



M^a Carmen Agulló Díaz
Andrés Payà Rico (coords.)

La transición en la escuela

Una escuela en
transición (1970-1990)

La transición en la escuela

Una escuela en transición (1970-1990)

M^a Carmen Agulló Díaz
Andrés Payà Rico
(coords.)

La transición en la escuela

Una escuela en transición (1970-1990)

Colección Horizontes-Universidad

Título: *La transición en la escuela. Una escuela en transición (1970-1990)*

Primera edición: julio de 2025

© M^a Carmen Agulló Díaz, Andrés Payà Rico (coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-105-3

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Sumario

1. De la LGE a la LOPEG: transitando hacia la modernización educativa	9
JUAN MANUEL FERNÁNDEZ-SORIA	
2. La LODE (1985) y la consolidación de la educación privada concertada en el Estado español	27
SANDRA GARCÍA DE FEZ	
3. Organismos internacionales en el aula: algunas notas para analizar su impacto en la escuela española de la transición	41
MARIANO GONZÁLEZ-DELGADO; TAMAR GROVES	
4. Marco jurídico de la enseñanza del y en valenciano (1970-1990)	57
WILSON FERRÚS PERIS	
5. La larga marcha hacia la coeducación (1970-1990)	75
CRISTINA NAVARRO ROBLES Y LUZ SANFELIU GIMENO	
6. La escuela rural de la Ley General de Educación a la LOGSE (1970-1990)	91
MANUEL MARTÍ PUIG; EMMA D. VIDAL PRADES	
7. De maestros a profesores de EGB: la formación del magisterio en la transición (València 1971-1978)	105
Mª DEL CARMEN AGULLÓ Y PATRICIA ASENSIO	

8. El acceso del magisterio a la función pública en España entre 1970 y 1990	121
BORJA MATEU-LUJÁN; JULIO FELIPE	
9. La integración educativa: un paso imprescindible hacia la inclusión	135
MANUEL LÓPEZ TORRIJO	
10. Los movimientos de renovación pedagógica (MRP) en los procesos de la transición socioeducativa en España (1970-1990)	151
JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ	
11. Las cooperativas de enseñanza valencianas: una escuela experimental de renovación pedagógica y social	169
ANDRÉS PAYÀ RICO	
12. Los colectivos de maestros y los MRP en el País Valenciano	185
VICENT MONROIG I CLIMENT	

De la LGE a la LOPEG: transitando hacia la modernización educativa

JUAN MANUEL FERNÁNDEZ-SORIA

Universitat de València

Planteamiento

Este capítulo, que, partiendo de 1970, examina el tránsito reformista hacia la modernización educativa en España, se inicia indagando el aporte de la Ley General de Educación (LGE) a esa modernización y concluye analizando la evolución del proceso modernizador en la reforma educativa del PSOE –LOGSE y LOPEG (Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, 1995)– intermediando la aportación de la transición política a la democracia (1975-1978). Para ello, tomaré como guía de este texto el significado que se le otorga a la idea de modernización.

En el ámbito de las ciencias sociales el término modernización suele utilizarse para hablar del logro de objetivos innovadores que conducen a transformaciones superadoras de lo tradicional en esferas como la economía, las creencias, las costumbres, los valores o los sujetos políticos. En este sentido, por ejemplo, se hablaría de modernización cuando a una sociedad agraria y estática sucede otra industrializada y dinámica, o cuando la ciencia y la razón tienen preeminencia sobre la religión y la fe, o cuando se asiste al protagonismo del Estado como actor político –en detrimento de actores privados como las iglesias– o a la sustitución de un régimen autoritario por otro democrático. Concretando más, teóricos de la modernización política, como Gianfranco Pasquino (2005, I, p. 988), ven un factor esencial de

la modernización en el cambio de la condición de súbdito a la de ciudadano con todo lo que esa evolución conlleva para el derecho de participación política y el principio de igualdad real ante la ley. En otro lugar caracterizábamos de moderna una sociedad cuando está secularizada, es permeable a la diferenciación política, admite la complejidad social, se rige por procesos democráticos, respeta el principio de la igualdad real de todos ante la ley, desarrolla la participación política, fomenta y respeta la autonomía, la emancipación y la autosuficiencia del individuo y asume que el Estado ejerce un papel protagonista y de liderazgo en la educación como elemento de transformación social y económica y desempeña un papel determinante en la movilidad social (Fernández-Soria y Sevilla, 2021, pp. 32-33).

Así pues, teniendo en cuenta esta aproximación al concepto «modernización», intentaré mostrar el gran salto hacia la modernización que, no sin fuertes tensiones y obstáculos finalmente insalvables, se produce en los veinticinco años que separan la LGE de la LOPEG. Para ello exploraré como categorías de análisis algunas de las recién enunciadas características esenciales de la modernización que se pueden compendiar en: secularización, protagonismo del Estado y democratización.

La LGE, un programa para la modernización educativa

Digámoslo ya de entrada: la LGE fue un proyecto educativo inspirado en principios modernizadores que se quedó en un mero programa propositivo que, quizá por ser una ley nacida bajo un régimen autoritario, se vio lastrada por su origen, limitada por las condiciones socioeconómicas y dificultada por las presiones internas de familias franquistas disconformes con las consecuencias propias del proceso modernizador trazado. El mismo *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* de la LOGSE (MEC, 1989, p. 20) reconoce que «los límites políticos y económicos impidieron, en muchos casos, obtener beneficios de los aspectos positivos de la Ley» de 1970 entre los que destaca el reconocimiento de «las obligaciones del Estado en relación con la educación, considerada como servicio público», el establecimiento de

las bases tendentes a la generalización de la escolaridad de 6 a 14 años, la proposición de una educación comprensiva y común para la población de esa misma franja de edad, el establecimiento de «un sistema educativo con una organización más coherente e integrada que la del anterior sistema» y el reconocimiento de «valores ya presentes en la sociedad española, pero difíciles de acomodar con la situación política de 1970». Examinemos, pues, las categorías de análisis mencionadas al final del epígrafe anterior en las que se contienen los aspectos positivos referidos en el libro blanco de la LOGSE.

La reforma educativa que plantea la LGE pretende dar respuesta a las necesidades de una sociedad diferente de la que en 1857 auspició la Ley Moyano, reforma educativa a la que sustituye. Eso importa porque el libro blanco de aquella ley contiene una autocritica inusual de la situación de la España anterior a 1970 y de su anticuado, desarticulado, discriminador e injusto sistema educativo heredado de una sociedad estratificada, sin apenas movilidad social y muy mediada por la Iglesia; es decir, la reforma partía de una demoledora crítica a una sociedad y a un sistema educativo que representaban aquello con lo que el régimen franquista se venía reconociendo desde su acceso al poder tres décadas antes.

¿Cómo corregir esta situación, aunque su finalidad más inmediata fuera el crecimiento económico del país? Básicamente apostando por la racionalidad política y económica, lo que implicaba –utilizando los tipos de legitimidad de la dominación que establece Max Weber (1944)– el abandono de la política basada en la legitimidad conferida por el carisma del Caudillo y la otorgada por la tradición, y el protagonismo de otra política basada en la legitimidad racional, atenta a la eficacia y a la adaptación a las exigencias de la sociedad. Esa racionalidad ya no encumbraba los valores de la tradición, sino que considera el capital humano como la auténtica riqueza de la nación y supone la inversión educativa como la más rentable. Una consecuencia de este giro en la enseñanza es la merma del poder de la Iglesia, detentadora y símbolo de los valores de la tradición. Tanto es así, que los promotores de la LGE salen al paso de las críticas que acusan a la ley de materialismo, afirmando sus raíces humanistas y su engarce con la doctrina social de la Iglesia.

Esto ya advierte de que la sociedad de 1970 ha empezado a sacudirse la tutela de la Iglesia transitando el camino de la secularización, como corresponde a una sociedad moderna que apuesta por la transformación económica y social, proponiendo la educación como medio para ese cambio que debe de hacer posible que hombres y mujeres puedan mejorar y ascender socialmente en función de sus capacidades. En su preámbulo, la ley de 1970 manifiesta su propósito de modificar el «hermético» sistema educativo anterior, propio de una «sociedad estática», convirtiendo la educación –como se recoge en el libro blanco– en un «medio de movilidad y ascensión económica, social y cultural» (MEC, 1989, p. 204). No atender a este objetivo equivaldría a mantener la injusticia en la educación. El ministro de Educación manifestó en las Cortes la intención de la ley de acabar con toda clase de discriminación, particularmente la de origen social o económico, y su voluntad de posibilitar la igualdad de oportunidades en educación para hacer una sociedad más justa (Villar Palasí, 1970, p. 32). Sin duda, sorprende este lenguaje en un régimen autoritario, pero que apunta hacia otra de las notas distintivas de la modernización educativa: la democratización de la educación.

Puede resultar incongruente hablar de democratización en un régimen autoritario como el franquista sea cual sea el ámbito al que nos refiramos; indudablemente, esa democratización no pasaría un examen de calidad democrática, pero a nivel programático es posible atisbar el deseo democratizador en los promotores de la LGE. El libro blanco de la LGE –*La educación en España. Bases para una política educativa*– (MEC, 1969, pp. 204-205) advierte que la evolución política española camina hacia «una mayor participación ciudadana en los procesos de la vida política, social, económica y cultural del país» y que para culminar ese recorrido la ciudadanía debe ser formada en esos aspectos y el sistema educativo atender también a la transformación democrática sobre todo en su base. De esto se derivarían beneficios sociales –capacitación técnica, responsabilidad, convivencia e integración social- y personales –autonomía, emancipación, desarrollo de la capacidad crítica ante la mayor libertad que se avizora y el «aluvión de incitaciones y mensajes» que el desarrollo de los medios de comunicación permite entrever (Villar Palasí, 1970, p. 31)–. Algunas medidas, como la composición del Con-

sejo Nacional de Educación, abierto ahora a la representación de todos los sectores implicados en la educación, y, sobre todo, la generalización del primer ciclo de la enseñanza secundaria –democratización cuantitativa– instaurando así la unificación de la enseñanza básica que acaba con el segregador sistema dual de la enseñanza, muestran la voluntad del Ministerio de «abrir nuevos cauces, realmente sin precedentes, de una efectiva participación de toda la sociedad en las tareas de la reforma educativa» (Villar Palasí, 1972, p. 73).

Pero el tránsito hacia la secularización y la democratización no sería posible sin el protagonismo del Estado en la reforma educativa y la consideración de la educación como un servicio público. Tampoco lo serían la gratuidad y la obligatoriedad de la Enseñanza General Básica, la extensión de la enseñanza obligatoria hasta los catorce años, la unidad del sistema educativo adoptando la comprensividad que elimina las dos ramas de la enseñanza primaria tempranamente diferenciadas y limitadoras del derecho a la educación, la adecuación del sistema educativo al sistema productivo o la construcción de centros estatales buscando un equilibrio con la enseñanza privada. La ley, que considera la educación «a todos los efectos» como un «servicio público fundamental», le confiere al Estado la iniciativa absoluta, aunque eso supusiera el carácter subsidiario de la enseñanza privada y no al contrario, como venía sucediendo y reconocía el libro blanco. El protagonismo del Estado lo admitió el ministro años después: «La primera tarea del Estado era que cada niño tuviera su plaza, y su plaza en la escuela más próxima. Y eso solamente podía hacerlo el Estado» (*Cuadernos de Pedagogía*, 1980, p. 25). Naturalmente, este cambio de roles no fue bien aceptado por quienes con ello perdían su pasada preeminencia. Por eso, el ministro intentó apaciguar los ánimos de quienes vieron en la política de expansión escolar emprendida una voluntad estatalizadora asegurando que no es pretensión del gobierno ocupar el terreno de la iniciativa privada, sino cumplir lo que ordena la ley y exige la concepción de la educación como servicio público fundamental. A pesar de insistir en que la reforma no busca el monopolio del Estado y en asegurar la libertad de enseñanza, el ministro no debió de convencer a la patronal, particularmente a la Iglesia, reconociéndoles «la posibilidad de ser concesionarios de centros docentes estatales», es decir, de ser subsidiarias del Esta-

do y no al revés (Villar Palasí, 1972, p. 13). Este fue un obstáculo –pero no el único como sucede con las reformas impuestas desde arriba– con que tropezó la ley y que impidió su financiación, lo que era tanto como condenarla al fracaso.

La reforma de 1970 sufrió desde dentro del régimen una contrarreforma que la debilitó. A pesar de todo, como hemos escrito en otro lugar –Fernández-Soria y Sevilla Merino, 2021, p. 62–, la LGE fue un proyecto inspirado en principios de modernización educativa que intentó renovar el viejo aparato escolar introduciendo un nuevo lenguaje que hablaba de participación, democratización, del derecho a la educación y la igualdad de oportunidades, y que reconoció la educación como servicio público fundamental confiriendo al Estado la iniciativa que en este asunto le corresponde. Quizá por esto el programa contenido en la LGE –no tanto su concreción práctica– facilitó la transición política y la legislación educativa posterior a quienes corresponderá consolidar la modernización educativa.

La educación en transición. La Constitución cimenta la modernización educativa

La sombra del franquismo y el recuerdo del enfrentamiento civil que lo llevó al poder impidieron que la sociedad española de la transición resolviera satisfactoriamente el tema de la secularización y que, aunque no sin polémica, se aceptara el papel principal del Estado en educación y la democratización del sistema educativo.

La actitud de parte de la Iglesia española favorable a un cambio político podría justificar su mención en la Constitución de 1978, pero también influyó que el sector laico de la sociedad mantuviera una actitud de consenso con el fin de evitar la confrontación histórica entre catolicismo y laicismo y lograr un nuevo régimen de libertades. La actitud de unos y otros propició el consenso que refleja el artículo 16 de la Constitución. De hecho, la Constitución opta por un modelo de aconfesionalidad-cooperación, equidistante tanto del modelo confesional de países con iglesia estatal, como del modelo de separación o laico. Por eso el artículo 27 –calificado como «artículo de la enseñanza»– contie-

ne huellas de esa irresuelta cuestión. El «pacto escolar» que fructificó en ese artículo refleja el tipo de sociedad de entonces. Así, la Constitución afronta, en un intento de armonización, las grandes cuestiones que en nuestro pasado educativo fueron objeto de polémica y de división: constitucionaliza la libertad de enseñanza en su más extensa interpretación (libertad de expresión, de creación y de elección), la educación como un derecho fundamental y el papel del Estado como su garante, la democratización del sistema educativo, la autonomía universitaria..., pero también constitucionaliza la ayuda pública a los centros de enseñanza privados manteniendo el aparato tradicional de la Iglesia con obligaciones del Estado para con él, imposibilitando el ideal socialista de la escuela pública, única y laica. Con todo, la Constitución cimenta los grandes principios de la modernización educativa que contemplamos.

Especialmente conflictivo fue el referido a la secularización –y más concretamente a las relaciones de la Iglesia y el Estado– al que se evitó definir con menciones a la religión, optando por una fórmula, quizá más integradora, en la que se reconoce, además de la libertad religiosa y de culto, la aconfesionalidad del Estado y su cooperación con la Iglesia (art. 16.3 CE). Cooperación que se argumenta también por la consideración del ejercicio de la religión como un derecho fundamental que, para poder ser efectivo, exige la colaboración del Estado con la Iglesia católica y las demás confesiones, pasando esta cooperación a formar parte de las obligaciones del Estado social y su consiguiente intervención positiva que haga real, y no sólo formal, el derecho de libertad religiosa. Pero esto no quiere decir que haya confusión entre las funciones del Estado y las de la Iglesia, sino que, manteniendo cada una su recíproca independencia y sin que implique desigualdad o discriminación en el ejercicio de la libertad religiosa, los poderes públicos han de mantener una absoluta neutralidad en este asunto, aunque están obligados a cooperar con las iglesias (laicidad positiva). Con todas estas salvedades es posible afirmar la secularización de la sociedad.

Por similares razones, también fue discutida la consideración de la educación como derecho y el papel del Estado derivado de esa significación. Finalmente predominó el entendimiento de la educación como un derecho social y cívico fundamental en lugar de concebirla como un derecho público por temor a las con-

notaciones tradicionales de estatismo que parecía conllevar esta última acepción. Que se quería evitar todo recuerdo de estatismo en la Constitución lo demuestra la retirada del término «Estado» en el artículo 27 que es substituido por el de «poderes públicos», más amplio y posibilitador de la participación. Estos celos no parecían justificados, pues el pluralismo político en el que se fundamenta la Constitución, la programación compartida de la enseñanza y la constitucionalización de las subvenciones a la escuela privada –aunque no impliquen una prestación absoluta– impiden la existencia de una escuela estatal única.

Pero el pluralismo y la libertad de enseñanza que la Constitución protege no impide la responsabilidad primera de los poderes públicos en educación obligados a hacer efectivo el derecho de todos a la educación que también se recoge en el inicio del artículo 27. En este asunto cabe argumentar la intervención del Estado en tanto que Estado social, es decir, regulador y árbitro, mediador y distribuidor eficaz y justo de los recursos ante las desigualdades que necesariamente provocan los postulados del Estado liberal. La Constitución de 1978 recoge de manera explícita la consideración del Estado social y democrático de derecho.

La democratización de la sociedad es, lógicamente, el objetivo primero de una Constitución que alumbría un régimen político de carácter democrático. De hecho, su primer artículo proclama la igualdad como valor supremo, principio que el texto constitucional concreta al dictar que no puede prevalecer discriminación alguna sea cual sea su origen (raza, nacimiento, sexo, religión, opinión, etc.). En consecuencia, los poderes públicos deben promover las condiciones para que la igualdad y la libertad sean reales y efectivas. El artículo 27 aplica este principio a la educación declarando que todos tienen derecho a ella y que la educación tiene entre sus fines el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos y de convivencia. La Constitución garantiza el derecho a la educación no solo haciéndola gratuita, sino contemplando también la participación efectiva de todos los sectores afectados tanto en la programación general de la enseñanza como en la gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos. Esto no requiere de mayor explicación; pero otra cosa es el desarrollo posterior que de esos principios –cuya ambigüedad posibilitó tanto el pacto escolar como las pugnas

entre la Iglesia y el Estado- haga el legislador según su orientación política, lo que, dicho sea de paso, es también muestra de que la Constitución no alberga en su enunciado veleidades monopolísticas ni totalitarias. En todo caso, la Constitución de 1978 ha consolidado la modernización educativa en España, aunque, como digo, la interpretación de sus bases a veces haga tambalear su cimentación.

De la LODE a la LOPEG. De la democracia social a la democracia social liberal o cómo el ideal de modernización educativa empieza a diluirse

En efecto, la Constitución permite el juego democrático al posibilitar que las sucesivas mayorías parlamentarias puedan desarrollar su propia ideología y su concepción de la educación sin que se quebranten los derechos y libertades fundamentales. Así, es posible observar el paso de una formulación de democracia social en los primeros años de gobierno socialista, que en el ámbito de la educación tendría en la LODE de 1985 su expresión mejor, a otra de corte social-liberal o de «tercera vía», donde ejercen su influencia técnicos economistas de mentalidad pragmática como los ministros Miguel Boyer, Carlos Solchaga y Pedro Solbes, representada a nivel legal por la LOGSE de 1990 y la LOPEG de 1995. De acuerdo con esto, para el asunto que nos ocupa, es posible establecer, siquiera sea como hipótesis, que durante la etapa de la socialdemocracia –LODE– se produce un importante salto cualitativo hacia el ideal modernizador, mientras que en la etapa de la democracia social-liberal –LOGSE y LOPEG– este parece relajarse.

En la primera etapa, Jaume Carbonell (1997, pp. 9-12) observa un fuerte impulso a la escuela pública y a la democratización de la enseñanza bajo presupuestos propios de una concepción socialdemócrata, aunque el proyecto educativo y pedagógico que se propone sea difuso e idealista y desconocedor de la realidad escolar y de los grupos de presión que interactúan en ella; esta etapa atiende a un discurso reformista y de renovación «procesual» «de abajo-arriba». En la segunda fase se corrigen posiciones y el contenido socialdemócrata de la etapa anterior se diluye

junto con el apoyo social. En opinión de Jaume Carbonell (1997, p. 10), se aprecia el protagonismo del «discurso de la racionalidad tecnocrática que, por encima de todo, trata de gestionar más eficazmente el sistema escolar y se suma a la retórica de la *calidad de la enseñanza*».

En esta fase, el Partido Socialista introduce elementos propios de la llamada tercera vía que, en opinión de Víctor Pérez-Díaz (1999, pp. 583-584), no es la de un «socialismo con rostro humano (como en el pasado), sino de un capitalismo con rostro humano» convencido «de las virtudes de la economía de mercado con el aditamento de una dosis módica de Estado del bienestar». Para comprobarlo, bastará recordar cómo la LODE presta especial atención a los derechos y libertades y configura la educación como un derecho básico que los poderes públicos han de atender como un servicio público prioritario. El mismo título de la ley –del derecho a la educación– es suficientemente explicativo de sus pretensiones. Se percibe un esfuerzo en la intención de la ley por armonizar los principios constitucionales de la igualdad, asociada con el concepto de derechos, y la pluralidad, unida a la idea de libertad que se contempla en un sentido extenso, es decir, de cátedra, de creación de centros y de elección. Junto a estos rasgos básicos, de la LODE cabe decir también con Gairín Sallán y Pérez Gude (1987, pp. 426-430) que rectifica viejos abandonos, como la indiferencia hacia las desigualdades educativas y las carencias democráticas en las instituciones escolares, desarrollando una concepción intensiva de la participación de la comunidad escolar y la ausencia del intervencionismo estatal. De hecho, hasta tal punto reafirma la LODE la competencia del Estado colocando al sistema educativo bajo la órbita de los poderes públicos (Puelles, 2000), que se puede decir que la intervención del Estado en apoyo de la escuela pública hizo que esta experimentara un impulso considerable a pesar de que la LODE desarrollara el precepto constitucional de convivencia con la red escolar privada a la que, no obstante, la exigencia de los requisitos para los conciertos educativos y el refuerzo del papel de los claustros y los consejos escolares sometieron a cierto control (Fernández Enguita, 1998, p. 173). La LODE aclara las relaciones Iglesia-Estado y el rol de este que no es ya subsidiario en educación, sino que hace suya la función educadora como garantía del derecho a la educación y del orden político establecido.

