iniciativa e implementación de políticas educativas, sino por la confluencia de una serie de factores socioeconómicos como la mecanización agrícola, que implicó un excedente de mano de obra que tuvo que emigrar del campo a las ciudades y a las zonas industriales adaptándose a nuevas ofertas laborales; la industria se diversificó y se desarrolló de forma espectacular; se incrementaron las exportaciones; el turismo también creció de manera exponencial, lo mismo que la banca, la construcción y, en general, el sector servicios. En este contexto de desarrollo socioeconómico, lo que el régimen franquista quiso mantener fue una invariable estructura y un sistema de funciones de clases sociales (Lerena, 1976).

En efecto, la transformación política, social y cultural no depende sólo de la economía y de la educación. Como hemos dicho anteriormente, son elementos que conforman un todo y actúan de manera interdependiente. Sin embargo, se desarrolló una ideología, que no se presentó como tal, que defendía que el crecimiento económico ininterrumpido, del que se derivara toda suerte de beneficios, hace “posible el progreso sin trastocar el orden político. El desarrollo se convierte en un mito de la época, principio y fin de cualquier otro proceso social” (Ortega, 1992, 39). La economía en expansión y la emergencia de las clases medias aumentaron la demanda escolar. A su vez, la elevación de la instrucción de la clase obrera y la formación de profesionales y de técnicos, sobre todo de grado medio, repercutiría en el desarrollo económico. De esta manera, se defendía que la educación y la economía se convierten en los únicos agentes del cambio social sin que, para algunos, existiera la necesidad de otros cambios políticos y culturales. Un buen rendimiento escolar, basado en el mérito personal, garantizaba un progreso social al mismo tiempo que era una pieza clave para el desarrollo económico. La legitimidad del orden social se realizaba no desde las instancias de la Iglesia o del Movimiento, sino desde la preeminencia de los resultados escolares (Ortega, 1992, 43); esta teoría implicaba el desarrollo de una mentalidad liberal potenciando valores y acciones individuales, con resultados desiguales para la sociedad. La interiorización de que la meritocracia y el desarrollo de la valía personal constituyen los factores de

diferenciación y de progreso, fomentan simultáneamente por una parte, el individualismo y por otra, la resignación de los excluidos o con mayor riesgo de vulnerabilidad sociocultural.

De lo que no hay duda es que la interrelación de la economía y la enseñanza como elementos de progreso y de transformación nacional, junto con “los avances experimentados en todos los campos del saber,” (Magisterio Español, 1968, 9) sirvieron de justificación para la ampliación de conocimientos del maestro exigiéndose el título de Bachiller Superior para el acceso a las Escuelas Normales. Las razones oficiales fueron:

“Primera. Si el nivel de la enseñanza que se va a impartir en los últimos cursos de la enseñanza primaria va a procurarse acercarlo lo más posible al del Bachillerato elemental, parece lógico exigir al profesorado unos conocimientos teóricos intelectuales mínimos del Bachillerato superior. Segunda. Extendida extraordinariamente la enseñanza media y multiplicados sus centros por todo el ámbito nacional, parece oportuno que estos conocimientos teóricos se reciban en los centros de enseñanza media como más idóneos para esta formación y queden reservadas en lo posible las escuelas normales para los estudios pedagógicos y las prácticas correspondientes” (Tena, 1966, 27).

Con estos criterios, se diseñó el Plan de Estudios de 1967 que suponía un avance significativo con respecto al plan anterior puesto que la preparación del profesorado en las materias instrumentales y la formación didáctica y metodológica era muy superior. Otro progreso formativo lo constituyó el hecho de que las materias comunes de este Plan de Estudios se pudieran dar conjuntamente para los alumnos y alumnas. Sin embargo, otras materias como la Educación Física, Didáctica de la Formación del Espíritu Nacional y Manualizaciones y Enseñanzas del Hogar, tenían contenidos específicos y distintos en función del sexo del alumnado.

La potenciación metodológica y didáctica del “Plan 67”, así se le denominó posteriormente, junto con el desarrollo industrial y económico, produjeron una potenciación y modernización de los medios y recursos docentes y más en concreto de los medios audiovisuales, como se preveía en la Resolución de 27 de julio de 1967. Fue un Plan de corta duración. En 1970 se aprobará una nueva Ley de educación y en 1971 verá la luz otro Plan de Estudios cuando tan sólo habían terminado dos promociones del Plan anterior.

4. Gestos políticos a favor de la formación continua

En esta década de 1960 hubo dos órganos encargados de la formación continua del magisterio. El primero, constituyó un intento fallido de recreación de los Centros de Colaboración Pedagógica cuyo origen es de 1932. No fraguaron estos intentos por falta de recursos, por tener una estructura vertical, jerárquica, poco participativa, dependiente de los criterios de la Inspección y porque el magisterio estaba más preocupado de subsistir económicamente que de su formación permanente. En contra de lo que indicaba su denominación, los Centros de Colaboración Pedagógica fueron más bien unos centros de imposición y por esta razón fueron rechazados por el magisterio.

El segundo, fue el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP). Como indica su denominación, tenía una doble misión: la primera, documental, de recogida de aportaciones pedagógicas y didácticas, así como de normativa y de material educativo y la otra función era orientadora que, de manera sintética, consistió en la edición de la revista Vida Escolar (en la que se reflejaban las corrientes y las

preocupaciones pedagógicas oficiales del momento), la publicación de libros pedagógicos y didácticos, generalmente con un enfoque práctico, la celebración de cursos y reuniones, etc.

Este Centro nació con unas enormes pretensiones ya que se le responsabilizaba de la organización de toda la formación continua del magisterio y su actualización pedagógica y didáctica; sin embargo, este volumen de trabajo contrastó con la escasez de recursos económicos y humanos que se le asignaron. Uno de sus objetivos prioritarios fue el fomento del uso de los medios audiovisuales en los centros escolares; sin embargo, la mayor parte del profesorado siguió siendo tradicional en el uso de los recursos educativos. Tal vez el mayor éxito del CEDODEP fue que la Administración empezó a tomar iniciativas reales relacionadas con la formación permanente del magisterio.

Se concedieron licencias para estudios universitarios, pero sobre todo se impartieron cursos de especialización, que capacitaban para concursar a puestos docentes con perfiles específicos e incentivaron la formación continua del magisterio en campos tan diversos como la Educación Especial, maestras de Escuelas Maternales y de Párvulos, maestros de 7º y 8º de Primaria, directores escolares, maestros de Escuelas Anejas, maestros nacionales de poblaciones de más de 10.000 habitantes, de alfabetización de adultos, maestros de prisiones, etc. Estos cursos demuestran que los planes de estudios de magisterio suelen ir por detrás de las necesidades profesionales.

5. La Ley de Educación de 1970: propuestas formativas que no cristalizaron

Los tecnócratas pertenecientes al Opus Dei poco a poco fueron ganando terreno político hasta que en 1969 formaron un gobierno monocolor. Trataron de imponer una monarquía autoritaria que permitiera un franquismo sin Franco, es decir, una monarquía no democrática y heredera de la dictadura (Puelles, 2009, 380). En el ámbito de la educación, iniciaron una reforma educativa diseñada en el Libro Blanco de 1969 y a probada en 1970 (Ley 14/1970) con el propósito de facilitar

“al sistema político las respuestas a los retos del cambio económico, social y cultural producido en los años sesenta. A pesar de que a la reforma se le negaron los cuantiosos recursos económicos que demandaba, y aunque no se alcanzaron los ambiciosos objetivos formulados, puede decirse que efectivamente sentó las bases para la modernización del sistema educativo español, utilizando para ello la vieja vía del regeneracionismo conservador español de reformas desde arriba” (Puelles, 2009, 383-384).

No es el momento de analizar esta Ley que ha pasado por ser una de las más relevantes de la historia del sistema educativo español y cuyo logro principal fue la implantación de una Enseñanza General Básica, equivalente a la Enseñanza Primaria, estructurada en ocho cursos y que era obligatoria desde los 6 hasta los 14 años. Sin embargo, tuvo importantes fracasos como la reforma del Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP), la formación profesional, con un enfoque académico impropio, la enseñanza universitaria cuyo problema era, sobre todo, político, escasísima dotación presupuestaria, etc.

La Ley 14/1970 presentaba una serie de elementos innovadores que deberían haber repercutido en la formación del profesorado y que sin embargo no incidieron en los planes de estudios. Nos detendremos tan sólo en tres ejemplos relacionados con la evaluación, la enseñanza comprensiva y la ampliación de los años de escolarización.

a) Evaluación continua

Antes de la Ley de 1970 el sistema educativo tenía una estructura bipolar: la Enseñanza Primaria diseñada para las clases populares y la media y universitaria más propia para las clases media y superior. El sistema de promoción incluía la realización de cuatro pruebas selectivas: un examen de ingreso para acceder a Bachillerato Elemental; una reválida al término de este Bachillerato; otra, al término del Bachillerato Superior y una prueba específica al finalizar el curso Preuniversitario. Con la Ley de 1970 se suprimen estas pruebas selectivas y se sustituyen dentro del marco teórico de una evaluación continua que estaba suficientemente normativizada.

En efecto, la valoración del rendimiento educativo de los alumnos de todos los niveles educativos se incluía en el articulado de la Ley² y tuvo su desarrollo normativo muy preciso en el que se definía:

“La evaluación es una actividad sistemática integrada en el proceso educativo, cuya finalidad es el mejoramiento del mismo mediante un conocimiento, lo más exacto posible, del alumno en todos los aspectos de su personalidad, y una información ajustada sobre el proceso educativo y sobre los factores personales y ambientales que en éste inciden.” (Orden 16/11/1970, norma primera).