Como digo, en la etapa representada por la LODE es posible advertir la adecuación de la política educativa socialista a las exigencias socialdemócratas de distribuir bienes y servicios –no de producirlos– a través de la prestación estatal, compatible con las prácticas democráticas y con los derechos individuales; exigencias que también afectan al Estado social cuya misión esencial es la de corregir las injusticias derivadas del mercado, para lo que es necesario un poder fuerte que anteponga el interés general al interés particular sin menoscabo de las garantías democráticas, un Estado redistribuidor de la riqueza y del saber, dispuesto a emprender una política de inversiones capaz de configurar un modelo escolar adecuado a ese objetivo. En esta etapa se apuesta básicamente por la igualdad y por la cultura de la participación escolar.

Otra cosa se podría decir de la etapa simbolizada en la LOGSE. Se ha señalado que si la LODE –en la que predomina el principio de igualdad– aspiró a garantizar el derecho a la educación, la LOGSE de 1990 promovió una ambiciosa reforma enfocada al logro de una enseñanza básica común para toda la población comprendida entre los seis y los dieciséis años bajo el principio de la calidad. Igualdad en la LODE y calidad en la LOGSE, junto con los rasgos que abarcan ambos conceptos, son los ejes en torno a los cuales giran las diferencias entre un modelo de educación y otro.

Con la LOGSE –y sobre todo con la LOPEG, como luego se verá– el concepto de democracia social se difumina en favor de otro más próximo a la tercera vía cuyos seguidores, en general, entienden que un servicio público competitivo requiere un Estado que invierta prioritariamente en educación, pero sin que eso signifique una reglamentación absoluta ni la renuncia del Estado a la educación como una de sus principales responsabilidades. Para los ideólogos de la tercera vía, la intervención del Gobierno es necesaria para el amparo de los más débiles, pero debe permitir la colaboración de los sectores sociales en la prestación de los servicios de protección. Los límites del Estado en la esfera social no le impiden actuar como dinamizador de la participación social en la educación, aunque respetando el principio de «intervención en proporción inversa al éxito» (Tony Blair, 1998, p. 120); es decir, si las escuelas y autoridades docentes fracasan, la Administración deberá intervenir incluso cerrando el centro escolar (Barber, 1997), pero si desarrollan bien su labor, la auto-

nomía escolar deberá ser máxima. El pragmatismo se manifiesta aquí enfatizando más los objetivos y el control de su logro que los procesos. Quizá por eso se ha calificado a la tercera vía como una vía de derechas de la que se han valido los partidos de centroizquierda para justificar su plegamiento ideológico a las exigencias del mercado o para introducir la dinámica de este en el Estado, porque se argumenta que lo público no está reñido con la eficacia, la competencia y la evaluación.

La evolución de la política educativa socialista tras la LODE fue criticada por destacados miembros del Partido Socialista. Quien fuera miembro de la Comisión Constitucional y de la Comisión de Educación y vicepresidente del Congreso de los Diputados, el socialista Luís Gómez Llorente (2000, p. 118), no duda en «abordar este giro habido en una parte de la socialdemocracia [...] que fragiliza cuando menos los supuestos teóricos desde los que se defendió tradicionalmente la escuela pública».

Con todo, es innegable que la LOGSE persigue como fines irrenunciables la equidad y la disminución de las desigualdades, de ahí su opción por la comprensividad que extiende hasta la primera etapa de la educación secundaria, elección que le ha procurado elogios y no pocas críticas procedentes de sectores liberales. Pero, del mismo modo que la enseñanza integrada por la que se decide la LOGSE concita ambivalencias de valoración, así sucede también con algunos de sus puntos de partida que la distancian de los ideales de la socialdemocracia, como es el objetivo de «preparar para la vida futura», algo que está presente en las intenciones básicas de la LOGSE en general y de la educación secundaria en particular.

La ley se fija entre sus fines la sintonía de la sociedad española con los requerimientos de competencia que proceden del espacio europeo al que España pertenece desde 1986 tras su ingreso en la Unión Europea. Así lo reconoce la propia ley en su preámbulo y así se recoge en el libro blanco de la reforma. Quizá sea esto lo que para algunos justifique el apelativo de ley «seguidista», en el sentido de que la LOGSE pretende integrarse en el circuito de la competitividad en el que figuran los países más adelantados.

Ligado a lo anterior surge la discusión sobre la calidad de la enseñanza, básicamente el fin primero al que se encamina la reestructuración del sistema educativo que persigue la reforma. Objetivo que insiste en la capacitación de los recursos humanos

y su adaptación a los procesos de modernización. Aunque el libro blanco se muestra respetuoso con la dimensión social e individual que, como objetivos de la formación de la personalidad, recoge el artículo 27.2 de la Constitución, es más limitado en el alcance de los fines de la educación de lo que lo fue solo dos años antes el *Proyecto para la reforma de la enseñanza* donde se manifiesta su preocupación por que el progreso tecnológico logre «un desarrollo social equilibrado que sea respetuoso con la dimensión humana de la existencia» (MEC, 1987: 23), algo que se echa de menos tanto en el libro blanco de la LOGSE como en la ley misma. Las palabras y el espíritu del proyecto, correspondientes a un discurso diferente al de la LOGSE, son substituidas por otras insistentes en la capacitación de los recursos humanos y su adaptación a los procesos de un tipo distinto de modernización. En este sentido se dice que la reforma es «seguidista», porque es adaptativa y escasamente transformadora.

Más notoria es la desviación de los principios socialdemócratas con la aprobación en 1995 de la LOPEG que, si bien es claramente una ley para la democracia, quizá lo sea más para un tipo de democracia diferente a la que se tuvo presente en el proceso de elaboración de la LODE. Así, mientras esta pretende un concepto de democracia basado en la participación intensiva y extensiva otorgando al consejo escolar la preeminencia en la vida del centro y la supremacía a los organismos colegiados sobre los unipersonales, la LOPEG propicia un modelo participativo más débil al reducir las funciones del consejo escolar y del equipo directivo como organismo de gobierno colegiado –elegido por el director y no por el consejo escolar como disponía la LODE– en beneficio de la figura del director como órgano de gobierno unipersonal, ahora más cercano a la figura del «manager», cuyo liderazgo se refuerza. Para interpretar el giro de la LOPEG hay que tener en cuenta que surge en un ambiente en el que los sistemas educativos siguen las pautas del eficientismo volviendo a recuperar la concepción de la educación como factor de desarrollo y de riqueza económica, pero ahora con la exigencia de sumisión a los requerimientos de la competitividad, de búsqueda de la excelencia y de la rendición de cuentas.

Sea por lo que fuere, con la reforma respaldada por la LOGSE-LOPEG se estaba soslayando la situación más igualitaria instituida por la LODE en favor de otra abierta y eficiente en la que la

calidad de la escuela pública no solo se mide porque sea más participativa, sino también porque sea «atractiva y responda a las demandas razonables de los padres», como señala Álvaro Marchesi (2000, pp. 24-25) –Director General y Secretario de Estado de Educación entre 1984 a 1996, que tuvo un papel destacado en el desarrollo y aplicación de la LOGSE–, quien reconoce tensiones en el Partido Socialista consciente de que se trataba de discutir «el papel de la escuela pública y su relación con la sociedad y con los ciudadanos». Un sector del Partido Socialista entendió que se estaba rompiendo la igualdad de la escuela pública a la vez que introducía en ella el sistema de funcionamiento de los centros privados. De hecho, el mismo Marchesi admite la existencia de veladas acusaciones de neoliberalismo. Denuncias que no son tan disimuladas en quien fuera presidente de la Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos (CEAPA), Francisco Delgado (1997: 38), para quien la LOPEG «corrige, desfavorablemente, algunos aspectos importantes de la LODE», cuyo carácter democrático elimina en parte, otorgando, además, «mayor protagonismo a la enseñanza privada y entrando, muy peligrosamente, en una concepción neoliberal de privatización, muy sutilmente, pero generalizada de la enseñanza». La LOPEG reinterpreta el concepto de modernización haciendo cohabitables participación y autonomía, introduciendo la rendición de cuentas, gerencializando la figura del director escolar y abriendo definitivamente la financiación de la educación infantil, una antigua aspiración de la escuela católica.

Esto explicaría en buena medida el agrado del sector católico de la enseñanza con estas leyes. La escuela católica encuentra en la expansión de la educación secundaria determinada por la LOGSE –cuyo cumplimiento exigía contar con sus centros– y en la ampliación de la obligatoriedad la ocasión propicia para presionar y reclamar financiación pública para la red escolar de la Iglesia, cuya existencia se acaba garantizando a través de los conciertos que estas leyes no cuestionan. La polémica se trasladó al ámbito cultural y de la formación en valores, capitalizándola el estatuto que debía ocupar en el sistema educativo la asignatura de Religión, batalla que se libra –sin que la resolvieran estas leyes– en la existencia o no de una alternativa a esa asignatura, en su lugar en el horario escolar, en las consecuencias de su evaluación, en su carácter obligatorio o voluntario, etc. Esto quizá invi-

te a dudar que la sociedad y la escuela tengan resuelto el tema de la secularización.

En consecuencia, la política educativa socialista ya en 1990, y más aún, en 1995, aunque sin abandonar la cultura de la participación en la que la comunidad escolar sigue ocupando un lugar esencial, se pasa a otra cultura, la de la evaluación y la rendición de cuentas, asentada en objetivos de calidad, de logro de metas, de mecanismos de evaluación, de profesionalización de la función directiva, etc. Lo que para muchos implica la rectificación de algunos de los supuestos ideológicos que inspiraron la LODE (Viñao, 1996, p. 19).

Conclusión

La LGE propuso un programa modernizador posiblemente más ilusorio que real dada la situación social y política del país, pero marcó una tendencia modernizadora que las leyes educativas de los gobiernos de Felipe González retomarán con cautela y moderación dada también la confluencia de exigencias económicas procedentes de Europa y de necesidades internas, derivadas estas de las relaciones con la Iglesia.

El proceso de modernización educativa fue dilatado. A los primeros atisbos modernizadores de la franquista LGE siguió la constitucionalización del sistema educativo, marco impreciso con el que atender a la necesidad urgente de aclarar las relaciones de la Iglesia y el Estado como requisito para asentar la transición. Finalmente, la modernización del sistema educativo tuvo su piedra de toque en la meta y exigencia definitiva de la integración de España en Europa a la que se entregaron los gobernantes socialistas (González Moreno, 2021, p. 297). Indudablemente el Partido Socialista promovió y se entregó a la modernización educativa. También es indudable que hubo continuidad en las ideas y contenidos fundamentales que hemos atribuido al concepto de modernización –secularización, presencia del Estado, democratización–, pero no es menos evidente que su perfil es más nítido en la política de la democracia social de la que surge la LODE que en la social liberal de la que proceden la LOGSE y la LOPEG... Quizá aún estemos transitando hacia la modernización deseable.

Referencias

Barber, M. (1997). *The learning game*. Indigo.

Blair, T. (1998). *La Tercera Vía*. El País-Aguilar.

Carbonell, J. (1997). Discursos sobre educación y prácticas educativas. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 22, 8-12.

Cuadernos de Pedagogía (1980). Villar Palasí, diez años después. Entrevista realizada a José Luis Villar Palasí, diez años después de la implantación de la Ley General de Educación de 1970. *Cuadernos de Pedagogía*, 65, 23-25.

Delgado, F. (1997). *La escuela pública amenazada. Dilemas en la enseñanza*. Editorial Popular.

Fernández Enguita. M. (1998). Neoliberalismo, neocorporativismo y educación (Les beaux esprits se rencontrent), en *Neoliberalismo versus democracia* (pp. 160-179). Las Ediciones de La Piqueta.

Fernández-Soria, J. M. y Sevilla Merino, D. (2021). La Ley General de Educación de 1970, ¿una ley para la modernización de España. *Historia y Memoria de la Educación*, 14, 23-68.

Gairín, J. y Pérez Gude, A. (1987). La LODE, una ley polémica, en Gairín, J. Antúnez, S. y Pérez Gude, A. *Temas actuales en educación. Panorámica y perspectivas* (pp. 405-434). PPU.

Gómez Llorente, L. (2000). *Educación pública*. Morata.

González Moreno, J. (2021). *La política educativa del PSOE sobre escolarización y secularización (1976-1996)*. Ministerio de Educación y FP.

Marchesi, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Alianza.

MEC (Ministerio de Educación y Ciencia) (1987). *Proyecto para la reforma de la enseñanza Educación infantil, primaria, secundaria y profesional Propuesta para debate*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

MEC (Ministerio de Educación y Ciencia) (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Ministerio de Educación y Ciencia.

MEC (Ministerio de Educación y Ciencia) (1969). *La educación en España. Bases para una política educativa*. Secretaría General Técnica del MEC.

Pasquino, G. (2005). Modernización, en Bobbio, N., Mateucci, N. y Pasquino (eds.). *Diccionario de Política* (I, pp. 988-998). Siglo XXI.

Pérez-Díaz, V. (1999). Iglesia, economía, ley y nación: la civilización de los conflictos normativos en la España actual, en Berger, P. L. (ed.). *Los límites de la cohesión social. Conflicto y mediación en las sociedades pluralistas* (pp. 547-625). Galaxia Gutenberg.

Puelles, M. de (2000). Política y educación: cien años de historia. *Revisita de Educación. Número extraordinario: La educación en España en el siglo XX*, 7-35.

Villar Palasí, J. L. (1970). Discurso del ministro de Educación y Ciencias ante el Pleno de las Cortes en defensa del Proyecto de LGE. *Boletín Oficial de las Cortes Españolas. Diario de las Sesiones del Pleno*, n.º 2 (28 julio), 29-35.

Villar Palasí, J.L. (1972). Discurso del ministro de Educación y Ciencia informando a la Comisión de Educación de las Cortes sobre la aplicación de la LGE. *Boletín oficial de las Cortes Españolas. Diario de las sesiones de comisiones*. Comisión de Educación y Ciencia. Apéndice núm. 10 (14 febrero), 3-19.

Viñao, A. (1996). La Ley Perttierra ¿continuidad, cambio o rectificación? De la cultura de la participación a la cultura de la evaluación, en VV. AA. *Construir otra escuela: Reflexión sobre la práctica de los centros educativos* (pp. 11-32). Ediciones Osuna.

Weber, M. (1944). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Fondo de Cultura Económica.

La LODE (1985) y la consolidación de la educación privada concertada en el Estado español

SANDRA GARCÍA DE FEZ
Universitat de València

Introducción

Tras cuarenta años de dictadura, España tuvo ante sí un duro recorrido para instaurar una democracia que barriera la herencia autoritaria y cimentara los principios y derechos que fueron negados a la población desde un gobierno autárquico. Durante el período denominado como transición, desde la muerte de Francisco Franco hasta bien entrados los años ochenta del pasado siglo, las distintas fuerzas políticas, antagónicas en extremo entre sí, bregaron en el escenario público por impregnar de su ideología política a la legislación, las instituciones y, en definitiva, a la sociedad. Uno de los temas que más debates y confrontaciones provocaron, tanto en las tribunas políticas como en los espacios públicos, fue la educación reglada. Si bien todo el mundo asumía que la economía española y su apertura al mundo requería de una gran transformación educativa en el país, el cómo llevarla a cabo y bajo qué principios pedagógicos y, cómo no, ideológicos, se debía de hacer, conllevó muchas horas de discusiones públicas y privadas e hizo que el artículo 27 de la Constitución de 1978 fuera uno de los más polémicos en el proceso de su redacción. Dicho artículo es el germe del sistema educativo que tenemos en la actualidad y que permite, según la lectura que del mismo se quiera hacer a nivel jurídico, que el sistema educativo español integre centros públicos, privados y privados con conciertos, es decir, sostenidos con fondos públicos.

Con el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) en el gobierno, en 1985 se promulgó la LODE blindando así el modelo mixto de oferta educativa en aras de garantizar que las familias puedan elegir el tipo de enseñanza que decidan para sus hijos e hijas, incluyendo la formación moral y religiosa. Este momento resulta crucial para entender cómo la educación concertada se ha consolidado de tal manera que hoy en día es prácticamente inexistente el debate sobre su continuidad y, sin embargo, continúa despertando polémicas cada vez que un gobierno de corte progresista pretende revisar o fiscalizar de forma más certera el funcionamiento y subvenciones de estos centros. Nos centraremos en el aspecto económico puesto que fue uno de los argumentos más esgrimidos por las posturas defensoras de la educación privada y justificar que parte de los presupuestos estatales para educación fueran dirigidos a mantener centros privados. La gratuidad para las familias es una de las garantías para asegurar que realmente se lleva a cabo una elección en condiciones de igualdad. Sin embargo, tradicionalmente y aún actualmente, son numerosos los centros que cobran en concepto de cuotas voluntarias, actividades extra o ayudas directas al centro, lo que rompe el acuerdo tácito de igualdad en la gratuidad entre los centros escolares públicos y los que reciben dinero público.

Los orígenes de los conciertos educativos

La prevalencia de la educación privada en la historia es una realidad que, en el caso de nuestro país, llegó hasta bien entrado el siglo XX y con el apoyo explícito de los distintos gobiernos en el poder. La legislación de las subvenciones públicas a colegios privados se recoge en la ley educativa más longeva que ha tenido España.

Podríamos afirmar que el binomio público-privado de la educación en España se remonta al siglo XIX, con la Ley de Instrucción Pública de 1857, conocida también como ley Moyano. Con el objetivo de terminar con el analfabetismo preponderante en la población, se establece un sistema de primera enseñanza universal, obligatorio y gratuito, y para ello se permite la asistencia tanto a centros públicos como privados (Fernández Llera y

Muñiz, 2012). Este marco jurídico facilita la aparición de un gran número de centros privados de carácter confesional gestionados por la Iglesia (Muñoyerro, 2022, p. 407).

Si bien durante los gobiernos de la Segunda República se apostó claramente por la ampliación de plazas escolares públicas a través de la construcción de centros escolares, estos esfuerzos no fueron suficientes para consolidar el desarrollo de la educación de la ciudadanía (Vega, 1989). Durante los cuarenta años de franquismo, la educación privada mantuvo e incrementó los apoyos estatales para su extensión y mantenimiento, especialmente los mayoritarios centros escolares dependientes de la Iglesia católica, dejando a la educación pública en una situación subsidiaria sin apenas inversiones. De hecho, la despreocupación por la escuela pública fue tal que con el I Plan de Desarrollo Económico de 1964 se dieron a conocer las cifras oficiales de déficit de plazas de unidades escolares en primaria superior a las 27.000, lo que se traducía en más de un millón de niños y niñas sin plaza escolar. Esta carencia tan alarmante de centros educativos se debía a que prácticamente desde 1939 hasta 1956 no se construyeron escuelas públicas (Puelles, 2011).

En 1967, con la publicación del Decreto 193/1967 por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria, se recoge la existencia de escuelas «subvencionadas». Estos centros impartían enseñanza gratuita y recibían del erario público ayudas para cubrir el sueldo de docentes y equipo directivo, para material escolar o con asignaciones directas con el fin de que la matrícula no supusiera ningún coste para el alumnado. Llama la atención cómo en este texto normativo se abría la posibilidad a que las escuelas subvencionadas pudieran ser reconocidas como escuelas públicas, equiparando los centros educativos en su forma legal. En su artículo 13 se subraya el carácter gratuito de la enseñanza primaria indicando que

todo español o extranjero residente en España tiene derecho a recibir educación primaria gratuita desde los seis a los catorce años. A este fin, el Estado creará y mantendrá el número suficiente de puestos escolares y garantizará, en su caso, la gratuitad y asistencia a Centros no estatales mediante subvenciones o becas (Decreto 193/1967).

Por otro lado, el Estado asume la creación de escuelas gratuitas que cubran la demanda de enseñanza primaria en todo el país, reservándose la competencia para trasladarlas e incluso suprimirlas si lo considera necesario. Pese a todos los compromisos asumidos por la Ley de Enseñanza Primaria, la insuficiente oferta educativa fue un problema que se prolongaría hasta la denominada transición. La prevalencia de los centros escolares privados, eminentemente católicos, fue una constante en el país, de tal manera que la oferta pública nunca alcanzó a cubrir la demanda real de puestos escolares.

Un año antes de la aprobación de Ley General de Educación (LGE), se aprueba el II Plan de Desarrollo Económico y Social (1969) que establece en su artículo 4 el papel del Estado a la hora de asegurar a toda la población el derecho y el deber de recibir educación, especialmente la enseñanza primaria (Marcos, 2020). Con la nueva ley educativa de 1970 se sientan las bases del sistema educativo al que aspiraba el gobierno, integrando en el mismo a los centros de titularidad privada. En el artículo 96 se especifica que se podrán acordar conciertos singulares por parte de los titulares que opten a las subvenciones con el compromiso de cumplir con las obligaciones establecidas por ley referidas al régimen económico, profesorado y alumnado, entre otros aspectos. Una vez más, se hace expresa referencia al principio de gratuidad indicando que «no podrán establecerse enseñanzas complementarias o servicios que comporten repercusión económica sobre los alumnos sin previa autorización del Ministerio» (LGE, 1970, artículo 96.3).