Se produjo un avance respecto al concepto de evaluación finalista que se aplicaba en aquella época, pero el conocimiento del alumno no es suficiente para mejorar el proceso educativo ya que además de los factores psicológicos personales, en los que poco podía hacer el profesor teniendo en cuenta su soledad ante un numeroso grupo de alumnos, sin profesores de apoyo, con escasa incidencia de psicólogos, pedagogos, fisioterapeutas, logopedas, etc., intervienen otros elementos condicionantes como los familiares o el entorno sociocultural en el que vive, que no dependen del profesorado y que afectan directamente al rendimiento del alumnado.

La citada Orden, contiene una serie de normas relacionadas con los principios y finalidades de la educación continua, equipos de evaluación, “exploración inicial” (sic), proceso de evaluación, diferentes sesiones de evaluación, documentos de la evaluación entre los que destacamos el “Extracto del registro personal del alumno” (ERPA), funciones de la Inspección Técnica de Educación en la Evaluación continua, las reclamaciones sobre los resultados de las calificaciones, etc. Además, se evaluaba también a los centros, comprendía a todos los niveles educativos, se regularizaba lo que había que hacer con los alumnos evaluados negativamente³, etc. Parecía que todo estaba perfectamente estructurado, que tenía una coherencia el marco teórico y el desarrollo normativo, que el profesorado estaba obligado a conocer y cumplir esta normativa estando previstas una serie de sanciones por el

² Ley 14/1970, art. 11. Artículos 19-2 y 3, relativos a la Educación General Básica; artículos 28 y 95-1, al Bachillerato; artículo 35, al Curso de Orientación Universitaria, y artículos 36-2 y 38, a la Educación Universitaria. Además, estos artículos se desarrollaron, solamente hasta el 27 de abril de 1973 en dos Decretos, cinco Órdenes y seis Resoluciones.

³ Sólo en el período comprendido entre 1970 y 1975 se publicaron en el Boletín Oficial del Estado 513 normas distribuidas de la siguiente manera: relacionadas con la ordenación educativa, 181; centros docentes: 102; profesorado: 78; alumnado: 28; administración educativa: 124. Esta profusión de normas generó entre los administrados un clima de confusión y desorientación. Un ejemplo de la ligereza y de la facilidad con la que se aprobaban normas en esta época y de la carencia del más elemental realismo es que se aprobó que durante el período de vacaciones de los veranos se organizarían “cursos de recuperación organizados por los Centros”. Decreto 2618/1970, de 22 de agosto, (BOE) de 19 de septiembre., art. 4º.2. ¿Qué profesorado impartiría esos cursos durante sus vacaciones? Lógicamente, nunca se realizaron.

incumplimiento de las normas reguladoras del sistema de evaluación; sin embargo, faltaba algo esencial: capacitación y colaboración del profesorado.

Sin una preparación específica, sin una formación ajustada a la nueva normativa y a los nuevos marcos teóricos afines con la Ley de 1970, el profesorado, calificaba bimestralmente al alumnado, aunque realizaba exámenes al finalizar cada tema acortando los tiempos y parcelando las materias. De manera generalizada, podemos afirmar que, aunque la evaluación continua estaba regularizada, cada cual la interpretaba de una manera diferente y se apañaba como podía para cumplir con los trámites burocráticos establecidos.

b) Enseñanza comprensiva

Aunque la Ley Villar no la menciona expresamente, sí contiene elementos de ese tipo de enseñanza (Puelles, 1992, 25-26) como el desarrollo de una enseñanza unificada, obligatoria y gratuita para todo el alumnado del período comprendido desde los 6 hasta los 14 años (MEC, 1969, 21); agrupaciones flexibles con trabajos individuales, en pequeños grupos, en grupo medio o coloquial y en gran grupo que podía llegar hasta 100 alumnos, de acuerdo con lo sugerido en las Orientaciones Pedagógicas de 1970; apertura del centro al contexto social y cultural; desarrollo de la coeducación (con mayor propiedad tendríamos que hablar que la enseñanza que se pretendía impartir en aquellos momentos era mixta); igualdad de oportunidades educativas para todo el alumnado, etc. Características que si bien conforman la enseñanza comprensiva, muy pocas se desarrollaron en la práctica. Tendríamos que hablar más bien de una enseñanza comprensiva en el plano teórico, ya que los recursos insuficientes que se invirtieron en la implementación de la Ley tuvieron como objetivo prioritario la plena escolarización de la población de 6 a 13 años.

Como ha analizado el profesor Antonio Viñao, el documento que contiene las Orientaciones Pedagógicas para la Educación General Básica, (EGB) (Orden Ministerial 02/12/1970) es un documento angelical, tan típico “del discurso pedagógico oficial, situado más allá de toda constricción o límite, del bien y del mal, en lugares en los que es difícil hallar referencias a la realidad y a situaciones o circunstancias a tener en cuenta.” (Viñao, 1992, 59) No es de extrañar que en dicho documento se aluda al poder creador de cada miembro de la comunidad escolar, haciendo que la educación sea activa, de investigación, descubrimiento y experimentación y a la formación de una comunidad educadora.

“Este documento irreal, elaborado para un país imaginario, que trasladaba a un texto oficial lo aprendido en manuales no menos abstractos e ilusorios, queda ahí, para la posteridad, como ejemplo de ejercicio intelectual para la distracción y la ocultación. No está de más, por ello, aun a riesgo de caer en la generalización, confrontar dicho discurso con la situación real de las aulas y los centros docentes” (Viñao, 1992, 60).

c) Crisis de identidad del profesorado de Enseñanza General Básica

En principio, esta generalización constituía un logro sociocultural incuestionable. Sin embargo, gran parte del profesorado de EGB asumió también el “habitus docendi” del profesorado de Bachillerato. La creación de departamentos por áreas de enseñanza, de

equipos docentes agrupados por etapas, de profesores especialistas de las diversas materias,⁴ el diseño teórico de diferentes espacios escolares, etc., en el plano teórico, no implicaba que esta organización docente tuviese el enfoque que tradicionalmente había caracterizado al Bachillerato. En la normativa que desarrolló la Ley de 1970 expresaba que la EGB tenía una identidad propia y con objetivos definidos. Sin embargo, en la práctica y para la mayoría del alumnado, cada curso de Segunda Etapa se transformó en una enseñanza propedéutica del siguiente y, en general, para el Bachillerato. De hecho, era raro que, tras cursar estos estudios, algunos alumnos pasaran al ámbito laboral, entre otras razones, porque no se podía dar ese salto antes de los 16 años y la EGB se solía terminar con 14. También, porque tan sólo una pequeña parte pasaba a la FP, generalmente, quienes fracasaban en la EGB.

Otras pruebas que confirman la pérdida de identidad de la EGB fue el alto índice de repetidores que se producía en 6º de EGB, primer curso de la Segunda Etapa, el sistema de realización de los exámenes, que condicionan el modo de aprender, la inflación de contenidos, etc. Estos hechos, junto con la evidencia de que la Segunda Etapa equivalía a los estudios que se habían impartido en el antiguo Bachillerato Elemental, actuaron como catalizadores y desarrollaron una mentalidad entre el profesorado de EGB, similar a la que tenían los del Bachillerato, intentando imitar su “habitus” profesional. En consecuencia, el nivel de exigencia de conocimientos, al menos durante los primeros años de implantación de la Ley General de Educación de 1970, fue, en general, muy alto, lo que provocó un alto grado de frustración entre el alumnado y que el fracaso escolar fuese del 38 % en el curso 1974-1975 y del 32 % en el 1983-1984 (Fundación FOESSA, 1983). Desafortunadamente, este enfoque academicista y selectivo aún persiste en la actualidad en la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

6. Integración universitaria y Plan provisional de 1971 que se prolongó en el tiempo

Estaba previsto en la Ley 14/1970 (Disposición Transitoria 2ª .3), que las Escuelas Normales se integraran en las Universidades como el resto de las Escuelas Técnicas, lo que se produjo jurídicamente en 1972⁵. No fue un mero cambio nominal, sino que implicaba, en primer lugar, una nueva denominación, ahora serían Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica y el magisterio se llamaría profesorado de EGB.; en segundo lugar, administrativamente, dependerían de la Universidad correspondiente y, en tercer lugar, en el ámbito académico, se elaborarían nuevos planes de estudios, se encargarían junto con los Institutos de Ciencias de la Educación de realizar cursillos de perfeccionamiento y realizarían trabajos de investigación, como el resto de las Facultades y Escuelas. El profesorado tendría continuidad en sus funciones docentes y el alumnado, que al finalizar sus estudios obtendría el título de Diplomado, tendría acceso a las enseñanzas del segundo ciclo universitario. Todo ello, en el plano teórico, parecía que encajaba perfectamente con la idea

⁴ Aunque en las Orientaciones Pedagógicas de 1970 se proponían cinco áreas, Lengua y Ciencias Sociales; Matemáticas, Ciencias y Tecnología; Lengua extranjera; Educación artística y Educación Física y Deportes, en la práctica, las tres áreas básicas a las que se asignaba el profesorado eran: Lenguaje, Ciencias sociales y Matemáticas, lo que denota la importancia real que se le concedía al resto de las áreas de conocimiento. La enseñanza religiosa tenía asignada un especialista. Será a partir de 1990, 20 años más tarde, cuando se dote a los centros de Primaria y Secundaria con el profesorado especialista.

⁵ Decreto 1381/1972, de 25 de mayo (BOE de 7 de junio). Algunas Escuelas Normales, como la de Granada, se habían incorporado de hecho, no de derecho, a la Universidad al inicio del curso 1971-1972.

de prestigiar a los docentes y asignarles un nuevo rol social. Sin embargo, esta transformación fue lenta, muy problemática y no siempre exitosa.

El cambio de denominación de Escuela Normal a Escuela Universitaria se realizó exactamente igual que se había producido la transformación de los Centros de Primaria en Centros de EGB en 1970: por Decreto, con un mínimo coste económico y sin ninguna formación específica para el profesorado.