Con la Constitución de 1978, y la redacción definitiva del artículo 27, se consigue el respaldo normativo definitivo al sistema de conciertos escolares bajo el paraguas del principio de libertad de enseñanza, el cual integra la libertad de creación de centros y el derecho de las familias a elegir el tipo de educación que deseen para sus hijos e hijas. En este contexto se entienden los conciertos no como subvenciones, sino como un contrato entre dos partes, el colegio y la Administración, del cual emanan unos derechos y obligaciones a cumplir, entre ellas la gratuidad de la enseñanza (Marcos, 2020).

El gobierno de la Unión de Centro Democrático (UCD), con Adolfo Suárez a la cabeza, aprobó en 1980 la primera normativa relevante en educación durante la recién iniciada democracia

que no llegó a desarrollarse: la Ley Orgánica del Estatuto de los Centros Escolares (LOECE). En su artículo 5.3 reconoce el derecho de las familias y tutores a

elegir el tipo de educación que deseen para sus hijos o pupilos y a que éstos reciban, dentro del sistema educativo, la educación y la enseñanza conforme a sus convicciones filosóficas y religiosas, a cuyo efecto podrán escoger el centro docente que mejor se acomode a esas convicciones (LOECE, 1980).

Es al Estado al que compete responder al derecho de libre elección de centro de las familias en los niveles de enseñanza obligatorios y, consecuentemente, gratuitos. Sin embargo, esta ley fue muy discutida entre los sectores progresistas de la oposición de tal manera que recurrieron judicialmente parte de su articulado. En 1981, el Tribunal Constitucional rechazó buena parte del recurso presentado, cimentando aún más los conciertos educativos, apelando a la limitación de la libertad de cátedra del profesorado por el ideario de los centros privados y el cuestionamiento de la interpretación de la libertad de enseñanza fijada en el artículo 27 del texto constitucional, entre otros temas. La propia sentencia va desmontando, según la interpretación del Tribunal Constitucional, todos y cada uno de los elementos del recurso, incidiendo en la libertad de educación y la elección de centro escolar por parte de las familias, como ejes centrales que deben regir el contexto educativo (Sentencia 5/198). De este modo, el modelo de conciertos encontró un fuerte sustento por parte del sistema jurídico.

Unos años después, durante la tramitación de la LODE, la oposición, en este caso conservadora, recurrió parte del articulado de la nueva ley. El 17 de marzo de 1984, el sector conservador interpuso un recurso ante el Tribunal Constitucional consiguiendo paralizar la reforma educativa durante más de un año. Finalmente, el 27 de junio de 1985, se desestima casi en su totalidad el recurso de inconstitucionalidad del proyecto de ley. La sentencia negaba que se coartaran las libertades institucionales en el sistema de conciertos económicos que se proponía, detallando que «más bien al contrario [el módulo económico] contribuye a crear un mecanismo que favorece su ejercicio, puesto que se ofrece a quienes crean centros docentes privados de ense-

ñanza básica la posibilidad de optar por una financiación pública» (Sentencia 77/1985). El blindaje económico de los centros escolares de titularidad privada quedaba más que asegurado.

La Iglesia católica y los conciertos educativos

La presencia de la Iglesia católica en la educación en el Estado español ha sido una constante histórica. Durante los años previos al franquismo la falta de un sistema educativo regulado facilitaba que una gran parte de las escuelas pertenecieran a la Iglesia. La política educativa franquista mantuvo la situación de privilegio de la Iglesia católica y alimentó la privatización de la educación.

Esta sumisión del Nuevo Estado a la Iglesia determinó una política educativa dirigida a favorecer a los colegios privados en detrimento de la red pública de institutos. A lo largo de los cuarenta y principios de los cincuenta, se produjo en España una eclosión de colegios privados, mayoritariamente religiosos, cuyo número creció en proporción exponencial, mientras la red pública languidecía en la marginalidad. El franquismo rompía así con la política de expansión del sector público que durante casi cuatro décadas había subyacido a los intentos de reforma educativa de regímenes tan diferentes como la monarquía liberal, la Dictadura de Primo de Rivera o la Segunda República (Canales, 2015, p.79).

Los acuerdos entre la Santa Sede y el gobierno español se han ido regularizando, hasta llegar a nuestros días, a través de una serie de concordatos que han prolongado la amplia presencia del catolicismo en el panorama educativo del país. El primero fue firmado durante el reinado de Isabel II en 1851 y fue derogado con la llegada de la Segunda República (1931-1936). En este ya se estipulaba que la religión católica era la única de la nación y que la instrucción en todos sus niveles debía de ser conforme a la doctrina de la religión católica incluyendo las escuelas públicas (Concordato, 1851).

Desde 1939 hasta 1953, año en que se firma un nuevo acuerdo, se establecieron pactos en temas específicos entre el gobierno franquista y la Santa Sede. En 1953, y aprovechando la conme-

moración de los cien años del anterior concordato, Franco escribió al papa Pío XII explicitando la necesidad de un nuevo acuerdo entre la Santa Sede y el gobierno español. El contexto político no alentaba que la Iglesia católica hiciera públicas las buenas relaciones con un sistema dictatorial como era el español, de modo que se firmó discretamente en el Vaticano. En este nuevo acuerdo, que continua vigente con modificaciones en 1976 y 1979, se le ofrecía a la Iglesia el control y monopolio absoluto.

En todos los centros docentes de cualquier orden y grado, sean estatales o no estatales, la enseñanza se ajustará a los principios del Dogma y de la Moral de la Iglesia Católica. Los Ordinarios ejercerán libremente su misión de vigilancia sobre dichos centros docentes en lo que concierne a la pureza de la Fe, las buenas costumbres y la educación religiosa (Concordato, 1953, artículo 26).

En 1979 se modifica el concordato y se aprueban cuatro acuerdos, entre ellos el de Enseñanza y Asuntos Culturales en cuyo artículo primero se reconoce que, bajo el principio de libertad religiosa, es un derecho fundamental de las familias la elección de la educación moral y religiosa de sus descendientes en el ámbito escolar (Acuerdo, 1979). En el artículo XIII se menciona explícitamente los conciertos educativos y el derecho de la Iglesia a recibir subvenciones, becas, beneficios fiscales y otras ayudas que se presten a los centros no estatales.

La política educativa franquista sostuvo estos acuerdos educativos negándose a limitar o fiscalizar las acciones de la Iglesia católica en educación, de manera que se llegó a entender como ilegítimo toda iniciativa educativa estatal que no sustentara la subvención de los centros religiosos (Canales, 2015). Estas decisiones desmantelaron la incipiente red de educación pública que se inició durante la Segunda república, dominando la iniciativa privada el sistema educativo español. Al mismo tiempo, la falta de inspección de los centros en activo provocó que hasta 1970 la primera enseñanza fuera de calidad cuestionable, tanto pública como privada-religiosa, y con un carácter finalista. De igual forma, la segunda enseñanza se dirigía, casi exclusivamente, a una preparación para acceder a la universidad, fuera del alcance de la gran mayoría de la población española. La secuencia de este modelo de organización educativa se avaló durante la transición.

muchas de las iniciativas legislativas aprobadas durante el gobierno de la UCD estuvieron orientadas a preservar y proteger el papel de la Iglesia católica en materia educativa; de hecho, en este contexto se negociaron los Acuerdos con la Santa Sede, firmados en 1979 y en los que se garantizaba la incorporación de los centros de la Iglesia católica en cualquier programa de subvenciones a la educación no estatal (Zancajo, Verger y Fontdevila, 2022, p.119).

Con la llegada del PSOE al poder en 1982, la educación pasó a ser un tema central en los debates públicos. En su programa electoral, Felipe González tenía como prioridad reformar la educación y dotarla de las herramientas y recursos necesarios para equipararse al resto de Europa. Para ello se hacía necesario promulgar una ley educativa que tuviera la aceptación suficiente por parte de todos los agentes implicados, incluida la Iglesia, para garantizar su perdurabilidad (González Moreno, 2022). En esta línea, se llevaron a cabo una serie de negociaciones entre la Iglesia y el recién estrenado gobierno socialista teniendo como eje una cuestión central: qué papel ha de jugar el Estado en la educación. La postura de obispos y conservadores era clara, querían mantener el mismo modelo de cooperación con el gobierno, de tal manera que abogaban por un Estado que financiara la enseñanza privada sin establecer contrapartidas e incluso absteniéndose de construir centros para evitar la competencia con la privada. Del otro lado, las posturas más progresistas pretendían acabar o, al menos delimitar, el poder absoluto que la Iglesia católica había venido ejerciendo en la educación española, estableciendo unos cauces claros y un sistema de contrapartidas a la hora de subvencionar las escuelas privadas. Tras muchas discusiones y desafíos, se aprobó la LODE (1985) que incluía numerosas concesiones a los centros privados. Los beneficios para la Iglesia fueron claros: mantenía su presencia y optaba a conciertos educativos más estables y cuantiosos a cambio de asumir un funcionamiento similar a los colegios públicos, respetando la no discriminación y la gratuidad de la formación (González Moreno, 2022).

El contexto económico y la falta de puestos escolares estatales hacían imposible que el Estado pudiera cubrir la demanda de plazas escolares para toda la población entre los 6 y 14 años, lo que hacía incluir a los centros católicos en la oferta escolar pú-

blica para paliar el déficit de infraestructuras escolares. De hecho, en la prensa de la época se publicó un comunicado conjunto del ministro de Educación José María Maravall y representantes de la Iglesia con el propósito de aplacar los ánimos y hacer pública la sintonía entre gobierno e Iglesia para buscar soluciones armónicas «de los problemas que interesan a la escuela cristiana» (Barcia, 1984).

La LODE y el principio de gratuidad en educación

La figura de los conciertos educativos, como se ha indicado, ya estaba recogida en la LGE de 1970. Hasta la promulgación de la LODE, se mantuvieron y se incrementaron las subvenciones a centros educativos privados sin gran control por parte del gobierno, lo que generó un auge de la oferta privada. El paso de los subsidios a los conciertos regulados que implicaban una serie de exigencias a los centros que quisieran recibir fondos públicos fue algo innovador en el marco legal español (Enguita, 2008). Llegar a este acuerdo político y legislativo no fue fácil (González Moreno, 2021). Las posturas respecto al modelo educativo que España debía adoptar en democracia distaban mucho de concitar acuerdos entre los distintos posicionamientos políticos. Así se expresaba el ministro Maravall en una carta abierta a las familias en diciembre de 1983 sobre los cambios en educación:

Cada alumno dispondrá de una plaza escolar digna cerca de su casa, evitándose el trastorno que en la actualidad representan los grandes recorridos en transporte escolar que se ven obligados a realizar los niños. Debe concluir la construcción caótica de puestos escolares que concentra una gran abundancia en ciertas zonas urbanas, en contraste con el desamparo en el que quedan las zonas rurales y los suburbios de las ciudades (Muñoyerro, 2022, p.411).

Al referirse «construcción caótica» remarcaba que la oferta escolar en el país no contaba con una planificación estatal acorde a las necesidades de la sociedad. Limitar la libertad de acción en educación que la Iglesia había disfrutado hasta ese momento era uno de los objetivos del gobierno progresista. Sin embargo, los sectores conservadores se ampararon en una interpretación del

artículo 27 que legitimaba la continuidad de la educación privada concertada como garantía del derecho de las familias a elegir una educación acorde a su moral y fe.

El carácter coyuntural que algunos sectores veían en las ayudas públicas a las escuelas privadas pasó a ser permanente y erigirse en mandato constitucional. En contraposición, el rol de subsidiaria que se le había conferido históricamente a la educación pública era uno de los puntos a revertir con la LODE. Examinar las subvenciones a los centros privados, respaldar la democratización interna de los órganos de gestión y garantizar la gratuidad de los estudios suponían los grandes retos de la ley. El título IV sobre los centros concertados establecía la regulación del régimen de conciertos especificando claramente «la obligación de impartir gratuitamente las enseñanzas objeto de los mismos» (LODE, 1985, artículo 59.1), y se añadía que las actividades escolares complementarias, las extraescolares y los servicios escolares no podían tener un carácter lucrativo. Abría la vía a cobrar alguna cantidad en concepto de actividades escolares previa la autorización de la Administración educativa correspondiente. De hecho, en el artículo 62, entre los motivos para rescindir el concierto, se recoge el percibir cantidades por cualesquiera actividades sin la autorización administrativa correspondiente.

En las provisiones del Ministerio de Educación dirigido por Maravall, se establecía para 1984 un presupuesto de 108.000 millones de pesetas que permitiera la gratuidad de los centros subvencionados que pasarían a ser concertados (González Moreno, 2021). En estos años se incrementó considerablemente la creación de puestos escolares estatales y se mejoraron las condiciones laborales del profesorado. Se pretendió con la nueva ley la creación de una red de centros públicos y concertados, prestadores del mismo servicio formativo en igualdad de condiciones de funcionamiento y cumpliendo con el principio de gratuidad (González Moreno, 2021). En esta línea, el Real Decreto 2377/1985 por el que se aprueba el Reglamento de Normas Básicas sobre Conciertos Educativos insiste en varios artículos en el carácter gratuito de los colegios de titularidad privada que se acojan a los conciertos. En el artículo 14 deja claro que los centros asumen la obligación de impartir gratuitamente las enseñanzas concertadas y que no se podrá percibir ningún pago por parte de las familias. Pese a todo el marco legal, el principio de

gratuidad educativa en los centros concertados no se ha venido cumpliendo de forma generalizada, siendo hoy en día un tema de confrontación política y social.

Conclusiones

La ley orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, más conocida como la LOMLOE de 2020, en el artículo 88 dice que en ningún caso se podrá percibir aportaciones económicas de las familias en los centros públicos o privados concertados. No obstante, son numerosos los estudios y publicaciones que muestran el incumplimiento sistemático del principio de gratuidad exigido por los conciertos educativos (CEAPA, 2017; Martínez y Herrero, 2021; Guardia Hernández, 2022; Gortazar, Martínez y Bonal, 2024; Save The Children, 2024). Estos cobros, a todas luces irregulares y contrarios a la regulación de los conciertos educativos, incumple el derecho de las familias a un acceso escolar equitativo y no discriminatorio. Recientemente se ha hecho público en los medios de comunicación la intención del gobierno socialista de Pedro Sánchez de revisar los costos reales de los centros escolares subvencionados con la intención de aumentar los fondos económicos y garantizar realmente la gratuidad (Barrera, 2024; Sanmartín, 2024 y Zafra, 2024). En contrapartida, se les exigirá a los centros concertados mayor transparencia en la admisión del alumnado y en la eliminación de los copagos de carácter obligatorio o voluntario que se les exige a las familias. Con todo, no son pocas las voces que se alzan contra el incremento de los presupuestos a la concertada considerando que va en detrimento de la enseñanza pública y perpetúa la segregación escolar que se produce en dichos centros (Casares, 2024; Díez, 2024 y Moreno, 2024).

La gratuidad de la escolarización es un derecho constitucional que se incumple actualmente desde los centros escolares privados acogidos a conciertos. La disputa sobre las vías para asegurar el acceso equitativo a la educación formal continúa despertando enfrentamientos políticos y sociales similares a los que se dieron ante la aprobación de la LODE en 1985. En la realidad educativa del país permanecen enquistadas disputas y controversias que, lejos de resolverse a través del consenso y de los principios cons-

titucionales, se han polarizado de tal manera que ante cualquier reforma que afecte aspectos esenciales de la educación, saltan a la palestra posicionamientos radicales que parecieran olvidar que la educación es un derecho fundamental y el Estado ha de velar por él para toda la ciudadanía sin excepción de ningún tipo.

Referencias

Barcia, E.S. (3 de noviembre de 1984). El Gobierno establece con el episodio un 'cauce regular de diálogo' sobre política educativa. *El País*.

Barrera, J. (23 de octubre de 2024). El Gobierno aumentará los fondos de la educación concertada. *Hércules*. <https://tinyurl.com/5c6djnk8>

Canales, A. F. (2015). La enseñanza media en la España de posguerra: una intensa privatización en favor de la Iglesia, *LaRivista*, 2, 79-87.

Casares, S. (24 de octubre de 2024). PSOE y Sumar acordaron aumentar los fondos a la educación concertada en el pacto de gobierno. *El Salto*. <https://tinyurl.com/38njykc2>

Confederación española de asociaciones de padres y madres de alumnos (2017). *Copago en los centros educativos. Informe del estudio realizado por CEAPA*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Concordato de 1851, celebrado entre su Santidad el Sumo Pontífice Pío IX y la Majestad Católica de doña Isabel II Reina de las Españas, con la Ley de autorización al Gobierno de S.M. para ajustarlo y concluirlo.

Concordato entre España y la Santa Sede. 19 de octubre de 1953. BOE 292.

Constitución española de 29 de diciembre de 1978. BOE 311.

Decreto 193/1967, de 2 de febrero, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria. 13 de febrero de 1967. BOE 37

Díez, E. J. (23 de octubre de 2024). Educación concertada: una anomalía española que debe terminar. *elDiario.es*. <https://tinyurl.com/sy6efu7h>

Fernández Enguita, M. (2008). Escuela pública y privada en España: la segregación rampante. *Rase, Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(2), 42-69.

Fernández Llera, R. y Muñiz Pérez, M. A. (2012). Colegios concertados y selección de escuela en España: un círculo vicioso. Presupuesto y Gasto Público 67, 97-118

González Moreno, J. (2021). *La política educativa del PSOE sobre escolarización y secularización (1976-1996)*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

González Moreno, J. (25 de febrero de 2022). Así nació la enseñanza concertada. *Diario de la Educación*. <https://tinyurl.com/yc28bfax>

Gortazar, L., Martínez Jorfe, A. y Bonal, X. (2024). *El coste de acceso a la escuela concertada en España: las cuotas que pagan las familias y sus causas*. Esade.

Guardia Hernández, J. A. (2022). Conciertos educativos y régimen de copago en España. Entre la ficción y la realidad. *Revista General del Derecho Administrativo*, 59.

Instrumento de Ratificación del Acuerdo entre el Estado español y la Santa Sede sobre Enseñanza y Asuntos Culturales, firmado en la Ciudad del Vaticano el 3 de enero de 1979. 15 de diciembre de 1979. BOE 300.

Ley de Instrucción pública autorizada por el Gobierno para que rija desde su publicación en la Península y las Islas adyacentes, lo que se cita. Gaceta de Madrid núm. 1710. 1857. BOE-A-1857-9551

Ley 194/1963, de 28 de diciembre, por la que se aprueba el Plan de Desarrollo Económico y Social para el periodo 1964/1967 y se dictan normas relativas a su ejecución. BOE-A-1963-22668

Ley 1/1969, de 11 de febrero, por la que se aprueba el II plan de Desarrollo Económico y Social. 12 de febrero de 1969. BOE 37.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. 6 de agosto de 1970. BOE 187.

Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. 27 de junio de 1984. BOE 154.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación. 4 de julio de 1985. BOE 159.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 30 de diciembre de 2020. BOE 340

Martínez González-Tablas, A. y Herrero, Y. (2021). Teoría, política y práctica de la enseñanza concertada en España. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 153, 9-20.

Marcos, E. (2020). Los conciertos educativos y la libertad de elección de centro educativo. *Revista de Derecho de la UNED*, 25, 429-470.

Moreno, A. (23 de octubre de 2024). La fascinación por la derrota o dar más dinero a la concertada. *Público*. <https://tinyurl.com/bdz4s92h>

Muñoyerro, P. (2022). La educación concertada en España: origen y recorrido histórico. *Historia De La Educación*, 41(1), 405-425.

Puelles, M. de (2011). La educación secundaria en la España democrática: Antecedentes, problemas y perspectivas, *Cuadernos de Pesquisa*, 41(144), 710-731.

Real Decreto 2377/1985, de 18 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de Normas Básicas sobre Conciertos Educativos. 27 de diciembre de 1985. BOE 310.

Recurso de inconstitucionalidad 189/80. Sentencia 5/1981 de 13 de febrero de 1981. 24 de febrero de 1981. BOE 47.

Recurso de inconstitucionalidad 180/84 contra el texto definitivo del proyecto de Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE). Sentencia 77/1985, de 27 de junio. 17 de julio de 1985. BOE 170.

Sanmartín, O. R. (5 de septiembre de 2024). Pilar Alegría tiende la mano a la escuela concertada y contará por primera vez lo que cuestan sus colegios. *El Mundo*. <https://tinyurl.com/3ffaxmsr>

Save the Children (2024). *Por una escuela concertada inclusiva*. Save the Children.

Vega, L. (1989). Aproximación a la enseñanza secundaria durante el Franquismo (1938-1967). *Historia de la Educación*, 8, 29-43.

Zafra, I. (23 de octubre de 2024). El Gobierno va a aumentar los fondos que recibe la educación concertada. *El País*. <https://tinyurl.com/4w566fnn>

Zancajo, A., Verger, A. y Fontdevila C. (2022). *La educación concertada en España. Reformas en clave de equidad desde una perspectiva internacional*. Fundació Bofill.