Llama la atención que en 1971, es decir, un año antes de que se produjera esta integración, se puso en marcha un “Plan Experimental” que tendría su refrendo en el BOE seis años más tarde en el Plan de 1977 (Orden 13/06/1977). Estos dos planes tenían muchas similitudes. Se accedía a ellos después de haber aprobado el Curso de Orientación Universitaria (COU); los estudios duraban tres años: el primero contenía todas las materias comunes, menos una de la especialidad, servía como preparación de maestro generalista, es decir, formado profesionalmente para la Primera Etapa de la EGB; en los otros dos cursos, aunque tenían también materias comunes, predominaban las de especialización en Filología, Ciencias Humanas y Ciencias. En el Plan de 1977, se incorporarán las especialidades de Preescolar y Educación Especial. Otras características de estos dos Planes fueron que las asignaturas eran cuatrimestrales y que en el último de ellos se hacían las prácticas en los centros.

En estos Planes, se les presta una mayor atención a la formación pedagógica, por considerarla más adecuada con la formación profesional del docente, en detrimento de las didácticas especiales. Metodológicamente se dará gran importancia al uso de los medios audiovisuales como recursos educativos. Algunas críticas que se le han hecho a estos Planes de Estudios (Ávila y Holgado, 2008, 214) están relacionadas con la excesiva especialización, el elevado número de asignaturas, el que la reforma no contó con la opinión del profesorado, la escasa remuneración económica, etc.

Tanto la integración de las Escuelas Normales en las Universidades como la aplicación de los Planes de 1971 y 1977 presentaron numerosos problemas que enumeramos de manera sintética⁶ tras el análisis de las fuentes primarias del Archivo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

a) Con respecto al profesorado:

- El paso del profesorado numerario de Escuelas Normales a Escuelas Universitarias no se produjo hasta el año 1978⁷, lo que conllevó que durante siete años se produjeran numerosas protestas, huelgas, escritos, reuniones, reivindicaciones,... Los problemas de los no numerarios (inseguridad laboral, discriminación salarial con respecto al resto del profesorado universitario, mayor carga docente, etc.) se resolvería años más tarde.

⁶ Expresamos nuestro agradecimiento al profesor Luís Rico Romero ya que, gracias a su visión histórica y a su compromiso con la Facultad, se han conservado unos documentos de las décadas de los años setenta y ochenta y que ha donado al Archivo de la Secretaría de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Se trata de fuentes primarias imprescindibles para la realización de este estudio y que no están catalogados.

⁷ Real Decreto 1074/1978, de 19 de mayo (BOE de 24) que regulaba la integración en los cuerpos de catedráticos numerarios y profesores agregados de Escuelas Universitarias.

- Desde 1969 a 1981 se congelaron las oposiciones para el acceso a profesor numerario, lo que provocó una gran fuga del profesorado a los centros de Bachillerato que entonces tenían mejor retribución económica, menos horas de docencia e incluso, más prestigio profesional⁸.
- No se pudieron organizar los Departamentos hasta 1978 lo que unido a la escasez de doctores y de medios (dotación de bibliotecas, recursos económicos, exceso de horas de docencia, etc.) se inhabilitaba al profesorado, en la práctica, para la investigación, teniendo que ir a las Facultades para realizar sus tesinas y tesis doctorales.
- El Estatuto de Escuelas Normales exigía una formación pedagógica para el acceso al profesorado que se suprimió en 1971.
- La actividad investigadora del profesorado ha tenido un largo desarrollo; en torno a 1970, había uno o dos doctores por Escuela Universitaria, se realizaban escasas publicaciones y participaciones en congresos, seminarios, coloquios, etc. En la actualidad, el número de doctores y la producción científica se ha equiparado con el de las demás Facultades.
- Se produjo un proceso de democratización de los órganos de la Escuela Universitaria que se tradujo, entre otros, en la elaboración de reglamentos de régimen interno, participación representativa del alumnado y del profesorado no numerario en todos los órganos de la Escuela y una paulatina integración en los órganos de la Universidad.

b) Planes de estudios de 1971 y 1977:

- El Plan de 1971 no fue aprobado en BOE, denominándose “experimental”; su provisionalidad duró hasta que se aprobó el siguiente Plan de 1977.
- Con fecha 26 de octubre de 1971 la Dirección General de Universidades dio unas directrices a las que habían de ajustarse los planes de estudios de los Centros universitarios. Es decir, se inició el curso y meses después se empezó a aplicar el nuevo Plan.
- En ambos planes, el alumnado tenían que aprobar una gran cantidad de asignaturas (en el Plan de Granada eran 52), distribuidas en seis cursos cuatrimestrales.
- El énfasis de estos Planes de estudios se puso en la especialización, con objeto de facilitar y capacitar para la docencia en la Segunda Etapa de la EGB, olvidando que el alumnado también debía prepararse para la Primera Etapa, para la educación preescolar e incluso para los problemas de educación especial.
- Para poder acceder a las Escuelas del Profesorado, no se les exigía al alumnado que aprobaran el examen de la selectividad, lo que facilitaba la masificación de estos Centros universitarios y que accediesen los estudiantes con peores calificaciones.

⁸ Según que la dedicación del profesorado de la Escuela Universitaria fuera normal, plena y exclusiva tenía que impartir 15, 18 y 21 horas de clase semanales respectivamente. Sin embargo, para las mismas dedicaciones y en la Enseñanza Media se daban 15, 18 y 21 horas (López, 1997, 36).