Organismos internacionales en el aula: algunas notas para analizar su impacto en la escuela española de la transición¹

MARIANO GONZÁLEZ-DELGADO

Universidad de La Laguna

TAMAR GROVES

Universidad de Extremadura

Introducción

En las últimas décadas se ha desarrollado una nueva e importante línea de trabajo dentro del campo de la historia de la educación. Nos referimos al despliegue historiográfico de lo que se ha denominado como «giro transnacional» (Fuchs y Roldán, 2019). La justificación del avance de esta línea de trabajo radica en un asunto muy concreto. Desde que se establecieron las grandes perspectivas comprehensivas en el ámbito de la historia, como la escuela de los Annales, la historia social, cultural u otras, el plano de análisis se había situado, fundamentalmente, en los espacios nacionales. De esta forma, las transformaciones de los sistemas educativos desde su configuración en el siglo XIX fueron observados como consecuencia de los fenómenos políticos, económicos y culturales que tenían lugar en el contexto del país en cuestión.

Sin embargo, desde finales de la década de los setenta algunos autores que analizaron la evolución y cambio de los sistemas edu-

1. Este trabajo ha sido desarrollado bajo el proyecto de investigación *La configuración de la gobernanza educativa global: El caso de España (1953-1990)*, referencia PID2023-148903NB-100.

cativos en la segunda mitad del siglo XX observaron una serie de cuestiones. Los trabajos de John Meyer, Francisco Ramírez, Richard Robinson y John Boli (1977) constituyeron uno de los primeros ejemplos. En su estudio señalaron que diferentes sistemas educativos nacionales experimentaron una evolución similar independientemente de factores relativos a la industrialización local o el régimen político en el que se asentaban los Estados-Nación.

En otras palabras, dentro del ámbito educativo, el final de la II Guerra Mundial permitió observar la construcción de una compleja red institucional internacional encargada de producir, transmitir y financiar diferentes políticas e ideas educativas que influyeron en la construcción de los sistemas educativos nacionales. Se produjo el desarrollo de una «comunidad epistemológica» compuesta por un numeroso grupo de actores que compartían intereses en la forma de ver la dirección que debían tomar los sistemas educativos. En el contexto de la década de 1950 y 1960, la educación adquirió una importante dimensión de socialización de ideas y configuración de los modelos sociales de los bloques Norte-Sur y Este-Oeste. Las luchas abiertas entre EE. UU. y la Unión Soviética por el control geopolítico mundial unido a los procesos de descolonización produjeron intensas presiones sobre los modelos educativos. Las instituciones escolares, por tanto, comenzaron a jugar un papel central dentro de la Guerra Fría. En este período, la educación pasó de ser un asunto principalmente doméstico a convertirse en una cuestión internacional (Lindo-Fuentes & Ching, 2012).

A este proceso es el que se ha denominado como «arquitectura global de la educación» o construcción de la «gobernanza educativa global» (Jones, 2006). Como consecuencia del mismo, numerosos investigadores han señalado la necesidad de ampliar la perspectiva de análisis a la hora de captar las trasformaciones producidas en el ámbito educativo. Lejos de centrar y explicar los cambios en la educación de los Estados-Naciones a través de los factores locales, también se debe atender a los fenómenos y espacios internacionales. Es decir, se debe modificar el punto de partida del análisis. Determinadas ideas educativas se conectan y desarrollan dentro de estas comunidades epistemológicas de carácter internacional y aterrizan en los espacios locales.

Por este motivo, en los últimos años han surgido investigaciones que manifiestan el papel central que han jugado deter-

minadas instituciones, redes, programas o proyectos internacionales en la configuración de los sistemas nacionales de educación. Caben destacar las investigaciones que han señalado la poderosa influencia que ejerció, por ejemplo, el colonialismo en la definición de los modelos educativos e imaginarios sociales desde el siglo XIX (Cabrera, 2020). También otras investigaciones han indicado la mediación desplegada por Organismos Internacionales (OI) como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM) o la Organización para el Desarrollo y la Cooperación Económicos (OCDE) en el desarrollo de determinadas políticas educativas (Ydesen, 2019). Incluso, en los últimos años, se han abierto nuevas líneas de trabajo que han centrado su objeto de estudio en el desarrollo de la diplomacia cultural (Grek et al. 2024).

Este capítulo se enmarca dentro de estas líneas de trabajo. Su objetivo es avanzar unas pequeñas notas sobre el impacto que, se entiende, ejercieron OI como la UNESCO, el BM o la OCDE en la configuración de la escuela durante la etapa de la transición en España. Así, la primera parte del trabajo se sitúa en analizar el impacto ejercido por la UNESCO en el desarrollo de la Ley General de Educación (LGE) de 1970. En la medida en que la LGE ha constituido la ley educativa que estuvo presente durante los años de la transición, no se podía hacer dejación de la misma. De hecho, los demás ejemplos indicados están relacionados o se encuadran dentro del marco abierto por la LGE. El segundo ejemplo, por tanto, analiza la influencia de los OI en la creación y configuración de una de las instituciones creadas dentro de la LGE para implementar la reforma en el ámbito escolar. Nos referimos al Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación y su red de Institutos de Ciencias de la Educación (CENIDE-ICE). A partir de aquí, el trabajo se sumerge en otros ejemplos menos conocidos, pero igualmente importantes, en lo relativo al cambio en la esfera escolar de la transición. Nos referimos al Programa de Construcción Escolares del BM, el impulso de la inconclusa Ley de Financiación de la Enseñanza Obligatoria (LFEO) de 1978 por parte de la Unión de Centro Democrático (UCD) y algunos otros ejemplos de proyectos sobre la educación para el futuro durante esos años.

La LGE: la materialización de una transformación escolar al dictado de los OI

Es de sobra conocida la influencia ejercida por los OI en el desarrollo y configuración de la LGE de 1970 (Delgado y Martín, 2021; González-Delgado y Groves, 2021). Independientemente de la búsqueda de la legitimación y la aceptación en el plano internacional, lo cierto es que las conexiones de las instituciones educativas franquistas con los OI están presentes desde la segunda mitad de la década de 1940 (González-Delgado, Ferraz y Machado, 2022). Esto indica la rápida conexión y confluencias que se establecieron entre el régimen y los OI para modificar (o modernizar) las diferentes esferas de ámbito económico, social y educativo. Como sabemos, la UNESCO promovió muy rápidamente la teoría de la modernización desde los años cincuenta. Dicha teoría insertaba por primera vez a la educación como herramienta fundamental para el crecimiento y desarrollo económico. Si se quería alcanzar o pasar de un estadio en la evolución de la estructura social (de país atrasado o rural a uno moderno como EE. UU.), era necesario transformar y encuadrar al sistema educativo como organismo de formación de capital humano y desarrollo económico.

Este supuesto teórico fue rápidamente asumido por el mundo occidental, incluida la España franquista. No en vano, el propio Ricardo Díez Hochleitner reconoció cómo en 1955, cuando él era todavía un profesor de la Universidad Nacional de Colombia y había desarrollado un primer trabajo para el BM, «le impactó considerablemente» (Díez Hochleitner, 1992) el que el ministro de Educación Nacional (MEN) de ese entonces, Joaquín Ruiz-Giménez, tuviese en mente realizar una reforma que abarcase todo el sistema educativo español y adaptarlo a las necesidades económicas de este. Lo que Ruiz-Giménez ponía encima de la mesa no era más que la idea de planeamiento de la educación que, durante la década de 1950, desarrollaría principalmente la UNESCO. Es decir, planificar el crecimiento y expansión educativos en relación con las necesidades económicas y modernización social del país.

En torno a dicha cuestión, el MEN comenzó el proceso de implementación de diferentes políticas educativas que conducirían

al inicio de la gobernanza educativa global en España. Durante esta etapa, se efectuó la expansión de la enseñanza primaria y secundaria, el impulso de los programas de alfabetización, la ampliación de las políticas de igualdad de oportunidades y se intentaron desarrollar nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje relacionados con las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Este tipo de políticas fueron dando pequeños pasos durante la década de los sesenta, hasta aterrizar en el modelo de reforma educativa de carácter estructural que fue la LGE en 1970.

Sin lugar a dudas, existieron muchas ideas y proyectos educativos que OI como la UNESCO pusieron en marcha dentro de la LGE. Sin embargo, los que tuvieron un mayor impacto en la práctica escolar fueron los programas de igualdad de oportunidades. Como ya se ha mencionado en numerosas ocasiones, el libro blanco de la reforma de la enseñanza (1969) venía a reconocer que el sistema educativo español era muy selectivo. De cada 100 estudiantes que iniciaron los estudios elementales en 1951, solo 3 obtuvieron estudios universitarios en 1967. Lo que el libro blanco quería expresar no era solo lo injusta que era la educación con las clases populares, sino que también indicaba que el principio fundamental sobre el que se iba a asentar la LGE era la igualdad de oportunidades. Esta premisa o gran teoría educativa estuvo presente en España desde los años cuarenta (González-Delgado, 2025). No obstante, vino a adquirir un peso específico notable durante la década de los sesenta a raíz del impulso dado por los OI. La UNESCO y la OCDE habían recomendado a España encarecidamente alcanzar las cotas de desarrollo económico y social previstos para 1975. Para ello, era necesaria expandir una política más amplia de igualdad de oportunidades. Desde un punto de vista escolar, el desarrollo de los programas de igualdad de oportunidades tuvo un impacto en la práctica escolar notable. Por un lado, se incrementaba la matrícula del alumnado en los centros escolares. Por otro, era necesario poner en marcha nuevas técnicas y perspectivas didácticas que diesen una respuesta más eficiente a la masificación escolar que se estaba produciendo.

Por este motivo, los OI impulsaron dentro de las escuelas españolas de la transición nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje como la archiconocida «pedagogía por objetivos» y la «taxonomía de Bloom» propuestas por la LGE (Gimeno, 1982).

También OI como la UNESCO promovieron una modificación notable de los libros de texto de la LGE. Nos referimos aquí al programa sobre *Comprensión Internacional y desarrollo de la paz*. Aunque el inicio de dicho programa puede rastrearse desde principios de los años cincuenta, las mesas de trabajo más importantes se produjeron durante los años posteriores. De esta forma, cuando se publicó la LGE, y en sus desarrollos posteriores, nuevos temas relacionados con la conexión entre culturas fueron expuestos dentro de los manuales escolares en los años finales del franquismo y la transición (González-Delgado, 2023).

Otro aspecto que modificó notablemente el espacio teórico y práctico de las escuelas de la transición por parte de los OI fue sin lugar a dudas la práctica docente. Son bien conocidas las propuestas de modernización de la formación docente de raigambre internacional que se produjeron desde los años cincuenta en España (Groves y González-Delgado, 2022). La creación de instituciones como el Centro de Documentación y Orientación Didáctica (CEDODEP) en 1958 o la publicación de revistas como *Vida Escolar*, *Didascalia* u otras fueron buena prueba de ello. Evidentemente, durante la transición este hecho experimentó un mayor impulso. Por supuesto, la institución que promovió esa modificación en las aulas fue la red CENIDE-ICE. Esta institución fue una creación de los acuerdos de modernización económica y social firmados entre España y el BM. A esta institución dedicaremos un apartado específico por la importancia que tuvo la misma en la modificación de la vida en las escuelas.

El CENIDE como motor de entrada de nuevas perspectivas didácticas en la transición

La red CENIDE-ICE nació por decreto en julio de 1969². El objetivo principal del CENIDE fue «coordinar las investigaciones y el desarrollo de todos los niveles de la estructura de la educación»³. La creación de esta institución, por tanto, aspiraba a planificar la

2. Decreto 1678/1969, de 24 de julio, sobre creación de los Institutos de Ciencias de la Educación, BOE 195, de 15 de agosto de 1969.

3. *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (Fondo Especial) Plan de Operaciones. País: España. Centro Nacionales de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación*

investigación y la expansión del sistema educativo y adecuarlo a las necesidades de la modernización económica del país. En efecto, el CENIDE fue la institución encargada de organizar a los ICE que se iban a crear en las diferentes universidades y conseguir que la LGE fuese una ley educativa acorde a las necesidades económicas de la España futura.

Para conseguir tal propósito, el gobierno de la dictadura firmó una serie de acuerdos con el BM entre 1969 y 1971. La firma de dichos acuerdos se encuadraba dentro del programa del Banco Mundial para conseguir la modernización de la sociedad española. De los 12 millones de dólares que iban a ser cedidos en préstamo por el BM a educación, unos 4,4 millones se previeron para el CENIDE. Ese dinero se usaría para la creación de los ICE, así como para la compra de los equipos técnicos necesarios para producir el cambio educativo. De esta manera, el CENIDE era una creación de los OI junto al Ministerio de Educación para conseguir que la LGE se desarrollase desde un punto de vista práctico en el ámbito escolar. Durante los años sesenta, la UNESCO había insistido de manera notable en que las reformas educativas no podían llegar a buen puerto si no se producía una transformación en la mentalidad del profesorado. Dicho de otra forma, el éxito de la LGE solo se produciría si lograba modificar la «cultura escolar» docente (Galino, 1969, p. 8). Por este motivo, la UNESCO sería la encargada de supervisar el proyecto a través de las diferentes misiones de inspección creadas a tal efecto.

Como se ha señalado en algunas investigaciones recientes (Corrales, 2020), una parte importante de los fondos del BM no llegaron a usarse. Sin embargo, ello no impidió que gran parte del programa se pusiera en marcha y continuase durante los años de la transición. Como se afirmaba en el informe de inspección sobre los resultados del proyecto realizado por la UNESCO en 1973, era evidente que, de momento, «el CENIDE no ha logrado, por cierto, renovar las escuelas en España, pero sí han cambiado el “clima” de la educación»⁴. Esto significaba que el CENIDE desarrollaba su trabajo y que, poco a poco, el modelo

(CENIDE). Archivo Central de la Secretaría de Estado de Educación (ACSEE), Caja 61709, p. 5.

4. *España. Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación. Informe sobre los resultados del Proyecto. Conclusiones y recomendaciones. París, octubre de 1973.* UNESCO Archive, Caja España, ED.

educativo de la escuela española cambiaba. De hecho, hacia 1973 se hablaba de que el CENIDE había coordinado en los ICE una serie de actividades que alcanzaron a unos 100.000 docentes. Para ese año, se habían puesto en marcha un número importante de «nuevas técnicas de formación del profesorado». Por nuevas técnicas se refería a que el CENIDE había puesto como motor del cambio educativo los proyectos encaminados a producir procesos más eficientes y eficaces en la formación del alumnado y conseguir con ello un mejor capital humano. Es decir, en el uso de las TIC en el mundo de la educación.

Durante toda la década de los setenta y principios de los ochenta, el CENIDE (luego transformado en INCIE) se dedicó a poner en marcha proyectos educativos relacionados con la enseñanza programada, los circuitos cerrados de televisión (CCTV), la microenseñanza y la enseñanza asistida por ordenador (CAI) para su uso de en las aulas. Todo ello no era más que la aspiración de los OI y los dirigentes españoles en conseguir la ansiada modernización para España. En este sentido, no debemos desdeniar lo conseguido por el CENIDE en cuanto a la implantación del imaginario occidental en el ámbito de la escuela. Por un lado, esta institución introdujo y fortaleció servicios como los de orientación profesional durante los años de la transición e introdujo conocimientos en el *curriculum* de la EGB relacionados con la Formación Profesional (la conocida asignatura de Tecnología). Por otro lado, el CENIDE también se erigió como la iniciadora en España del moderno enfoque didáctico propuesto por los OI: lo que más adelante se conocería como la tecnología educativa.

El programa de construcciones escolares: otro proyecto dirigido a la búsqueda de una mayor modernización escolar

Al igual que había ocurrido con la red CENIDE-ICE, otro de los grandes debates propuesto por la UNESCO durante los años sesenta fue el de la arquitectura escolar. Para la UNESCO, la modernización educativa también se tenía que producir en la esfera técnico-constructiva. Sin unos adecuados edificios organizados

desde una perspectiva pedagógica sería muy difícil conseguir una escuela más eficiente, moderna y adaptada a las necesidades de crecimiento económico español. Por este motivo, no nos debe extrañar que el Ministerio de Educación firmase uno de los acuerdos «más amplios del mundo»⁵ dentro del programa del Banco Mundial para la construcción modular de centros educativos.

El objetivo de dicho programa no era otro que llenar la geografía española de centros educativos que ofreciesen todas las comodidades y novedades desde un punto de vista pedagógico. No debemos olvidar que el panorama escolar español desde un punto de vista material era un tanto sombrío. A pesar de que cuando se promulgó la LGE la casi totalidad de la población en edad escolar obligatoria estaba escolarizada, los déficits en los centros, mobiliarios o material escolar eran notables. Son de sobra conocidos las dificultades arquitectónicas que experimentaba la población escolar en los barrios del extrarradio de las grandes ciudades españolas o en las zonas rurales (Viñao, 1992).

Por este motivo, el Ministerio de Educación aspiraba a modificar dicha realidad a través del Programa de Construcciones Escolares firmado con el BM. Para ello, se construirían centros educativos adecuados a los principios pedagógicos que recogía la ley. Desde un punto de vista práctico, esto significaba la creación de edificios con aulas pequeñas que desarrollasen un aprendizaje personalizado, nuevos espacios educativos como los «centros sociales para estudiantes» o instalaciones específicas de socialización pedagógica más allá de los clásicos laboratorios, como por ejemplo «salas de espectáculos», «de bebidas y bocadillos» o de «equipo fotográfico».

Sin embargo, casi ningún tipo de centros de estas características vio la luz en España. Según se recogen en las misiones de inspección, existieron amplios problemas en la puesta en marcha del Programa del BM. En diferentes ocasiones, los arquitectos consultores de la UNESCO se quejaron amargamente del escaso control que el OI tenía sobre el desarrollo técnico del proyecto. La construcción de centros escolares, denunciaba el experto UNESCO, estaba demasiado apegada a la «decisión del

5. *España. Instalaciones de educación. Sistemas Modulares. Informe inicial sobre el programa del Banco Mundial por Geoffrey H. Hutton y Anthony Devonald, París diciembre de 1971.* Caja España ED, UNESCO Archive, p. 3.

arquitecto» o a la «decisión de los contratistas» españoles. Tal aspecto generaba una separación clara entre «filosofía educativa y arquitectónica». El procedimiento seguido equivalía «a traspasar a los contratistas una gran parte de la responsabilidad» sobre la calidad de los materiales y el diseño de los edificios. Dicho de otra forma, los contratistas y arquitectos españoles buscaban una maximización de beneficios y también la eliminación de algunos espacios educativos. Tal era el nivel de distancia entre lo esperado por los expertos de la UNESCO y lo propuesto desde España en este sentido, que el propio consultor calificó este hecho como «lamentable»⁶. Hacia 1973, el BM rompió el acuerdo con el gobierno español.

Por otro lado, estaba el problema de la escolarización durante los últimos años del franquismo y la transición. A finales de la década de los setenta, el crecimiento económico experimentado durante el desarrollismo, el éxodo rural y el *babyboom* de esos años produjeron la expansión de los barrios suburbanos en las grandes ciudades. La consecuencia en el plano educativo fue la necesidad de escolarizar a todas las personas en esos espacios. La cuestión no era sencilla. En varios informes de la Comisión de Evaluación de la LGE sobre esta cuestión se indicaba cómo una parte importante de los centros escolares se dedicaba a comerciar con las plazas escolares debido a la alta demanda escolar en algunos de estos barrios o que existían graves problemas de escolarización en estos mismos lugares. Esto significaba que las exigencias del MEC respecto a los centros educativos eran otras. Para la Administración española la prioridad fue, fundamentalmente, la escolarización. El modelo pedagógico de los edificios e instalaciones propuestos por el Programa de Construcción Escolares del BM era, por tanto, una auténtica quimera. Poco tiempo después, la administración del MEC dirigida por Cruz Martínez Esteruelas desarrollaría un amplio plan de construcciones escolares de carácter más práctico, pero en parte relacionado con el del BM.

Toda esta cuestión viene a poner de manifiesto el impacto que el BM tuvo en el desarrollo escolar de los años de la transi-

6. *España. Instalaciones de Educación. Arquitectura. Septiembre-octubre de 1971 por D. G. Barron. Proyecto del Banco Mundial/España. Informe sobre la Misión en Madrid por D. G. Barron (EDUCON) Arquitecto Consultor. Caja España ED, UNESCO Archive, pp. 3 y 5.*

ción. Las amplias exigencias pedagógicas sobre la arquitectura escolar del BM y de los expertos de la UNESCO produjeron el desarrollo de todo un debate sobre la arquitectura educativa que en la práctica se manifestó en una serie de déficits que afectaron directamente a la práctica escolar. Las construcciones rápidas conocidas como «barracas», la creación de los dobles turnos en los centros, el uso de los centros de preescolar como aulas de EGB o la utilización de pasillos, bibliotecas y comedores como aulas regulares fue una realidad que experimentó el alumnado y el profesorado de finales de los años setenta y principios de los ochenta. De hecho, un informe posterior publicado en 1977 por el BM reconocía que no habían examinado la particularidad escolar a la que se enfrentaba España. Es decir, habían «sobreestimado los objetivos de logro» del proyecto y no habían sabido evaluar los posibles «desafíos en la ejecución del programa». Dicho de otra manera, el BM generó unas expectativas y ejerció una presión sobre el MEC durante la transición que, a pesar de transformar la arquitectura escolar española de forma notable, no era realista con la situación escolar española del momento.

La LFEO y el impulso de las nuevas ideas educativas propuestas por la UNESCO y la OCDE

La cuestión de la puesta en marcha desde un punto de vista práctico de la LGE será uno de los grandes debates educativos durante la transición. Un debate que generó la intromisión y el desarrollo de ideas desde los OI que afectaron directamente a la política educativa y también al ámbito escolar. Quizá uno de los más desconocidos, pero más importante desde este punto de vista, sea el intento de la UCD por poner en marcha la LFEO. Esta ley nunca llegó a ver la luz. Fue el primer intento a nivel mundial por establecer el cheque escolar en todo un territorio nacional (González-Delgado y Ferraz, 2023). La LFEO quería otorgar a todos los padres españoles que tuvieran hijos en edad escolar obligatoria un cheque por el valor de la matrícula de cada hijo en un centro educativo. Los padres se encargarían de buscar el centro (público o privado) que considerasen oportuno para sus hijos.

Con esta ley, el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) pretendía conseguir dos objetivos al mismo tiempo y superar las grandes críticas a la LGE. Por un lado, aspiraba a alcanzar la tan demandada y pregonada igualdad de oportunidades escolar para los hijos de la clase obrera. La UCD partía del supuesto de que con el cheque escolar los padres podían elegir el centro que quisieran para sus hijos. De esta forma, la segregación de centros por clase social desparecería. Por otro lado, la libre elección de centros generaría un mercado de carácter educativo. La competitividad entre centros haría mejorar o desaparecer a aquellas escuelas que presentaban los déficits expuestos por los OI y la Comisión de Evaluación de la LGE.

Independientemente de las críticas recibidas por el modelo y que nunca se llevase a cabo, el cheque escolar representó la entrada en España de las modernas técnicas de gestión empresarial en el sistema educativo. Sí, en efecto, nos referimos a la llegada del neoliberalismo. El origen de la LFEO se había producido en torno al desarrollo de un debate elevado por la UNESCO. En 1968 el primer director del Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIEP), Phillip Coombs, publicó un libro titulado *La crisis mundial de la educación* (1968). En esta obra, que pronto recibió un reconocimiento internacional amplísimo, el autor sostenía que era necesario limitar el gasto público en educación. Los países habían hecho un gran esfuerzo económico en sus sistemas educativos, pero no conseguían la mejora del capital humano y las cotas de desarrollo económico esperado. El problema, según Coombs, era que esos recursos no estaban bien gestionados. Por tanto, lejos de aumentar el gasto público en educación, lo que había que hacer era realizar una gestión más eficiente. Había que introducir modelos de contabilidad de costes empresariales y métodos didácticos más eficaces. La UNESCO firmó un programa con el BM (Elfert, 2021) al poco tiempo de la publicación del libro de Coombs (1969). Al mismo tiempo, la OCDE se sumaría al proyecto y crearía el Centro para la Investigación e Innovación Educativa (CERI).

Este nuevo *cocktail* de ideas tuvo un importante impacto en el MEC de los años de la transición. No solo generó el intento de la UCD por implantar la LFEO, también produjo una cantidad notable de publicaciones sobre ajustes del gasto público en educación y la firma de nuevos acuerdos con la UNESCO y la OCDE

para desarrollar en el INCIE congresos e investigaciones lideradas por el CERI en torno a la educación recurrente⁷.

Desde un punto de vista práctico, la llegada de ideas en torno a la eficiencia en la gestión del gasto público y la búsqueda de métodos educativos acordes a la nueva perspectiva produjo transformaciones en el ámbito de la escuela. La búsqueda de una mejor forma de gestionar el gasto público en educación fue uno de los grandes argumentos utilizados por diferentes grupos a la hora de mantener los conciertos educativos durante la transición más allá del mantra sobre la libertad de la enseñanza. Por otro lado, los enfoques sobre la crisis educativa también alentaron durante la transición la búsqueda de métodos de enseñanza y aprendizaje acordes con las nuevas preocupaciones. Los años ochenta vieron nacer los programas sobre el uso de ordenadores en las aulas. El proyecto ATENEA (1985-1992) sería el primer gran ejemplo que introdujo este tipo de técnicas educativas en la búsqueda de una enseñanza más eficiente y apegada a las necesidades económicas de desarrollo de los países miembros de la OCDE (Machado, 2020). Los debates generados entorno a la LFEO supusieron la entrada de los primeros modelos de gestión privada o empresarial en el ámbito estrictamente escolar y de ahí el interés que tendría estudiar esta etapa de forma más pormenorizada.

Conclusiones

Los OI se han constituido como actores clave de la configuración del imaginario social sobre la educación. En torno a los acuerdos firmados con ellos se ha producido, después de la II Guerra Mundial, un intenso proceso de circulación de ideas, formación de especialistas locales, recomendaciones de diverso tipo e incluso presiones por llevar a cabo los proyectos propuestos en unas direcciones determinadas. Se puede decir que han sido una de las instituciones clave en construir la gobernanza educativa global y, con ella, un paradigma educativo muy particular. Estudiar

7. La educación recurrente fue el término previamente usado por los OI para conceptualizar lo que más tarde se conocería como educación permanente. "Millán Arroyo Simón, INCIE, Recurrent Education: trends and issues", 1975, Caja 61715, ACSEE. Véase como ejemplo Houghton y Richardson (1976).

su impacto en diferentes esferas, como las escuelas, se antoja un trabajo importante a realizar.

Como hemos podido observar para el caso español durante la transición, diferentes OI como la UNESCO, la OCDE o el BM pilotaron los principales proyectos educativos españoles. En torno a sus propuestas, surgieron dentro del MEC planes educativos relativos a un nuevo modelo escolar, nuevas formas de evaluación y presentación de conocimientos, la introducción de las TIC en el aula o formas de gestionar el gasto público. Es evidente que el impacto de los OI en la configuración de la vida en las aulas españolas fue mucho más allá de unas simples recomendaciones. Los supuestos de partida y perspectivas teóricas que se desarrollaron con los OI tuvieron verdaderos efectos de poder sobre los centros educativos. Configuraron las miradas de los expertos, de los técnicos, del profesorado e incluso del alumnado en torno a lo que era correcto y deseable en el ámbito escolar.

En este sentido, se antoja como elemento importante estudiar su impacto en las aulas españolas. De esta forma, podremos observar en qué medida España se acercó a los modelos educativos del mundo occidental y qué elemento había diferente (si existió alguna diferencia) dentro del país ibérico. En torno al estudio de la configuración de la gobernanza educativa global podemos discutir en qué medida los paradigmas educativos se configuran más allá de los propios contextos económico, político y cultural. Quizá ha llegado el momento de comenzar a estudiar los procesos históricos de configuración de los paradigmas educativos y entender los supuestos de partida y categorías teóricas sobre los que se asientan.

Referencias

Cabrera, M. A. (2020). *Después del etnocentrismo. Historia de una crítica teórica*. Posmetropolis editorial.

Coombs, P. H. (1968). *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. Oxford University Press.

Corrales, D. (2020). Much Ado about Nothing? Lights and Shadows of the World Bank's Support of Spanish Aspirations to Educational Modernization (1968–1972) en O. Martín García & L. Delgado Gómez-Escaloniella, (eds.). *Teaching Modernization Spanish and Latin*

American Educational Reform in the Cold War (pp. 127-149). Berghahn Books.

Delgado, L. y Martín, Ó. J. (2021). El apoyo internacional a la reforma educativa en España. *Historia y Memoria de la Educación*, 14, 177-208.

Díez Hochleitner, R. (1992). La reforma educativa de la Ley General de Educación de 1970. *Datos para una crónica. Revista de Educación, extraordinario*, 261-278.

Elfert, M. (2021). The power struggle over education in developing countries: The case of the UNESCO-World Bank Co-operative program, 1964-1989. *International Journal of Educational Development*, 81, 1-18.

Fuchs, E. y Roldán, E. (eds.) (2019). *The Transnational in the History of Education: Concepts and Perspectives*. Palgrave Macmillan.

Galino, Á. (1969). La dificultad número uno. *Revista de Educación*, 203, 7-13.

Gimeno, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficacia*. Morata.

González-Delgado, M. (2023). La UNESCO y la modernización educativa en el franquismo: Origen y desarrollo institucional del programa Education for International Understanding en España (1950-1975). *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*, 1, 1-13.

González-Delgado, M. (2025). Reconfigurar el sistema educativo: Feliciano Lorenzo Gelices y la política de igualdad de oportunidades en el franquismo (1948-1968), *Historia Contemporánea*, 79, 893-921.

González-Delgado, M. y Ferraz, M. (2023). Frustrated transfers: the attempt to introduce school vouchers system in Spain (1978-1982). *History of Education*, 52(1), 90-108.

González-Delgado, M., Ferraz, M. y Machado, C. (2022). Towards an educational modernization process: UNESCO interactions with Franco's Spain (1952-1970). *History of Education Review*, 51(1), 16-31.

González-Delgado, M. y Groves, T. (2021). La UNESCO y la Ley General de Educación: La influencia de los organismos internacionales en torno a la modernización educativa en el franquismo. *Historia y Memoria de la Educación*, 14, 209-252.

Grek, S., Landahl, J., Lawn, M. y Lundahl, C. (2024). *The World as a Laboratory. Torsten Husén and the Rise of Transnational Research in Education 1950s-1990s*. Palgrave-Macmillan.

Groves, T. y González-Delgado, M. (2022). La búsqueda de una nueva formación docente en el tardofranquismo: el enfoque internacional de la revista Vida Escolar (1958-1963). *História da Educação*, 26, 1-30.

Houghton, V. y Richardson, K. (1976). *Educación Recurrente*. Narcea.

Jones, P. W. (2006). *Education, Poverty and the World Bank*. Sense Publishers.

Lindo-Fuentes, H. y Ching, E. (2012). *Modernizing Minds in El Salvador: Education Reform and the Cold War, 1960-1980*. University of New Mexico Press.

Machado, C. (2020). El boom tecnológico en las escuelas de los años 80: una aproximación al programa ATENEA español. *Espacio, Tiempo y Educación*, 7(1), 247-262.

Meyer, J. W., Ramírez, F. O., Rubison, R., y Boli, J. (1977). The World Educational Revolution, 1950-1970. *Sociology of Education*, 50(4), 242-258.

Viaño, A. (1992). La Educación general Básica. Entre la realidad y el mito. *Revista de Educación, extraordinario*, 47-71.

Ydesen, Ch. (ed.) (2019). *The OECD's Historical Rise in Education: The Formation of a Global Governing Complex*. Palgrave Macmillan.

Marco jurídico de la enseñanza del y en valenciano (1970-1990)

WILSON FERRÚS PERIS
Universitat de València

Introducción

Pretendemos describir y analizar el despliegue legislativo que se llevó a cabo en el País Valencià (PV) desde el período preautonómico, antes de la aprobación del Estatuto de Autonomía, con la publicación del RD 2003/1979 que regulaba la incorporación de la enseñanza del valenciano en los planes de estudio no universitario, hasta el momento en que se asumieron las competencias en materia de enseñanza por RD 2093/1983 y la aprobación de la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià (LUEV) de 23/11/1983, sin olvidar el impulso legislativo que se puso en marcha, entre la aprobación del Estatuto y la asunción de las transferencias en educación, para desplegar normas tendentes a la incorporación del valenciano y proceder a la selección del profesorado.

Para comprender el desarrollo del proceso de normalización lingüística que ha llegado a nuestros días y la situación en que actualmente se encuentra la enseñanza del y en valenciano en el PV, tenemos que conocer el ordenamiento jurídico que se impulsó en sus orígenes y a partir del cual se desarrolló este proceso.

Nos centraremos, pues, en aquel primer marco legislativo que se puso en marcha durante el período de la transición democrática en el PV, aunque, inevitablemente, referenciamos el proceso que antes se inició en Catalunya y que, de alguna manera, sirvió como modelo para el PV. Un impulso y un marco legal donde,

desde un principio, se aprecian diferencias significativas que marcarán el futuro ordenamiento jurídico y los resultados de la normalización lingüística en la enseñanza de y en la lengua propia en el PV y en Catalunya. Unos aspectos que el Gobierno valenciano no pudo o no quiso recoger en la normativa autonómica en aquel período de transición democrática y que posteriormente dificultó un proceso de normalización lingüística en el terreno educativo que fue desigual, lento e incompleto.

Marco legislativo antes de la aprobación del Estatuto

Desde que se impusiera oficialmente, y a través de una ley, la del 17 de julio sobre Educación Primaria, «la lengua española, vínculo fundamental de la comunidad hispánica» como única lengua de instrucción y, consecuentemente, se prohibieran y se excluyeran de la escuela el resto de las lenguas del Estado, la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa se refería «per primera vegada sense parlar de prohibicions, a la diversitat cultural i lingüística com un patrimoni comú que havia de tenir present el sistema educatiu» (Arenas, 1989, p. 24).

El artículo 1.3 citaba «la incorporación de las peculiaridades regionales, que enriquecen la unidad y el patrimonio cultural de España» como una de las finalidades de la educación en todos sus niveles y modalidades. En el artículo 17.1 se afirmaba que «las áreas de actividad educativa en este nivel [E.G.B.] comprenderán: el dominio del lenguaje mediante el estudio de la lengua nacional, el aprendizaje de una lengua extranjera y el cultivo, en su caso, de la lengua nativa». Y el artículo 14.1 recogía que «la educación preescolar comprende juegos, actividades de lenguaje, incluido, en su caso, la lengua nativa». Por primera vez en muchos años se contemplaba la posibilidad de incorporar la lengua propia en la enseñanza.

Cinco años después, se publicaba el Decreto (D.) 1433/1975, de 30 de mayo, que intentaba regular la incorporación de las lenguas nativas en los programas de Educación Preescolar y General Básica, instaurándolo con carácter experimental y voluntaria-

rio para el curso 1975-1976. Además, se aprobaba el D. 2929/75, de 31 de octubre, sobre el uso de las lenguas regionales españolas, que regulaba con un carácter más general el contenido del D. 1433/75, y la Orden (O.) de 18/02/1976, que desarrollaba el decreto de mayo e indicaba la obligación de construir una Comisión presidida por el gobernador civil de la provincia con el objetivo de estudiar los puntos que hacían referencia a la incorporación de las lenguas nativas.

Pero estas normas no determinaban ni fijaban bases ni criterios de actuación administrativa ni daban ninguna explicación sobre cómo incorporar las lenguas nativas al sistema educativo. Se hacía necesario un marco legal que indicara de manera más clara las posibilidades de actuación administrativa que desarrollar en el futuro, que sirviera como punto de partida para poner en marcha una acción normativa en la incorporación de las lenguas autóctonas. Faltaba, pues, iniciar realmente el camino para que la lengua propia adquiriera un estatuto legal en la escuela.

Un soporte normativo que llegará con el R.D. 2003/1979, de 3 de agosto, que regulaba la incorporación de la lengua propia al sistema de enseñanza del PV, eso sí, después de que se regulara la incorporación del catalán al sistema de enseñanza de Catalunya a través del R.D. 2092/1978, de 23 de junio. Se intentaba, así, dar un soporte legal a lo que ambiguamente se regulaba en el Decreto de 1975 y se concretaban, por primera vez, bases y criterios de actuación administrativa.

Ahora bien, si examinamos los reales decretos comprobaremos diferencias sustanciales que nos harán intuir las razones de la diferencia que en un futuro se producirá en la elaboración del cuerpo legal en la incorporación de la lengua nativa al sistema de enseñanza en cada uno de los territorios. Mientras el R.D. de 1978 incorpora ya la enseñanza de la lengua catalana como materia obligatoria en el plan de estudios en Preescolar, EGB, BUP y FP de primer grado y prevé su incorporación inmediata y rápida, el R.D. de 1979 incorpora la enseñanza del valenciano en los diferentes planes de estudio, pero no se habla de obligatoriedad y se contempla su incorporación gradual. Aspectos que no parecen importantes pero que marcarán una notable diferencia en el punto de partida inicial y como referente para el futuro despliegue legal en los dos territorios. Un tratamiento diferenciado que, en cierta medida respondía, como se indica en el mismo R.D. de 23/06/1978:

a la situación sociolingüística de Cataluña, caracterizada por el amplio uso de la Lengua catalana en dicha comunidad, que, además de la Lengua común de todos los españoles, es utilizada como vehículo de comunicación por la mayoría de la población de Cataluña. Además, se ha tenido en cuenta, al examinar las posibilidades de su aplicación, que existe un mínimo adecuado de Profesores en condiciones de facilitar la enseñanza de dicha Lengua, que representan más de un 30% del actual profesorado estatal.

El R.D. 2003/1979 será desarrollado en el PV por O. de 7/06/1980 con cierto retraso, casi un año después de su aprobación. Pero, además, se señalaba el aplazamiento hasta el curso 1980-1981 de los efectos académicos de las previsiones establecidas en el propio RD. Aun así, estas disposiciones no solo servirán como base y aportarán criterios de actuación administrativa para un desarrollo futuro, sino que serán también un referente para las posteriores disposiciones de la futura Generalitat estatutaria.

Por primera vez, en el PV se hace referencia a la obligatoriedad de introducir el valenciano en los planes de estudio de Preescolar, EGB, FP de primer grado y Bachillerato. A pesar de que ya se señalan las exenciones en su implantación: en las zonas castellanohablantes la introducción de la lengua se hará de forma progresiva y de acuerdo con la voluntad de los padres. También, cuando los padres declaren la temporalidad de residencia u otras circunstancias que lo justifiquen, los hijos o las hijas podrán ser excluidos de esta enseñanza, siempre que lo hagan a principio de curso. Incluso en los centros de zonas valenciano-hablantes con mayoría de población castellanohablante, las calificaciones no constarán en el expediente académico.

Por otro lado, la enseñanza del valenciano entra en el horario lectivo con una dedicación aproximada de tres horas en el Preescolar, EGB y Bachillerato (repartidas entre Lengua y Literatura) y de dos horas en FP de primer grado. A efectos de evaluación, valoración, recuperación, promoción de curso y obtención de títulos, tendrá las mismas consideraciones y efectos que el resto de las materias obligatorias. Se prevé, además, la organización de cursos de formación o perfeccionamiento y la concesión de certificados de capacitación y se asegura que cada centro público de EGB tenga, al menos, un docente titular o habilitado para enseñar el valenciano. Los maestros que acrediten el conocimiento

de la lengua podrán impartir su enseñanza. Se establece, así mismo, la posibilidad de emprender programas en la lengua propia, siempre que lo solicite el centro y lo autorice una Comisión mixta, formada por el MEC y el Consell del PV.

Esta Comisión se encargará de regular y concretar una serie de aspectos no especificados o tratados de forma ambigua en la normativa: autorización, elaboración y publicación de programas y orientaciones pedagógicas y metodológicas para el desarrollo de la enseñanza del valenciano; autorización a centros que desean desarrollar programas en valenciano; determinación de horarios, materias y pruebas y distribución para los cursos de formación y perfeccionamiento; resolución de peticiones de exención de alumnos; autorización de libros de texto y material; regulación de la introducción progresiva del valenciano en zonas castellanohablantes, delimitándolas a la vez; establecimiento del período de adaptación de los centros de zonas valencianohablantes con mayor proporción de castellanohablantes; reconocimiento de diplomas o certificados que autorizan a enseñar la lengua y la determinación del conocimiento suficiente de los maestros para poder impartirla.

Y, de nuevo, apreciamos dos diferencias significativas que marcarán y condicionarán el futuro marco legal en la implantación de la enseñanza de y en la lengua propia en el PV. Por un lado, su obligatoriedad, por lo que respecta a las exenciones, que supondrá un despliegue normativo más amplio y complicado. Así, en el PV se hablará de zonas castellanohablantes y zonas valencianohablantes, y dentro de estas, en los centros con mayoría de población castellanohablante las calificaciones del alumnado no constarán en el expediente académico y la enseñanza del valenciano se aplicará con menor intensidad. Mientras que en Catalunya solo tendrán la posibilidad de ser excluidos del aprendizaje del catalán los alumnos cuyos padres hubieran declarado a comienzo de curso o al formalizar la matrícula la residencia temporal u otras circunstancias a considerar. También, las disposiciones respecto a los encargados de la enseñanza del catalán en Catalunya están dotadas de un mayor contenido normativo y mayor claridad: ya se habla de «Mestre de Català», de convalidaciones de títulos, de organismos determinados... Previsiones que no se recogen en la normativa del PV, donde hará falta un mayor despliegue normativo y una mayor concreción.

Esta normativa será fundamental para iniciar el proceso de introducción del valenciano en el sistema de enseñanza y será a partir de aquí cuando la lengua propia «entra en el sistema amb dignitat i obligatòria per a tots els alumnes, dins l'horari escolar i a tots els nivells educatius no universitaris» (Arenas, 1989, p. 61). Este período marcará el punto de partida del proceso que se iniciará con la aprobación del Estatuto y fijará las bases y los criterios de la actuación normativa.

Marco legislativo antes de las transferencias competenciales en materia educativa

La regulación de la incorporación del valenciano que se abordó en la etapa preautonómica era de carácter coyuntural y transitario. Este período provisorio, regulado por el R.D. 2003/1979, acabará con la aprobación del Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana (EACV) por Ley Orgánica 5/1982, de 1 de julio.

Al publicarse el Estatuto, la Generalitat logra, como se recoge en el artículo 35.º (actualmente, artículo 53.º), la competencia exclusiva en cuanto a la regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades. Y, en consecuencia, también de la enseñanza del y en valenciano, la lengua propia. Unos límites que vendrán determinados por lo que dispone el artículo 27.º de la Constitución Española (CE) en el marco de los derechos fundamentales y las libertades públicas, y las leyes que, de acuerdo con el apartado 1 de su artículo 81.º, lo desarrollan; por lo que se establece en el artículo 149.º, sobre competencias exclusivas del Estado, entre ellas la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y el dictado de normas básicas para el desarrollo del artículo 27.º, para garantizar el cumplimiento de las obligaciones que los poderes públicos tienen establecidas en materia educativa y por las facultades que se le otorgan a la alta inspección que tiene que velar por el cumplimiento autonómico de las leyes, las garantías y los derechos establecidos por el Estado.