- En general, hubo escasa colaboración entre las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB y los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs).
- Las antiguas escuelas anejas eran los únicos centros de experimentación docente donde se realizaban prácticas de enseñanza; a partir de 1971 se amplió al resto de las escuelas, lo que conllevó una dispersión del alumnado y una falta de coordinación entre el profesorado de la Escuela Universitaria y el de los Centros de enseñanza. La planificación y atención a las prácticas, en general, fue deficiente.
- Pese a que se publicó una Orden Ministerial (29/02/1972) que obligaba a la realización de los cursos-campamentos de tiempo libre para obtener el título de Maestro de Primera Enseñanza, el alumnado, sintiéndose ya universitario por el Decreto de integración y equiparados al resto de los estudiantes de las otras carreras, no los aceptó. La Educación Física, la Religión, y la Formación Política, no se incluirían como materias comunes obligatorias en el Plan de Estudios de 1977⁹. Sin embargo, la Religión se ofertaría como optativa y la Educación Física también, dos años más tarde.
- No hubo continuidad en las materias optativas que se impartían o se suprimían de un curso para otro.

c) Recursos materiales:

- Carencia de laboratorios, seminarios, bibliotecas, despachos, aulas, etc.
- Trato discriminatorio en el presupuesto anual de las Universidades con respecto a la dotación económica concedida al resto de Centros Universitarios.
- La creciente masificación de las Escuelas Universitarias no se tradujo en la mejor dotación de las mismas, pero tal vez la falta de espacio fue el mayor problema que hubo que solucionar.

En resumen, la integración real de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB no se produjo hasta su transformación en Facultades. Su historia la podemos sintetizar en veinte años de carencias y de reivindicaciones; se produjo una difícil adaptación académica en un contexto de transición política mucho más complejo, en el que en ocasiones, sobre todo en el tardofranquismo y en los primeros años de la transición democrática se entremezclaron las reivindicaciones académicas con las políticas. Fueron años en los que hubo multitud de protestas, improvisaciones, huelgas, inseguridades, reivindicaciones, reuniones, carencias, pactos (el más sonado el de la Moncloa de 1977) y transformaciones políticas en un contexto económico (no olvidemos la crisis del petróleo de 1973 y las elevadas cifras de inflación) también muy duro y con una Universidad cuya reforma no se afrontaría hasta la década de los años ochenta. En medio de todo este contexto, se inició una difícil, compleja y ralentizada integración de la Escuela Normal en la Universidad y una reforma de los planes de estudios y de la formación del profesorado de EGB. Reforma en cuyo diseño se le dio escasa participación al profesorado y se quiso realizar con coste cero,

⁹ Se daba cumplimiento a los Reales Decretos 425/1977 y 426/1977 de 4 de marzo (BOE de 22) por los que se suprimen de la Universidad las asignaturas de Educación Física y Formación Política y a la Orden de 20 de diciembre de 1976 (BOE de 29) que regulaba las actividades de formación religiosa en centros de enseñanza universitaria.

dos errores de larga tradición en España y de alguna manera han aparecido en las distintas reformas educativas.

Las decisiones políticas que integraron las Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB en las Universidades, las dejó a merced de los gestores y de las decisiones de éstas quienes, por convencimiento o condicionados por las circunstancias, las consideraron como centros de segundo nivel en todos los ámbitos: en la dotación de recursos, en la docencia y en la investigación.

7. Los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs), canalizadores de la formación permanente del profesorado¹⁰

Durante la década de los años setenta, el profesorado, al igual que la sociedad española, participó activamente en huelgas, protestas y manifestaciones haciendo públicas sus reivindicaciones silenciadas durante muchos años de dictadura. El desencuentro con las propuestas educativas ministeriales fue frecuente, en parte también motivado por el continuo cambio de ministros de educación (diez desde 1970 hasta 1982 año en el que gobierna el PSOE), la maraña normativa y el desfase entre las necesidades educativas y las propuestas ministeriales.

La Inspección y las Escuelas Normales, que tradicionalmente se habían ocupado de la formación permanente del magisterio, vieron cómo a partir de 1969 se les encomendaba esta misión a los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs)¹¹ que dependían de las Universidades. Con esta medida se le daba un carácter universitario a todo lo relacionado con el magisterio: formación inicial, titulación, formación permanente, etc.

“Vendrán a constituir en cada Universidad, a la vez que un instrumento asesor, un centro de estudio y ensayo y una institución encargada del perfeccionamiento y preparación del personal docente” (Decreto 1678/1969, preámbulo).