De este modo, tanto por lo que respecta al Estatuto de Autonomía de Cataluña (EAC) como también al EACV, «les funcions

reals de la Generalitat en matèria d'ensenyament queden, com a poc, en una zona de vaguetat poc esperançadora», a lo qual todavía habría que añadir la ambigüedad y confusión que supone la redacción del artículo 35.^º del EACV porque

la referència a la competència plena és quelcom que tècnicament no té cap sentit. Vol dir això que hom podrà legislar, que l'Estat no podrà intervenir mitjançant llei en allò reservat a la Generalitat i que el desenvolupament dels principis bàsics li corresponen de forma exclusiva?

Además, esa competencia plena

s'ha d'exercir sobre una matèria concreta, que l'Estatut defineix i delimita. Doncs bé, l'Estatut diu que és competència plena de la Generalitat la regulació de l'ensenyament 'en l'àmbit de les seues competències'. Però, quines són aquestes competències si, precisament, s'havien de definir a l'Estatut? (Tornos, 1982, pp. 39-40).

Más aún, si los principios, los derechos y las libertades que, en materia educativa, se incluyen al artículo 27.^º de la CE tienen que ser desarrollados mediante leyes orgánicas, ¿qué le quedará a la Generalitat para ejercer la «competencia plena» de la que habla su Estatuto?

En definitiva, y por lo que respecta a la incorporación de la lengua propia a la enseñanza, el EACV lo recoge de una manera clara. Así, en el artículo 7.^º (actualmente, artículo 6.^º), en el punto 2, se indica que la Generalitat Valenciana «garantizará el uso normal y oficial de ambas lenguas y adoptará las medidas necesarias para asegurar su conocimiento». Ahora bien, en este mismo artículo, en el punto 6, incidiendo con lo que ya venía estableciéndose en la normativa del período anterior, se señala una restricción: «mediante ley se delimitarán los territorios en los cuales predomine el uso de una y otra lengua, así como los que puedan exceptuarse de la enseñanza y del uso de la lengua propia de la Comunidad». Una restricción que no se contempla en el EAC. Además, tampoco se refiere de forma explícita al valenciano como lengua propia del PV (como sí que lo hace el Estatuto catalán en su punto 1 del artículo 3.^º) sino que se intuye, se supone.

Pero, una cosa queda clara, el gobierno autonómico del PV adquirirá a partir de aquí «competencia plena» para conseguir y asegurar el conocimiento de la lengua. Eso sí, teniendo en cuenta de nuevo lo que la CE establece en materia lingüística a su artículo 3.º:

1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.
2. Las otras lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.
3. La riqueza de las diferentes modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.

Resultará necesario, pues, crear un marco legal dentro del cual se pueda desarrollar un proceso de incorporación de la lengua al sistema de enseñanza. Un despliegue normativo que se iniciará con el D. 3/12/1982 con el objetivo de asentar las bases legales para la correcta incorporación del valenciano a los niveles ya regulados en el R.D. 2003/1979. Es por eso por lo que, junto con el decreto anterior, se publica la O. de 3/02/1983 para regular la introducción del valenciano en los niveles de enseñanzas no universitarias durante el curso 1982-1983. Aunque será necesaria una nueva disposición para establecer de forma sistemática la normativa para la enseñanza del y en valenciano: la O. de 27/07/1983.

Esta disposición regulará de forma clara las condiciones que tendrá que reunir el profesorado, haciendo referencia especial, por primera vez, a los «Profesores especialistas de Valenciano», título que progresivamente tendrá que adquirir todo el profesorado de EGB. También dicta, para los niveles de Preescolar y de EGB, un horario semanal de cuatro horas para la enseñanza de la lengua (en el Ciclo Superior se establecen tres horas de lengua y dos de estructuras comunes, mientras que en el Bachillerato y FP de primer grado continuarán con el mismo horario que ya se estableció en el R.D. 2003/1979). Se hace referencia al Bachillerato nocturno y se constituye en cada colegio un departamento de Valenciano.

No obstante, esta disposición necesitará un desarrollo más amplio dada la situación de la que parte la enseñanza de la lengua en el PV (diferencias en los niveles del alumnado, clases en

las que no se ha de impartir la asignatura...), una situación, por otro lado, creada por la misma normativa valenciana. Además, había que acometer más concretamente aspectos referidos al profesorado, la organización, la evaluación, la orientación...

Por eso, resultaba necesario desplegar la O. de 27 de julio. Y se hará a través de la Resolución (R.) de la Dirección General de EGB de 22/08/1983 y la R. de la Dirección General de Enseñanza Media de 23/08/1983.

Culminará, así, el proceso de constitución de un marco normativo suficiente para la aplicación del valenciano en la escuela, aunque su incorporación al COU será regulada por la O. de 23 de julio de 1985, mientras que la extensión de la enseñanza de la lengua en FP de segundo grado no aparecerá explícitamente. Será también ahora cuando se creará una Comisión para proceder a la convocatoria y selección, que no oposición, de profesores de valenciano para BUP y FP.

De este modo, en el PV quedaría asentado y listo el necesario ordenamiento jurídico para poder desplegar la futura legislación una vez asumidas las transferencias de competencias en materia de educación mediante la publicación del R.D. 2093/1983, de 28 de julio. Una realidad que, de nuevo, contrasta con la de Catalunya donde, cuando se publica el R.D. 2809/1980 sobre traspaso de servicios del Estado a la Generalitat de Catalunya en la enseñanza, ya se había conseguido introducir el catalán en todos los niveles educativos no universitarios e iniciado el camino normativo para establecer el conocimiento del catalán por el profesorado.

En definitiva, se trata de un período importante en el PV en el proceso de constitución de un marco normativo para la enseñanza del y en valenciano en la escuela, pero, al mismo tiempo, asistimos también al inicio de una divergencia cronológica entre los ordenamientos jurídicos en el PV y Catalunya en cuanto a la implantación de la enseñanza de y en la lengua propia, divergencia que se hará más patente con la asunción de las transferencias en materia educativa.

Marco legislativo después de las transferencias en materia educativa

La mayor actividad normativa en el PV se desplegará en este período, después de asumir por R.D. 2093/1983, de 28 de julio, las transferencias del Estado en materia de enseñanza. El marco jurídico que se desarrollará a partir de aquí será importante para avanzar en la introducción de la lengua en el sistema educativo, para llegar a una normalización lingüística plena, y se abrirá una nueva etapa.

En este sentido, para desarrollar el artículo 7.º del EACV que preveía el establecimiento de los criterios de uso lingüísticos, entre otros en el ámbito de la enseñanza, será fundamental la aprobación en el PV de la LUEV, Ley 4/1983, de 23 de noviembre, que restituye la oficialidad de la lengua y permite su introducción en el sistema educativo.

Como recoge en su Título preliminar, pretendía:

Hacer efectivos los derechos de todos los ciudadanos a conocer y usar el valenciano; Proteger su recuperación y garantizar el uso normal y oficial; Regular los criterios de aplicación del valenciano a la Administración, medios de comunicación social y enseñanza; Delimitar los territorios en los cuales predomine el uso del valenciano y del castellano; Garantizar, de acuerdo con principios de gradualidad y voluntariedad, el conocimiento y uso del valenciano en todo el ámbito territorial de la Comunitat.

En cuanto a la enseñanza del y en valenciano, en el título segundo disponía que valenciano y castellano eran lenguas obligatorias en los planes de enseñanza; que se procuraría que todos los escolares recibieran las primeras enseñanzas en su lengua habitual; que los alumnos tenían que estar capacitados para utilizar, oralmente y por escrito, el valenciano y el castellano; que se tomarían las medidas que hiciera falta para impedir la discriminación por razón de la lengua y que los profesores tenían que conocer las dos lenguas oficiales y que aquellos que no tuvieran un conocimiento suficiente del valenciano serían capacitados progresivamente mediante una política de voluntariedad, gradualidad y promoción profesional. Y el capítulo segundo de este

título regulaban las exenciones en la obligatoriedad de la enseñanza del y en valenciano.

La LUEV se desarrollará posteriormente a través del D. 79/1984, de 30 de julio, que al mismo tiempo se desplegará a través de nuevas órdenes: de 1 de septiembre de 1984; de 31 de enero de 1987; de 6/06/1986, que regula varios aspectos como el tiempo dedicado a la enseñanza de la asignatura de valenciano dentro del horario lectivo, entre otros en el Bachillerato nocturno, y las equivalencias para la convalidación de la asignatura en Bachillerato y FP; de 17/08/ 1987, en relación a la enseñanza progresiva del valenciano en el ciclo medio de EGB y el uso del valenciano como lengua vehicular de enseñanza en los centros de Enseñanza Media.

Pero, a pesar de la facultad legislativa para regular en materia lingüística que le ofrecía a la Generalitat Valenciana la CE (art. 148.1.17) y el mismo EACV (art. 7.2), hasta que las Cortes Valencianas no aprobaron la LUEV en noviembre de 1983 no asistimos a un desarrollo y a una aplicación legal más o menos eficaz para la enseñanza del y en valenciano. Así lo vio el conseller Ciprià Císcar en la presentación del proyecto de esta ley ante las Cortes Valencianas, el 13/11/1983 en Alacant, al calificarla como trascendental y largamente esperada «el pas més important que puguem donar en el procés del nostre retrobament com a poble» (Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, 1984, p. 5). El PV, pues, a pesar de la urgencia y la trascendencia del proceso de creación de una estructura normativa para hacer realidad el proceso de extensión del conocimiento y uso del valenciano en la enseñanza se incorporó tarde.

De hecho, quedaban todavía muchos temas pendientes antes de la anhelada llegada de esta ley que se intentarán regular a partir de su aprobación: la incorporación del valenciano al Bachillerato nocturno, en FP de segundo grado y en COU (no se había fijado un horario real y estable para la enseñanza de la lengua); el establecimiento de una programación de la lengua para los niveles de Preescolar y EGB; la regulación de cursos de reciclaje del valenciano para maestros; la incorporación del valenciano a las pruebas de acceso a las universidades valencianas, que no estaba contemplado; y todavía quedaba mucho para hacer respecto a la enseñanza de la lengua propia, tanto en Preescolar y EGB como en BUP y FP. Así pues, a diferencia del caso catalán, en el

PV se abordarán ahora, a partir de 1983, muchos de los aspectos que ya empezaban a ponerse en práctica en Catalunya precisamente a partir del curso 1983-1984. Y es por eso por lo que a partir de este momento asistimos a un despliegue normativo profuso, necesario y sin precedentes:

- La O. del 21/05/1985 regula el Plan de Reciclaje de los profesores para impartir clases de valenciano, tanto de los profesores que acceden de nuevo como de quienes ya ejercen la función docente (desarrollada por R. de 12/02/1986).
- La O. de 23/07/1985 regula la incorporación del valenciano en el COU.
- La publicación, por parte de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, de programas de lengua para Preescolar y EGB.
- La O de 23/09/1985 establece la creación de la Comisión Técnica para la Enseñanza del Valenciano y se nombran vocales.
- El D. 173/1985, de 28 de octubre, crea la Junta Qualificadora de Coneixements de Valencià.
- La O. de 6/06/1986 amplía y regula la enseñanza del valenciano en FP de segundo grado y al Bachillerato nocturno. Introduce en el COU, como optativa, la Literatura Valenciana.
- La O. de 26/04/1988 regula la obtención del «Certificat de Capacitació» o el «Diploma de Mestre de Valencià» al concluir los estudios en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado.
- La R. de 6/06/1988, que se sitúa en la línea del D. 18/1986, de 30 de enero de Catalunya, dicta instrucciones para que los funcionarios y personal laboral de nuevo acceso al sistema educativo del PV den cumplimiento al compromiso de obtener el conocimiento oral y escrito suficiente del valenciano.
- La R. de 6/06/1988 dicta instrucciones para la aplicación de los planes de enseñanza en valenciano y de extensión progresiva del valenciano como lengua de enseñanza a partir del ciclo medio de EGB.
- El R.D. 661/1988, de 24 de junio, introduce el valenciano en las pruebas de aptitud para el acceso a las universidades.

Eso sí, el alcance de la LUEV será inferior a la Ley 7/1983, de 18 de abril, de Normalització Lingüística de Catalunya y también bastante más tímida que la Ley 3/1986, de 29 de abril, de

Normalització Lingüística de Balears, posterior a la valenciana. La LUEV es mucho menos ambiciosa que sus homólogas, tanto en sus planteamientos como en su despliegue, y mucho más ambigua e imprecisa. Tanto que, al igual que en el Estatuto de Autonomía, en la LUEV se utiliza la denominación «valenciano» y «lengua valenciana» para referirse a la lengua propia, sin hacer ninguna referencia al catalán ni a la unidad lingüística ni a sus vínculos con las lenguas propias de otros territorios del Estado español, de los cuales se desliga y se aísla. Igualmente se olvida de concretar la autoridad lingüística. Y junto a este equivocado punto de partida:

- Las normas que desarrollan la ley señalan y configuran un proceso de voluntariedad y opcionalidad en la enseñanza del valenciano en la EGB y la Enseñanza Media. No se trata realmente de conseguir la extensión del conocimiento del valenciano en todo el territorio y en todos los niveles educativos, sino de garantizar el conocimiento y uso del valenciano, de acuerdo con principios de gradualidad y voluntariedad.
- Las exenciones dejan el valenciano como una materia voluntaria en las zonas denominadas castellanohablantes. La enseñanza del valenciano será voluntaria en el supuesto de que los alumnos residan y reciban la enseñanza en centros ubicados en zonas denominadas castellanohablantes. Una desafortunada división del país en zonas valencianohablantes y castellanohablantes que permite a estos la exención de aprender obligatoriamente el valenciano: una discriminación lingüística, en realidad, más que un derecho, que se perpetuará y se generalizará con el tiempo.
- El conocimiento de las dos lenguas oficiales por parte del profesorado en el PV se planteará también con una política de voluntariedad y gradualidad. No se señala la obligación de conocer las dos lenguas oficiales.
- Con relación a la enseñanza, en la ley valenciana solo se indica el derecho a recibir las primeras enseñanzas en su lengua habitual, pero no que «es la lengua propia de la enseñanza en todos los niveles», y que se empleará progresivamente (a pesar de que este punto sí que será desarrollado más tarde en el D. 79/1984 y la O. de 1/09/1984).

Todas estas cuestiones determinarán en el futuro no solo un proceso de normalización lingüística, mucho más lento, tenso, problemático e inalcanzable, que nos dejará en una especie de vía muerta (Alcaraz, Ferrán y Ochoa, 2004), sino que provocará también una más que evidente dificultad para introducir y proteger el valenciano en la escuela en todo el territorio, a pesar de reconocerlo como lengua propia.

Como en otros aspectos, también en este se intentaba seguir unas pautas de acción normativa similares a las que podemos encontrar en la legislación de Catalunya, pero una sentencia judicial motivó que la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència cambiara rápidamente la disposición por la cual todos los niños recibirían además de la clase de Lengua, una materia en valenciano. De esta forma, en la O. de 1 septiembre de 1984 se regularía que el alumnado que empezara la EGB, a partir del curso 1984-1985, al llegar al ciclo medio recibirían en valenciano el área de Ciencias Naturales o Ciencias Sociales y, posteriormente, cuando alcanzaran el ciclo superior, ambas áreas. No obstante, esta enseñanza en valenciano quedará reducida a la voluntariedad mediante las O. de 6 de junio de 1986 y de 17 de agosto de 1987. Respecto al BUP y FP, ocurre un proceso similar: la misma orden establece la inclusión de al menos dos asignaturas en valenciano a partir del curso 1984-1985 en todos los cursos, pero posteriormente las O. de 7/11/1984, de 31/01/1987 y de 17/08/1987 establecerán su carácter voluntario. Este proceso es paradójico si lo comparamos con Catalunya, donde la enseñanza del catalán ya es obligatoria y extensiva desde el curso 1983-1984 en todos los niveles, mientras que en el PV se establece la obligación de impartir en valenciano una área a partir del curso 1984-1985, pero solo en el ciclo medio de EGB, y dos asignaturas en primero de BUP y primer curso de primer grado de FP, y será muy posteriormente, por R. de 25 de julio de 1988, cuando se extenderá esta obligación en todos los cursos y a todo el alumnado.

Un período, en definitiva, marcado por el intento de conseguir las cuotas de normalización lingüística que ya habían sido reguladas en Catalunya y que pronto se acometerían también en las Illes Balears. A pesar de esto, todo nos conduce a pensar que, en realidad, solo se pretendía conseguir la promoción del valenciano, no su normalización plena ni que dejara de ser una lengua minorizada excluida de la mayoría de los ámbitos de uso, a

diferencia de lo que ocurrió en los otros dos territorios, donde sí que se aprobó una verdadera ley de normalización (Baldaquí, 2020). Una falta de decisión, valentía y determinación la de garantizar el uso «normal» y oficial del valenciano, en condiciones de igualdad con el castellano, contemplado tanto en el Estatuto como la LUEV, que se sufrirá en un futuro, constatado por la situación que, al respecto, se vive actualmente (Alcaraz, Ferran y Ochoa, 2004).

Conclusión

El proceso de introducción del valenciano en el sistema de enseñanza en el PV se inicia en la etapa preautonómica con la promulgación y posterior desarrollo del R.D. 2003/1979 que marcará el punto de referencia de la actividad normativa que se llevará a cabo con posterioridad.

Desde este primer momento, se vislumbra cierto retraso en la implantación de la lengua respecto a Catalunya, donde se lleva a cabo un año antes con el R.D. 2092/1978, apreciándose ya diferencias en aspectos importantes que tendrán consecuencias en el futuro marco legal: las exenciones en la obligatoriedad de la enseñanza de la lengua y la regulación en la formación y capacitación de los encargados de su enseñanza, aunque ni en el PV ni en Catalunya se habla todavía de forma explícita de la enseñanza en la lengua propia.

Con la etapa que se abre después de la aprobación del Estatuto, se desarrollan las bases legales establecidas en el período anterior para la incorporación correcta del valenciano en los niveles educativos no universitarios, pero con avances pocos significativos en la implantación de la lengua en el ámbito de la enseñanza. Es precisamente en esta etapa cuando se producen marcadas diferencias en la normativa de las dos autonomías, Catalunya y PV, por lo que respecta a la creación del ordenamiento jurídico necesario para la enseñanza de la lengua y para la formación del profesorado, tanto en el aspecto cronológico como en la profusión de normas, acentuándose la divergencia a favor de la normativa catalana, aunque sin hacer aún referencia explícita a la enseñanza en la lengua propia en ninguno de los dos territorios.

Con estos antecedentes nos encontramos una vez asumidas las competencias en materia educativa. La Administración valenciana había recorrido un camino significativamente diferente a la catalana que ya había logrado y asegurado la enseñanza del catalán en la enseñanza no universitaria y había establecido los mecanismos para proporcionar al sistema educativo un profesorado competente en materia lingüística, de forma que, a nivel normativo, en Catalunya ya estaba casi todo hecho, dentro de la legalidad constitucional y estatutaria. Una circunstancia que ya dejaba entrever que había muchos asuntos pendientes en el PV, lo que provocó una aceleración del proceso de creación de un marco normativo necesario para la normalización de la lengua en el terreno educativo, desplegándose una intensa y rápida actividad normativa tendente a asegurar y lograr la enseñanza del y en valenciano.

Sin embargo, y a pesar de que se avanzó mucho en esta etapa y se consiguieron unas cuotas aceptables desde una perspectiva normativa, con un marco legal prácticamente creado, la batalla para conseguir una escuela valenciana y una normalización lingüística plena parecía perdida. La LUEV prestó el apoyo legal para que el uso del valenciano se llevara a cabo en igualdad de condiciones que el castellano, un derecho genérico a usarlo, pero sin establecer ninguna obligación en los poderes públicos ni en los sujetos jurídicos privados, y sin concretar el compromiso de la Generalitat y de las instituciones públicas para que aquel derecho fuera una realidad. Despenalizó, por lo tanto, su uso, pero no previno medidas ni acciones específicas, ni obligaciones ni objetivos en ámbitos de uso decisivos (más allá de los objetivos de conocimiento y enseñanza). Ni fijaba, pues, obligaciones ni garantizaba su uso (Gisbert, 2023).

Referencias

Alcaraz, M., Ferran, I. y Ochoa, J. (2004). La Llei d'ús i ensenyament del valencià, en via morta. *Revista de llengua i dret*, 41.

Arenas, J. (1989). *Absència i Recuperació de la Llengua Catalana a l'ensenyament a Catalunya (1970-1983)*. La Llar del Llibre.

Baldaquí, J. M. (2020). La 'Llei d'ús i ensenyament del valencià' i la configuració del sistema plurilingüe valencià. *Caplletra*, 68, 149-176.

Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Comunitat Valenciana. *Llei d'ús i Ensenyament del Valencià*. Direcció General de Relacions Institucionals, 1984.

Gisbert, A. (2023). *El valencià en l'àmbit socioeconòmic: on tot està per fer i tot és possible*. Càtedra de Drets Lingüístics-UV.

Pérez, M. (2023, 20 de noviembre). L'aniversari agredolç de la Llei d'ús. *El Temps*.

Tornos, J. (1982). Les competències de la Generalitat a l'Estatut de Catalunya. *Taula de Canvi*, 2 (maig 1980), en DD. AA. *Comentaris jurídics a l'Estatut d'Autonomia de Catalunya* (pp. 39-40). Edicions 62.

La larga marcha hacia la coeducación (1970-1990)

CRISTINA NAVARRO ROBLES Y LUZ SANFELIU GIMENO
Universitat de València

Introducción

La tecnocracia franquista, como resultado del desarrollo económico y social de los años sesenta en España, impulsó Ley General de Educación que, en 1970, se propuso adaptar el sistema educativo desde una perspectiva humanista, técnica y modernizadora, aunque sin cuestionar las bases autoritarias de la dictadura. La nueva estructura educativa puso en marcha nuevas medidas como el ciclo unitario, la promoción del carácter globalizado de la enseñanza o la autorización de la escuela mixta que, pese a que permitía a niños y niñas compartir las aulas y el currículo, mantenía intactas las barreras sexistas en la enseñanza.

Esta última medida fue criticada, en los años setenta del siglo XX, por ciertos sectores renovadores en la enseñanza y por el incipiente movimiento feminista que resaltaron las diferencias cualitativas y cuantitativas que existían entre niñas y niños, y mujeres y hombres, respecto al tema educativo, lo que perpetuaba la sumisión femenina y abundaba la repetición de roles estereotipados y las diferencias social entre los sexos.

A partir de esta constatación, durante la transición democrática el movimiento feminista en distintos ámbitos elaboró y llevó a término métodos educativos que fomentaban la igualdad y la no discriminación por razones de género. A estos nuevos contenidos y métodos se los denomina «coeducación», cuyo objetivo fue y es aplicar medidas para superar la educación sexista y jerár-

quica, y favorecer el desarrollo personal, la socialización y la aceptación, vinculados a valores y actitudes íntegras alejadas de estereotipos de género (Pino, 2017, pp. 47-60).

Fruto del creciente proceso de sensibilización, en 1990, con la aprobación de la LOGSE, se pasó de una igualdad formal conseguida por la educación mixta a una mayor aproximación a la igualdad real, ya que el currículo incluía, entre sus líneas transversales, la coeducación como contenido curricular.

Hacia una educación coeducativa. Críticas y nuevos planteamientos años 70 y 80 del siglo XX

Históricamente, la escuela pública española durante décadas había segregado espacialmente a niños y niñas y aplicado un currículo diferente para cada género. Los niños aprendían, básicamente, a leer y escribir, gramática, aritmética, historia y geografía, puesto que de ellos se esperaba que fuesen el sostén económico de la familia y su máxima autoridad. En contraposición, las niñas debían adquirir conocimientos limitados y aprender a rezar y a coser, lo que las preparaba para desarrollar las labores del hogar y el cuidado de la prole (Subirats, 2017).

En los últimos años del franquismo, en 1970, la Ley General de Educación (LGE), en un intento por readaptar y renovar el sistema escolar al desarrollismo económico del régimen, sustituyó la escuela separada por sexos por la escuela mixta, en la que niños y niñas pudieran compartir una misma aula. Pero, como señala Pilar Ballarín, se mantuvo la obligatoriedad de impartir enseñanzas diferenciadas para las mujeres, ya que los artículos 17.^º y 27.^º de la ley decían que los planes de estudios de Educación General Básica y de Bachillerato serían matizados de acuerdo con el sexo. Se trataba de incorporar en mayor medida a las mujeres al sistema productivo a través de su mejor educación, pero sobre todo, y también, «de hacer amas de casa y esposas perfeccionadas» (Ballarín, 2001, p. 136).

En el contexto de los años setenta, los papeles diferenciados de los géneros se presentaban por parte de los responsables de la educación con un lenguaje modernizado que teóricamente abogaba por la igualdad de oportunidades. De ahí que la escuela

mixta otro de los cambios que implementó fue un currículo que integró a las niñas en el currículum tradicionalmente diseñado para los niños, descartando y ninguneando los contenidos de la «cultura doméstica», mientras continuaba vigente la idea de que existían diferencias psicológicas y de actitudes entre niños y niñas. Todo ello contribuyó a la percepción del nuevo sistema escolar como falsamente neutro e igualitario, mientras existían importantes diferencias entre los sexos y se continuaban enseñando roles activos e independientes para los chicos pasivos y dependientes para las chicas (Ballarín, 2006, p. 11 y Ballarín, 2001, pp. 151-156).

En términos generales, las reflexiones sobre la problemática escolar daban por sentado que una vez unificados los programas y compartidas las aulas, la escuela trataba por igual a niños y a niñas y no reparaban en la existencia de la «desigualdad sexual» ya que las desigualdades se atribuían a diferencias naturales, individuales o psicológicas (Brullet y Subirats, 1990, p. 14).

Para cuestionar estas premisas que se daban como evidentes, en esta década de los años 70 del siglo XX, fue necesaria la acción combinada del movimiento feminista que, junto a parte de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) y distintas agrupaciones educativas sindicales y otras asociaciones, comenzaron a poner en entredicho las barreras sexistas, a demandar la equiparación de las condiciones educativas de niñas y mujeres y a exigir, entre otras muchas cuestiones, la implantación de un sistema coeducativo en la enseñanza (Frades, 2016, p. 265 y Robles, 2018, p. 47).

En el caso del feminismo de esa década, como señala Victoria Robles, «la educación se defendió como una necesidad de cambio vital de las mujeres contra los estragos de la larga dictadura» (Robles, 2018, p. 51). En este sentido, en 1972 se publicó en *Cuadernos para el Diálogo*, en la colección Suplementos, el trabajo titulado «Mujer y aceleración histórica» creado en 1972 por el Seminario de Estudios Sociológicos de la Mujer (SESM). En líneas generales, en el mencionado trabajo criticaban la indefinición de la LGE sobre la educación de las niñas a las que se seguía encauzando al cuidado del hogar y «defendían la urgente profesionalización del trabajo femenino y la necesidad de un régimen de coeducación...» (Barrera, 2016, pp. 611-628).

Otros grupos de mujeres cuestionaban también la discriminación de la enseñanza y de la formación de las chicas, ligando el

tema educativo al derecho al trabajo de la población femenina, tal y como se hacía constar en los programas del Movimiento Democrático de Mujeres en 1968 y en 1971 y en muchas Asociaciones de Amas de Casa y del Hogar (Robles, 2018, pp. 52).

En 1975, Naciones Unidas declaró también el Año Internacional de la Mujer, lo que generó un amplio conocimiento e información sobre la situación de la población femenina en el mundo y propició la adopción de medidas por parte de los gobiernos para fomentar la igualdad entre los sexos (Capel y Pérez-Serrano, 1999, pp. 251-254).

Igualmente, toda una serie de jornadas feministas, entre otras, las Primeras Jornadas por la liberación de la Mujer de Madrid (1975), las Primeras Jornades Catalanes de la Dona y, posteriormente, el Encuentro feminista de Granada, o revistas como *Vindicación Feminista*, entre otras muchas jornadas y publicaciones, aportaron cualificadas reflexiones sobre el papel fundamental de la escuela en la transmisión de roles de género, señalando además su responsabilidad en el fomento de las desigualdades y en la pérdida de oportunidades sociales y laborales de las mujeres.

Luz María Maceira afirma que, en torno a 1976, comenzaron a crearse algunos «Colectivos de Coeducación», habitualmente conformados por docentes que analizaban la estructura sexista de la educación escolarizada, reivindicaban la igualdad en la diferencia y ponían las bases para la escuela coeducadora (Maceira, 2006, p. 29).

Las temáticas feministas abordadas y los debates sociales de esos años fueron difundiendo nuevos discursos en pro de la coeducación que tomaron fuerza social y política, sobre todo, entre sindicatos y partidos de izquierdas. Y, a partir de esas críticas, de las nuevas teorizaciones y del activismo de mujeres y docentes comprometidas con la emancipación femenina, la coeducación adquirió un cuerpo pedagógico transformador. Estos avances fueron afianzando la escolarización de las niñas y la formación de las mujeres, su ascenso en los escalafones educativos y el mejor acceso al empleo remunerado (Robles, 2010, pp. 299-312).

En tanto que fue avanzando el proceso democrático, desde los poderes públicos y los ámbitos legislativos se fueron asumiendo también, al menos formalmente, estos discursos que hacían referencia a la igualdad entre los géneros. Tal fue el caso de la Constitución española de 1978, que proclamó la igualdad de

hombres y mujeres, y sus artículos 14.º y 9.2 prohibieron expresamente cualquier tipo de discriminación por razón de sexo y establecieron la obligación de los poderes públicos de promover las condiciones para que la igualdad de las personas fuera real y efectiva.

Con la llegada del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) al gobierno nacional, se creó, en octubre de 1983, el Instituto de la Mujer como organismo autónomo dentro del Ministerio de Cultura. Desde su creación, dicho instituto ha elaborado diferentes planes para la promoción de la igualdad, como el Primer Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres (1988-1990) que planteaba, entre otras medidas, «el desarrollo de la coeducación, combatir los estereotipos en el material didáctico y fomentar el cambio de actitudes en el profesorado, así como fomentar una imagen no discriminatoria a través de los medios de comunicación» (Ballarín, 2001, p. 140). A medida que se fueron desarrollando los diferentes gobiernos autonómicos, fueron creándose también diferentes Institutos de la Mujer que desarrollaron a su vez sus propios Planes de Igualdad en las diferentes autonomías.

A este impulso que recibía la coeducación desde estos ámbitos institucionales que se afanaron en cumplir sus objetivos programando conferencias, jornadas y congresos y publicando numerosos estudios, reflexiones y materiales coeducativos, se sumó el desarrollo de los estudios de género que se constituyeron en las universidades españolas por la necesidad de muchas docentes universitarias de crear un espacio propio para la reflexión y la crítica del androcentrismo en los procesos de creación y transmisión del conocimiento. En el año 1986 existían ya una docena de centros de estudios de las mujeres y feministas en distintas universidades españolas, y en los años siguientes su número no dejó de crecer.

A ello se añadieron también los estudios de docentes, sobre todo mujeres, que trabajaban activamente en escuelas e institutos delimitando las áreas de intervención con el alumnado y dotando a la coeducación de nuevas conceptualizaciones y métodos educativos (Robles, 2010).

Las acciones, colaboraciones y el apoyo mutuo de estos tres ámbitos: el institucional, en el que, en algunos casos, participaron también los sindicatos de izquierdas, el académico y el de

las prácticas escolares y educativas, dieron lugar a toda una serie de conceptualizaciones y nuevas experiencias coeducativas que permitieron comenzar a construir una escuela no sexista. Buena muestra de estas colaboraciones fueron la multitud de cursos, conferencias, estudios, jornadas y publicaciones referidos al tema que vieron la luz en esos años. Valga citar como ejemplo las Primeras Jornadas Mujer y Educación auspiciadas por el Instituto de la Mujer de Madrid en 1985, y que posteriormente se recogieron en un libro donde participaron, entre otras, mujeres y colectivos que con el paso del tiempo se convertirían en representativas en los círculos coeducativos españoles como Marina Subirats, M.ª Ángeles Durán, Charo Altable, el Grupo Feminario de Alicante, El Colectivo no sexista de Madrid o la Federación de Enseñanza de CC.OO (VV. AA., 1985).

Nuevas teorizaciones y prácticas en torno a una escuela no sexista

Mientras que la década de los años 70 del siglo XX los feminismos se centraron mayoritariamente en denunciar el nuevo modelo escolar que promocionaba la escuela mixta con una fórmula falsamente neutral e igualitaria, en la década de los 80 se pusieron las bases para construir teorías, conceptualizaciones, materiales y espacios educativos que trabajaban para que a través de la educación las oportunidades educativas masculinas y femeninas fueran equivalentes, ya que la coeducación debía suponer un proceso intencionado de intervención educativa que persiguiera el desarrollo integral de las personas independientemente del sexo-género al que perteneciese. Debía suponer también una revisión de las pautas sexistas de la sociedad y de las instituciones, especialmente las educativas, desde donde se construyen y se transmiten los estereotipos sexistas (Suberviola, 2012, p. 63).

Como señala Pilar Ballarín, por esos años seguían perviviendo elementos discriminatorios que a través de la educación moldeaban a las mujeres como seres pasivos y a los varones como dominadores. Para transformar esta situación, fueron objeto de atención nuevas cuestiones como «el sexismo del lenguaje y el andro-

centrismo científico, la canalización de éstos a través de los libros escolares, así como la discriminación en el trato hacia unos y otras y la propia organización escolar» (Ballarín, 2006, p. 5)

En concreto, las teorizaciones sobre el androcentrismo en la ciencia y en el conocimiento comenzaron a poner de relieve la imposición de lo masculino que se presentaba como el centro del saber universal sin considerar ni el protagonismo ni las experiencias de las mujeres y sus ámbitos de competencia. De esta forma, desde los ámbitos científicos y educativos, que se suponían teóricamente objetivos y neutros, se transmitían valores sociales que parcelaban la realidad en categorías dicotómicas: público y privado, objetividad y subjetividad, razón y sentimiento, dando preponderancia a los considerados masculinos y obviando y/o minusvalorando los considerados femeninos (Sánchez, 2002, p. 95).

A desmantelar y cuestionar la imposición de esta «mirada» androcéntrica en el conocimiento científico estuvo dedicado el libro *Liberación y utopía: la mujer ante la ciencia*, editado por M.ª Ángeles Durán, donde se analizaba la relación entre género y ciencia, el papel de las investigadoras o las alternativas no sexistas al saber recorriendo campos tan diversos como la filosofía o la biología (Durán, 1981).

Igualmente, los trabajos de Amparo Moreno se centraron en el androcentrismo y la discriminación sexista en los manuales de historia del bachillerato (BUP). Fruto de un estudio empírico fue la obra *El arquetipo viril protagonista de la historia*, donde la autora desvelaba los mecanismos mediante los cuales se ha construido el discurso histórico y de otras ciencias sociales privilegiando la imagen hegemónica del «arquetipo viril» como protagonista (Moreno, 1986).

Desde el ámbito de la psicología y de la pedagogía, la obra de Montserrat Moreno *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela* (1986), y desde la sociología, el libro de Marina Subirats, *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta* (1988), se abordaban estas cuestiones y se analizaba cómo la escuela transmitía y transmite los sistemas de pensamiento y las actitudes sexistas que marginan a las mujeres y las llevan a considerarse como un elemento social de segunda categoría (Moreno, 1986; Subirats, 1988).

En última instancia, como señala Ana Sánchez Bello, la educación que se impartía y aún se imparte en los centros educati-

vos es la «suma» de las distintas ciencias, «y si estas son androcéntricas la interpretación del alumnado sobre el mundo también lo será». Ello significa, además, que el androcentrismo científico se convierte también «en una de las explicaciones sobre cómo se produce el aprendizaje de la identidad sexual asignada a dos modelos preestablecidos: el masculino y el femenino» (Sánchez, 2002, p. 95)

Junto con estos estudios, entre muchos otros, que analizaban las posiciones subsidiarias de las mujeres en el saber, se comenzaron asimismo a decodificar críticamente los conocimientos sesgados y los estereotipos de género que pervivían y perviven en libros de texto, ya que, como afirma Marina Subirats, «Los libros utilizados para el aprendizaje escolar, son los que legitiman -gracias al poder de la palabra escrita y de la imagen ante los ojos del que desea aprender- los modelos a seguir» (Subirats, 1994).

Las investigaciones sobre los libros de texto fueron, pues, objeto también, en esa década, de investigaciones empíricas encargadas por el Instituto de la Mujer. En esta línea se sitúan el trabajo de Nuria Garreta, de 1984, sobre la presencia de las mujeres en los libros escolares. En dicho trabajo, la autora analizaba los personajes de los libros de texto y sus características de género, raza, clase, profesión, protagonismo, estado civil, etc. A partir de las conclusiones obtenidas, Garreta reflexionaba sobre la forma en la que los distintos libros escolares transmiten parte de la cultura. De modo que, estos modelos culturales que asignan cometidos diferentes a cada género o clase social y que no son objeto de la asignatura, van conformando valores y formas sociales de entender lo adecuado y lo inadecuado, lo valioso y lo no valioso, así como también penetran en el alumnado «incidiendo en la creación de la imagen genérica» (Garreta, 1984, p. 95).

Otros estudios, como señala José F. Caselles, llevaron a cabo investigaciones similares analizando los modelos femeninos y masculinos que aparecen en los libros de texto. Tal fue el caso del trabajo de Pilar Carreaga de 1987, titulado «Modelos masculinos y femeninos en los libros de texto de EGB», y el de P. Heras i Trias, «El papel de la mujer en la enseñanza y en los libros de texto en Cataluña», también publicado en 1987 (Caselles, 1990, p. 69; Carreaga, 1987; Heras, 1987).

Estos estudios hicieron visible, en última instancia, que los modelos masculino y femenino que transmiten los libros de tex-

to son la expresión que tiene la sociedad de los roles masculino y femenino a menudo estereotipados y discriminatorios. Y desde este punto de vista no podemos ser indiferentes frente a los modelos que en ellos se ofrece al alumnado en formación.

Por esas mismas fechas, con el objetivo de ofrecer alternativas y hacer consciente al alumnado de las diferencias respecto a los roles de género que se transmitían en la educación, comenzaron a publicarse materiales coeducativos. Uno de estos materiales que tuvo un notable impacto en su época fue el libro *Una Mirada Otra* de Aguas Vivas Catalá y Enriqueta García, profesoras de castellano y filosofía respectivamente. La obra proponía otras miradas sobre el conocimiento y la sociedad para, como dicen las autoras, «Alterar el androcentrismo trastocando su gesto y desdibujando su cosmos». A partir de muchos y claros ejercicios basados en las reflexiones del propio alumnado, se analizaban y se ponían en entredicho prácticas y contenidos escolares con el objetivo de que el grupo aprendiera a detectar y criticar las desigualdades y a proponer planes de intervención para acabar con prejuicios y estereotipos por razón de sexo, de los que habitualmente no somos conscientes. En un conjunto de actividades coeducativas muy variadas que trataban el tema del lenguaje y sus trampas, examinaban textos escolares en los que el protagonismo era siempre masculino o se desmontaban estereotipos de género presentes en los juguetes o en la literatura infantil y juvenil. También se analiza en profundidad el discriminatorio y simbólico papel de la «Reina del Hogar»: mujer, amiga, ama de casa, trabajadora (Catalá y García, 1989, pp. 37-46).

Otros trabajos, como el de José Manuel Toledo Guijarro, titulado «Materiales para una educación no sexista» (1985), o el del Feminario de Alicante, *Elementos para una educación no sexista. Guía didáctica de la coeducación* (1987), tenían unas intenciones similares y propuestas prácticas para trabajar en las aulas (Toledo, 1985; Feminario de Alicante, 1987).

Otra de las cuestiones que adquirió relevancia en este contexto educativo fueron las reflexiones y críticas en torno al sexismo del lenguaje. Con sexismo en el lenguaje no se hace referencia a si una lengua, en este caso el español, es una lengua sexista, sino al uso que hacemos de ella. Es decir, a sus usos sexistas, así como a la imagen estereotipada de las mujeres en insultos, refranes, neologismos, diccionarios, medios de comunicación, etc. A ello

se suman los análisis realizados en torno al léxico utilizado donde llama la atención la existencia de palabras cuyo significado cambia dependiendo del sexo al que designan, lo que ha puesto de manifiesto las cualidades y conductas que la sociedad espera de mujeres y hombres (Guerrero, 2010, p. 32-33). De este modo, tanto el lenguaje que empleamos como los distintos materiales que usamos para nuestro aprendizaje contienen sesgos sexistas. Un ejemplo de ello, es, por ejemplo, que determinadas palabras solo se usan para referirse a las mujeres, infravalorándolas y ofreciendo una realidad de lo femenino errónea. La discriminación lingüística es aún más observable cuando se utiliza el género masculino como si abarcara ambos sexos: «La utilización del masculino como presunto genérico contribuye, también, a falsear la realidad» (Flecha y Núñez, 2001, p. 203).

Ante esta problemática, se desarrollaron una serie de propuestas coeducativas encargadas de reflexionar sobre esta desigualdad, así como de ofrecer alternativas para superarla. Sin lugar a dudas, una de las obras más relevantes en relación con la problemática mencionada fue el libro de Álvaro García Meseguer, *Lenguaje y discriminación sexual* (1977). Esta obra ponía el foco en cómo el lenguaje construye la realidad y cómo una realidad sexista se manifiesta a través de un lenguaje discriminatorio. A lo largo del texto se examinaba cómo el lenguaje moldea el pensamiento, y con ello la realidad, destacando cómo el sexismo influye en ese proceso, especialmente mediante la invisibilización de las mujeres.

Desde algunas instituciones autonómicas se crearon, años más tarde, guías para una mejor utilización del lenguaje tratando de descartar los sesgos por razón de género. Un ejemplo fue la guía puesta en marcha por el Instituto Vasco de la Mujer/Emakunde, llamada *El lenguaje, más que palabras. Propuestas para un uso no sexista del lenguaje*, en el año 1988. Esta guía, elaborada por la Comisión Nombra del Instituto de la Mujer, del Ministerio de Asuntos Sociales, tuvo como objetivo mostrar la importancia del lenguaje en el desarrollo de la identidad, proponer pautas para detectar y corregir el uso sesgado del lenguaje y favorecer la reflexión de quien lo lea para que adopte una posición favorable al cambio e intente mejorar su modo habitual de expresarse. Además contó con un listado de propuestas con el fin de combatir, por un lado, el uso androcéntrico del lenguaje, y, por otro, su uso no sexista.