De manera resumida, las funciones de los ICEs eran: A) La formación pedagógica inicial y permanente del profesorado. B) La investigación en el dominio de las ciencias de la educación. C) El asesoramiento técnico en los problemas educativos (Ibidem, art. 2º). Estas complejidad de atribuciones unidas a las encomendadas en la Ley General de Educación en su artículo 73 contrastan con su escasa dotación de recurso económicos y humanos, asignados, para mayor incongruencia, en comisión de servicios, es decir, de manera transitoria. Además, no es necesario recordar la escasa valoración de la comunidad universitaria a lo relacionado con la educación. A todo ello

“se unió un marcado carácter dirigista de sus campos de trabajo de tal manera que en sus líneas básicas, siempre fueron cajas de resonancia de las decisiones ministeriales. Se les dieron pautas para los cursos, terrenos concretos para la investigación y directrices específicas para que sus intervenciones tuvieran un reconocimiento oficial” (Melero, 1994, 552).

¹⁰ Como en el resto del artículo, sólo pretendemos destacar, de manera sintética, la importancia que tuvieron los ICEs en la formación permanente del profesorado.

¹¹ Decreto 1678/1969, de 24 de julio, sobre creación de los Institutos de Ciencias de la Educación (BOE de 15 de agosto y corrección de errores BOE de 29 de septiembre). No pretendemos realizar un estudio que abarque todo lo que aportaron los ICEs, sino tan sólo hacer una reflexión sobre el papel que ejercieron en la formación permanente del profesorado de EGB.

Pero aún se añadiría otro problema: los ICEs nacieron dependiendo del Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (Ley 14/1970, art. 73.4); en 1974 pasaron a depender del Instituto Nacional de Ciencias de la Educación¹² y en 1980 se suprimiría este centro y se crearía el Centro de Investigación y Documentación Educativa. Es decir, en escaso tiempo, se sucedería la dependencia orgánica tres organismos diferentes lo que implicaría una desorientación organizativa y de sus funciones. Por último, no existió ningún plan de formación para los encargados de impartir cursos en los ICEs. Tan sólo directrices de la Administración Central.

Pero pese a todo ello, los ICEs desempeñaron un papel importante en la formación del profesorado en ejercicio según se desprende del volumen y variedad de cursos que se celebraron. Prácticamente se tocaron todos los temas educativos. La oferta de formación permanente fue enorme, como nunca antes se había producido, enfocada, sobre todo, en la adquisición de técnicas específicas y habilidades docentes. El número de cursillos se contabilizaba por centenares. Miles fueron los maestros afectados. Pero con el transcurso de los años, el desencanto del profesorado por la ineficacia, carencia de sentido e inutilidad de los cursos fue creciendo exponencialmente y, por otro lado, hubo una lamentable “ausencia de un modelo de perfeccionamiento real y profundo, que es bien distinto a las acciones legislativas puntuales que ejercita la Administración educativa” (Melero, 1994, 556).

8. Consideraciones finales

La formación inicial del profesorado perfila su identidad, pero su modelación definitiva va unida al desarrollo del ejercicio profesional y a la propia personalidad del profesorado. Por este motivo los cambios que no tienen en cuenta la dimensión personal del profesorado en las reformas educativas pueden explicar el fracaso de las mismas.

Hablar de fracaso o éxito de la formación del profesorado e incluso de la Ley de 1970 es muy relativo. Tuvo importantes logros, al menos teóricamente, como la integración de su formación en las Universidades, con todo lo que ello implicaba de preparación académica y de reconocimiento profesional, pero al mismo tiempo lastres y deficiencias. La mayor parte del profesorado seguía siendo el mismo que antes de las reformas de 1967 y 1971 sin que existiera el “aggiornamento” necesario, como tampoco lo hubo en la remodelación de los centros educativos. Al profesorado, se le impuso una reforma en la que no contaron para su diseño y, en consecuencia, continuaron con su inercia en la práctica de un habitus profesional.

La dignificación profesional no le vino por el cambio de denominación de maestros a profesores, sino por un incremento salarial, sobre todo tras la huelga de 1973, que le permitió empezar a vivir de su profesión sin tener que dedicarse a dar clases particulares, permanencias o ejercer otras profesiones.

Por otro lado, la democratización de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB, se vio favorecida e impulsada por el contexto de transición política y cultural que afectó no sólo a la institución, sino también al currículum y de forma directa a las asignaturas de Formación del Espíritu Nacional, es decir, a la formación política del régimen franquista; la Religión, que continuaría como optativa por los acuerdos con el

¹² Decreto 750/1974, de 7 de marzo, por el que se crea el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE) (BOE de 23 de marzo).

Vaticano, y la Educación Física que habiendo estado monopolizada por un enfoque militarista en un contexto político totalitario, lamentablemente se identificó con el mismo. Afortunadamente, dos décadas más tarde, se implantaría como una especialidad del magisterio.

La formación inicial del magisterio se ha ido transformando paralelamente a las reformas educativas de la Enseñanza Primaria y a la integración de la Escuelas en la Universidad. No obstante, el rol del maestro ha permanecido inalterable.

Una de las características que tradicionalmente se han utilizado en la implementación de las leyes educativas ha sido la precipitación: generalmente se publican en verano y la fecha de aplicación es al inicio del curso siguiente, es decir, tan sólo uno o dos meses más tarde con lo que no da tiempo para que el profesorado asimile los nuevos criterios pedagógicos ni educativos, ni prepare los recursos curriculares. En la práctica se da por sentado que el profesorado se amolda con suma facilidad a los planteamientos de los teóricos educativos y asume las decisiones políticas. Sin embargo, el profesorado va adquiriendo con el tiempo un habitus profesional que al mismo tiempo que le capacita para el ejercicio de su profesión, cada vez le hace más inmune a las propuestas de transformación curricular que se le imponen sin tener en cuenta sus criterios y competencias profesionales.

Podemos sintetizar afirmando en primer lugar, que no ha existido un modelo de estable de maestro y de profesorado que oriente tanto su formación inicial como la permanente; en segundo lugar, las necesidades escolares y del profesorado no siempre han sintonizado con los propósitos de la Administración; en tercer lugar, en un contexto totalitario y centralista, el profesorado ha sido considerado como un elemento pasivo, sin nada que aportar a las reformas educativas por lo que la propia Administración frenaba su participación en la formación permanente. El maestro o profesor, ha ido asimilando y transmitiendo una forma de ser y actuar profesional que permanece en el tiempo y que no ha merecido su inclusión ni aprendizaje en los planes de estudios ni en los de formación permanente.

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (2000). *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: Ciss/Praxis.
- Ávila, A. y Holgado, J.A. (2008) *Formación del magisterio en España. La legislación normalista como instrumento de poder y control (1984-2007)*. Madrid. Ministerio de Educación Política Social y Deporte.
- Beyer, L. E. y Liston, D. P (2001). *El currículo en conflicto. Perspectivas sociales, propuestas educativas y reforma escolar progresista*. Tres Cantos (Madrid): Akal.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2007). Las prácticas docentes en la base de la eficacia de la escuela. En A. Bolívar y J. Domingo (Eds.). *Prácticas eficaces de enseñanza* (pp. 7-44). Madrid: PPC.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.

- Elmore, R.F. (1997). The politics of education reform. *Issues in Science and Technology*, XIV (1). <http://www.issues.org/14.1/elmore.htm>, (Consulta: 13/02/2009).
- Fundación Foessa (1983): *Informe sociológico sobre el cambio social en España 1975-1983*. Madrid: Editorial Suramérica.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Goodson, I. F. (Ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro y EUB.
- Hopkins, D. (1998). Tensions in and prospects for school improvement. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (Eds.): *International Handbook of Educational Change* (pp. 1035-1055). Dordrecht: Kluwer.
- Lerena, C. (1976): *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.
- López Rodríguez, M. A. (1997). *La Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. de Granada (1970-1992)*. Granada: Proyecto Sur.
- Magisterio Español (1968). *Nueva ley de Educación Primaria*. Madrid: Magisterio Español.
- McCourt, F. (2008). *El profesor*. Madrid: Maeva.
- Melero, A. (Dir). *Ciento cincuenta años de perfeccionamiento del magisterio en España. (Desde las academias de profesores a la creación de los CEPS. 1840-1984)*. (1994). <http://www.doredin.mec.es/documentos/089500024.pdf> (Consulta: 15/04/2009).
- Ministerio de Educación y Ciencia (1969). *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid: MEC.
- Ortega, F. (1992). Las ideologías de la reforma educativa de 1970. *Revista de Educación* (número extraordinario), 31-46.
- Palacios, J. (1979): *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.
- Puelles, M. (1992). Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970. *Revista de Educación*, (número extraordinario), 13-29.
- Puelles, M. (2004). *Política y en educación en la España Contemporánea*. Madrid: UNED.
- Puelles, M. (2009) *Modernidad, republicanismo y democracia: una historia de la educación en España (1898-2008)*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Tena Artigas, A. (1966). Reforma de la Enseñanza Primaria, *Revista de Educación*, 177.
- Viñao, A. (1992) La Educación General Básica. Entre la realidad y el mito. *Revista de Educación*, (número extraordinario), 47-71.

Normativa citada:

- Ley 27/1964, de 29 de abril (BOE de 4 de mayo).
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, (BOE de 6 de agosto).
- Real Decreto 425/1977 de 4 de marzo (BOE de 22)

Real Decreto 426/1977 de 4 de marzo (BOE de 22).

Real Decreto 1074/1978, de 19 de mayo (BOE de 24).

Decreto de 7 de julio de 1950 (BOE de 7 de agosto).

Decreto 1678/1969, de 24 de julio (BOE de 15 de agosto y corrección de errores BOE de 29 de septiembre).

Decreto 2618/1970, de 22 de agosto, (BOE de 19 de septiembre).

Decreto 1381/1972, de 25 de mayo (BOE de 7 de junio).

Decreto 750/1974, de 7 de marzo, (BOE de 23 de marzo).

Orden de 1 de junio de 1967 (BOE de 8 de junio).

Orden de 16 de noviembre de 1970, (BOE de 25 de noviembre).

Orden Ministerial de 2 de diciembre de 1970 (BOE de 8 de diciembre).

Orden Ministerial de 29 de febrero de 1972, (BOE de 7 de abril).

Orden de 20 de diciembre de 1976 (BOE de 29).

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