Fueron muchas las iniciativas coeducativas desarrolladas en la crítica al lenguaje sexista que se produjeron en el período de 1970 al 1990 en España. No podemos dejar de mencionar proyectos autonómicos como *La comunicación como elemento del progreso: por un lenguaje no sexista* (1989) impulsado por el Gobierno de Navarra, específicamente por la Subdirección de la Mujer; *El sexismio en el lenguaje* (1987), escrito por Aguas Vivas Catalá y Enriqueta García Pascual en el marco del Instituto Valenciano de la Mujer; *Uso no sexista del lenguaje administrativo* (1990) en colaboración entre el MAP, Ministerio de Administraciones Públicas, y el Instituto de la Mujer (Madrid); *Propuestas para evitar el sexismio en el lenguaje* (1989) del Instituto de la Mujer (Madrid). Sin olvidar libros como, *Las, los, les (lis, lus): el sistema sexo-género y la mujer como sujeto de transformación social*, de la profesora e investigadora María Jesús Izquierdo, en el que también se aborda la reflexión sobre esta problemática (Izquierdo, 1985).

Es evidente que el sistema educativo empezaba a incorporar, gracias a todas estas iniciativas, una perspectiva crítica respecto a la aparente neutralidad del conocimiento y comenzaba a cuestionar las estructuras desiguales que mantenían a las niñas y a las mujeres en un plano secundario en su educación y, con ello, en la sociedad.

En este clima favorable, incluso se empezaron a introducir como parte de la coeducación temas innovadores como la educación sentimental o la educación sexual. En este caso, la profesora Charo Altable fue una de las precursoras de la reflexión e investigación de este tema dentro de las aulas. En una de sus aportaciones, *La educación sentimental: el amor* (1985), ya planteaba la necesidad de hacer pensar a los alumnos y alumnas adolescentes sobre esta temática. En su trabajo podemos leer la influencia de las desigualdades de género en la experiencia amorosa tanto para chicos como para chicas, profundizando en la deconstrucción de los ideales del amor romántico en las relaciones afectivas y en la necesidad de construir relaciones amorosas basadas en la igualdad de género. Un trabajo que desempeña en las aulas mediante la reflexión, el cuestionamiento de los prejuicios sobre el amor y la verbalización de los sentimientos.

Desde los ámbitos institucionales nacionales y autonómicos se apoyaron estas iniciativas editando publicaciones, impulsan-

do de investigaciones, jornadas, seminarios, conferencias, etc. Valga señalar, entre otras, las Primeras Jornadas Mujer y Educación, de 1985, promovidas por Ministerio de Cultura y el Instituto de la Mujer o las I Jornadas de Educación no sexista de Alicante, de 1986, auspiciadas por la Generalitat Valenciana o las I Jornadas de Educación no sexista de Castilla-La Mancha, de 1989, impulsadas por la Junta de Comunidades (VV. AA, 1985; VV. AA., 1986; VV. AA. 1989)

Finalmente, con la promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990, los proyectos coeducativos se veían avalados por la legislación estatal ya que, dicha ley, en su título 2, hacía referencia a que la actividad educativa se debía desarrollar atendiendo, entre otros, al principio: «la efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación...». Con ello, se establecía que era necesario reconsiderar la actividad educativa a la luz de los principios de igualdad de oportunidades y se incorporaban metodologías para potenciar la coeducación en la escuela de forma transversal. A partir de la ley salieron a la luz abundantes materiales didácticos e investigaciones que trabajaban sobre temáticas coeducativas y muchos de ellos lo hacían en colaboración con el Ministerio de Educación y con el Instituto de la Mujer (Puelles, 2010).

Como señala Pilar Ballarín, por esas fechas, paulatinamente, se iba equilibrando la presencia de las mujeres en el mercado laboral y, en particular, en el sistema educativo, pero las mujeres seguían desarrollando la llamada doble jornada, que implica mantener a la vez el trabajo profesional y el doméstico. También las cifras mostraban que se seguían manteniendo diferencias en las opciones profesionales y en los rendimientos económicos de las mismas. Es decir, las mujeres, entre otras cuestiones, seguían eligiendo carreras más cercanas a los roles tradicionalmente femeninos que estaban peor remuneradas (Ballarín, 2006, p. 15).

Conclusiones

Entre los años 1970 y 1990 del siglo XX, todas las propuestas e innovaciones coeducativas que hemos enumerado, más otras que igualmente se desarrollaron por esas fechas, desempeñaron

un papel fundamental en la construcción de un sistema educativo más igualitario y democrático cuestionando el modelo educativo aparentemente objetivo y neutro implantado en la Ley General de Educación.

Las consecuencias que traerían a la enseñanza las propuestas coeducativas vendrían marcadas tanto por los cambios curriculares posteriores a los años 90 del siglo XX, como por la introducción de la perspectiva de género en los contenidos e investigaciones educativas, la visibilización de las mujeres en el conocimiento y la ciencia, la introducción del lenguaje inclusivo o el impulso a la incorporación de las mujeres en carreras tradicionalmente negadas a ellas vinculadas a las ciencias STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), así como su promoción de las docentes en espacios de representación y toma de decisiones.

En última instancia, estas nuevas miradas, conceptualizaciones y experiencias coeducativas transformaron la escuela y la sociedad, aun cuando la tarea que resta pendiente para alcanzar una verdadera educación igualitaria continúa siendo significativa.

Referencias

Ballarín, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Síntesis Educación.

Ballarín, P. (2006). *Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación*. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

Barrera, B. (2016). El Seminario de Estudios Sociológicos de la Mujer (1960-1986). Investigación y reivindicación feminista del Tardofranquismo a la Transición. *Bulletin hispanique. Université Michel de Montaigne Bordeaux*, 118 (2), 611-628.

Brullet, C. y Subirats, M. (1990). *La Coeducación*. Ministerio de Educación y Ciencia.

Capel, R. M. y Pérez-Serrano, M. (1999). *Mujer y educación en Españolas en la transición. De excluidas a protagonistas (1973-1982)*. Biblioteca Nueva.

Carreaga, P. (1987). Modelos masculinos y femeninos en los libros de texto de EGB en A. MORENO, *La investigación en España sobre mujer y educación*. Instituto de la Mujer.

Caselles, J. F. (1990). Sexismo y Educación: Aproximaciones a la investigación realizada y a las implicaciones de la Reforma Educativa. *Anales de Pedagogía*, 8, 53-75.

Català González, A.V. y García Pascua, E. (1989). *Una mirada Otra*. Generalitat Valenciana-Institut Valencià de la Doma.

Durán, M. A. (ed.) (1981). *Liberación y utopía*. Akal.

Esteban Frades, S. (2016). La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 259-284.

Feminario de Alicante (1987) *Elementos para una educación no sexista. Guía didáctica de la coeducación*. Recuperado de <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/elementos-para-una-educacion-no-sexista-guia-didactica-de-la-coeducacion-0/html/>

Flecha, C. y Núñez, M. (eds.) (2001). *La educación de las mujeres: Nuevas perspectivas*. Universidad de Sevilla y Fundación El Monte.

García, Á. (1977). *Lenguaje y discriminación sexual*. Cuadernos para el diálogo.

Guerrero, S. (2010). El sexism lingüístico: un tema de actualidad. *Ucienza*, 3, 32-33.

Heras, P. (1987). El papel de la mujer en la enseñanza y en los libros de texto en Cataluña en A. MORENO, *La investigación en España sobre mujer y educación*. Instituto de la Mujer.

Izquierdo, M. J. (1985). *Las, los, les (lis, lus): el sistema sexo-género y la mujer como sujeto de transformación social*. LaSal.

Maceira, L. M. (2006). Más allá de la coeducación: Pedagogía feminista. *Educar (Enero-Marzo)*, 27-36.

Moreno, A. (1986). *El arquetipo viril protagonista de la historia*. LaSal.

Moreno, M. (1986). *Como se enseña a ser niña. El sexism en la escuela*. Icaria.

Pino, A. M. (2017). El tratamiento de la igualdad de género en un contexto educativo multicultural. *Participación Educativa*, 8(1), 47-60.

Puelles, M. de (2010). *Educación e ideología en la España Contemporánea*. Tecnos.

Robles, V. (2010). Cambios pedagógicos en España años 70 y 80, en XIX Jornades d'Història de l'Educació. Dones i Educació. Annals del Patronat d'Estudis Històrics d'Olot i Comarca PEHOC, 21, 299-315.

Robles, V. (2018). Feministas educadoras en la conformación de un nuevo modelo escolar. Propuestas coeducativas transformadoras en V. Robles (Ed.), *Educadoras en tiempos de transición* (pp. 19-79). Catártara.

Sánchez, A. (2002). El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. *Educar*, 29, 91-102.

Suberviola, I. (2012). Coeducación: un derecho y un deber del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), 59-67

Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Instituto de la Mujer, serie estudios 19.

Subirats, M. (1994). Conquistar la Igualdad: la coeducación hoy. *Revisita Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78.

Subirats, M. (2017). **Coeducación, apuesta por la libertad**. Octaedro editorial.

Toledo, J. M. (1985). Materiales para una educación no sexista. *Anales de la universidad de Alicante. Escuela de Magisterio*, 2, 205-219.

VV. AA. (1985). *Primeras Jornadas Mujer y Educación*. Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer.

VV. AA. (1986). *I Jornadas de Educación no sexista, 26, 27 y 28 de septiembre, Alicante*. Generalitat Valenciana.

VV. AA. (1989). *I Jornadas de Educación no sexista de Castilla-La Mancha*. Junta de Comunidades. Servicio de Publicaciones.

La escuela rural de la Ley General de Educación a la LOGSE (1970-1990)

MANUEL MARTÍ PUIG
EMMA D. VIDAL PRADES
Universidad Jaume I

Última época de la dictadura

Para entender la influencia legislativa en materia educativa en las escuelas rurales entre los años 1970 y 1990 hay que tener en cuenta lo ocurrido en un período anterior. Así, en el año 1945 se aprobó la Ley de Educación Primaria haciendo obligatoria la escolaridad hasta los 12 años. A los 10, aquellos que querían cursar estudios universitarios comenzaban el bachillerato, y aquellos que no, seguían hasta los 12 su escolarización. En aquel momento, la Iglesia católica tenía un gran poder dentro de la dictadura y, como no podía ser de otra manera, eso se veía reflejado también en materia educativa, llegando a eximir a los religiosos de la titulación para ejercer la docencia, pidiéndoles únicamente el certificado de aptitud pedagógica. El régimen quería una escuela homogénea en la que se aplicara, como dice González *et al.* (2023, p. 64), «una pedagogía jerárquica, autoritaria y disciplinaria».

Teniendo en cuenta las palabras de Moreno (1998), la calidad educativa era muy baja debido principalmente a que la mayor parte de la población no vivía en zonas urbanas, por lo que la mayoría de las escuelas de entonces eran rurales, con una economía de subsistencia que imposibilitaba que sus hijos e hijas pudieran cursar estudios superiores.

En la década de los 50 se inician políticas poco favorables para la escuela rural. Centrados en la economía y el progreso in-

dustrial, se promovió la sociedad urbana e industrial devaluando el mundo rural. El Plan de Estabilización de 1959 «no favorecía la escuela rural, al prevalecer los criterios de tipo economicista buscando una rentabilidad económica que ésta no tenía» (Sánchez y Sanz, 2015).

Según González *et al.* (2023, p. 66), el régimen franquista pretendía imitar el modelo educativo americano «estableciendo un sistema de transporte escolar que fuera moviendo a los niños de sus pueblos para que acudieran a la escuela de la población más numerosa de cada zona». Como dice Hernández (2000), el objetivo era «vaciar la España rural de forma acelerada».

El 22/02/1962, se publicó el Decreto 400 sobre la agrupación de escuelas y direcciones de grupos escolares obligando a que las escuelas unitarias tuvieran el mismo director/a, cerrando escuelas rurales y agrupando al alumnado en una localidad, que generalmente era la cabecera de comarca, dejando a los pueblos pequeños sin niños y niñas. Es ahora cuando surgen las escuelas-hogar que, aunque con esta nueva denominación, seguían siendo los clásicos internados, tanto para chicas como para chicos.

El Decreto 193 de 1967, en su artículo 21.^º, aún restringía más la educación rural, estableciendo que «sólo podrán existir escuelas unitarias cuando el censo escolar de la localidad, incrementado con el de otras próximas con posibilidad de transporte escolar, en caso de concentración, no supere la cifra de treinta alumnos».

El 4/08/1970 veía la luz la ley del ministro Villar Palasí, Ley 14/1970, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa, conocida popularmente como Ley General de Educación (LGE). Esta norma estuvo precedida por el asesoramiento de profesionales y la posterior redacción del libro Banco en febrero del año 1969, titulado *La educación en España: bases para una política educativa*.

Su apuesta por democratizar la educación, según Cruz (2016), la reconoció como una de las leyes más importantes del pasado siglo XX. En este sentido González *et al.* (2023, p. 67), manifiesta que «supuso el primer gran intento de modernizar la educación española. Por primera vez se introducían elementos como igualdad de oportunidades, formación del profesorado o autonomía de los centros». Para González (2013), los cambios que introducía implicaban modificaciones que afectaban al colectivo docen-

te y, mayoritariamente, los formados en el nacionalcatolicismo eran contrarios a cualquier transformación, lo que ralentizó las reformas que proponía.

Esta ley estaba fundamentada «sobre los principios de racionalidad, eficacia y eficiencia», apostaba por los grupos homogéneos y «las escuelas graduadas y la enseñanza por áreas», que tuvo como consecuencia «la desaparición de las cohortes de once a catorce años de las poblaciones pequeñas, transportadas diariamente a los colegios de concentración comarcal, donde se prometió una calidad educativa que las escuelas unitarias no podían ofrecer». Además, manifiesta que «la ley era consecuencia de un modelo desarrollista y su propuesta de escolarización no ofrecía ningún anclaje para la población de las zonas rurales» (López, 2019).

El paso de una economía rural a una industrial, con un gran desarrollo económico, indicaba movimientos aperturistas de la dictadura franquista. Establecía la obligatoriedad de la Educación General Básica (EGB) de los 6 a los 14 años, intentando dar solución a una situación nacional que exigía un sistema educativo que asumiera nuevas responsabilidades y tareas. Tenía que posibilitar el derecho a la educación a toda la población española preparándola para nuevas y diversas profesiones que tenían que dar respuesta a la sociedad moderna del momento. La urgencia de construir una sociedad contemporánea más justa demandaba un modelo educativo diferente, que posibilitara tanto la conservación y el enriquecimiento de la cultura nacional como el progreso técnico y científico.

Planteaba como finalidades la formación integral, el desarrollo armónico de la personalidad, la preparación para ejercer de forma responsable la libertad, la promoción social, el fomento del espíritu de convivencia, y considerando la herencia política del franquismo, hablaba de mantener el concepto cristiano de la vida y la tradición y cultura de nuestro país. Hacía mención a la incorporación en el sistema educativo de las peculiaridades regionales de España.

Es importante destacar la obligatoriedad y gratuitad de la educación básica para toda la población española, y la hacía extensiva también a la extranjera residente en España. Reconocía diferentes niveles educativos:

- Educación Preescolar (de los 2 a los 5 años).
 - Jardín de Infancia (de 2 a 3 años).
 - Escuela de Párvulos (de 4 a 5 años).
- Educación General Básica (de los 6 a los 14 años).
 - Primera Etapa (de los 6 a los 10 años).
 - Segunda Etapa (de los 11 a los 14 años).

Uno de los temas más controvertidos de la reforma que implicaba esta ley eran las concentraciones escolares, que habían estado precedidas por las «Agrupaciones Escolares» de la Orden Ministerial de 3/07/1957, en las que «se hacía depender a las escuelas unitarias y mixtas de los grupos escolares» (Grande, 1981a, p. 37).

Esto supuso el inicio de la desaparición de las escuelas rurales, concretamente las unitarias, en favor de la concentración escolar reconociendo los centros de ocho unidades como mínimo. Daba uniformidad a las escuelas rurales descontextualizando al alumnado de sus localidades de origen, cambiándoles su cultura local por otra de concentración. El objetivo de la modernización del país hizo que todos los contenidos escolares referentes al mundo rural se olvidaran en pro de la cultura urbana.

Esta ley pretendía «fomentar la creación en las capitales de comarca de centros educativos grandes y escuelas-hogar, aglutinando el alumnado procedente de los pueblos pequeños y obviando las particularidades y potencialidades de la escuela rural y buscando su extinción» (González, et al., 2023, p. 67).

La graduación de la EGB en dos etapas originó que el alumnado de las escuelas unitarias, para cursar la segunda etapa, tuviera que trasladarse al centro comarcal, sacándolos de su propia localidad. Todos estos cambios hicieron aparecer en sus vidas el transporte escolar, la lejanía de la familia, la descontextualización, los internados y todo esto para mejorar una calidad educativa que las escuelas unitarias se suponía que no podían ofrecer. Estas se hacían ver como centros de baja calidad donde no se podía garantizar la igualdad de oportunidades. Detrás de todo esto había un motivo claramente de tipo social y económico.

Como dice Santamaría (2012, p. 4), creían que al «eliminar las pequeñas escuelas de las zonas rurales contribuiría a reducir la población rural y aumentar la mano de obra para la industria, la construcción y los servicios en las cabeceras de comarca y en

zonas urbanas». Estas acciones respondían a «la época de los Planes de Desarrollo que dejaron tras de sí un campo casi deshabitado y empobrecido (de personal, de juventud, de recursos, de servicios...). Cerraron escuelas, se fueron los médicos, incluso los curas».

La Ley 22/1972, de 10 de mayo, aprobó el III Plan de Desarrollo Económico y Social, estableciendo unas directrices, de las que destacamos las siguientes:

- Reducir la cantidad de escuelas de maestro único.
- Posibilitar la concentración escolar para mejorar la calidad y eficacia educativa.
- Escolarizar el alumnado residente en zonas diseminadas donde no haya instituciones escolares.
- Ofrecer a todo el alumnado, tanto rural como urbano, las mismas oportunidades de formación básica.

Con el objetivo de posibilitar esa igualdad de oportunidades a todo el alumnado, se perseguía la supresión de las escuelas rurales al ser vistas como centros de dudosa calidad potenciando la agrupación comarcal. Delante de estas concentraciones, la Administración franquista daba todo tipo de razones, tanto a las familias como a la Administración local. Las condiciones de los centros, la organización de la enseñanza y el desarrollo psicosocial del alumnado sería mejor, así como la aparición del profesorado especialista solo en los centros comarcales. Al colectivo docente, según Santamaría (2012, p. 5), se les vendía el cambio diciéndoles que los maestros suprimidos salían beneficiados en el concurso de traslados, y que, como funcionarios que eran, tenían que obedecer a sus superiores.

A todas estas razones había que añadir el ahorro económico, pero este proceso de descontextualización y concentración de escuelas, aunque «el ahorro consistía principalmente en los sueldos de los maestros de las escuelas unitarias de pocos niños, al aumentar la ratio se amortizaba mejor el sueldo» (Morales, 2013), lo que realmente supuso fue un aumento del gasto, ya que se dieron becas de transporte, de comedor o de residencia a los internados, se tuvo que pagar el transporte escolar y las instalaciones educativas y residenciales se tuvieron que adecuar. En esta línea encontramos los estudios de Grande (1981b), Carme-

na y Regidor (1985), Escudero *et al.* (1983) y Córchón (2000 y 2005).

El régimen franquista, en palabras de González *et al.* (2023, p. 68):

pese a no hacer nunca una política activa en su contra de manera explícita, con medidas basadas en la escasa financiación, la elevación de la vida urbana, el desdén de la vida rural, el fomento de los procesos migratorios y la aprobación de una ley que buscaba la uniformidad, casi consigue que la escuela rural estuviera a punto de perecer.

En esta misma línea, López (2019, p. 4) manifiesta que:

los devastadores efectos de esta política económica sobre el mundo rural, junto al mazazo que supuso para la escuela rural la aplicación de la Ley Villar Palasí, actuando ambos como elementos que se retroalimentaban, acabaron por dibujar un paisaje desolador en la década de los ochenta.

Llegada de la democracia

La muerte del dictador Franco y el inicio de la transición hacia la democracia, con la aprobación de la Constitución el año 1978, supuso para la educación en nuestro país un cambio radical, reconociendo el derecho a la educación de toda la población española, la enseñanza básica obligatoria y gratuita, la libertad de cátedra, de enseñanza y de creación de centros, la posibilidad de elegir entre religión o ética, la participación de las familias en la organización de los centros públicos, y un largo etcétera.

Todos los problemas que presentaba el modelo educativo era difícil hacerlos públicos bajo el régimen franquista. Así, podemos decir, que es el momento en que empiezan a hacerse públicos, viendo la luz mediante las acciones de organizaciones y grupos de acción educativa. Hernández (2011), afirma que «la proliferación de escuelas de verano, jornadas pedagógicas, cursos, congresos, actividades de invierno y de verano, emergencia de nuevas asociaciones y movimientos de renovación pedagógica» pretendían poner la atención en la búsqueda de soluciones me-

jorando e introduciendo innovaciones en la educación y las escuelas. Tal y como manifiesta Esteban (2016), todas estas propuestas ponen en marcha un modelo educativo mucho más «cívico y democrático», con un colectivo docente «más concienciado, crítico e innovador». Empieza a renacer la defensa de la escuela rural en nuestro país.

La escuela unitaria era muy escasa, prácticamente residual, a finales de la década de los 80 y principios de los 90, a pesar del apoyo que le daba el Programa de Educación Compensatoria de 1983. En este sentido, Hernández (2011, p. 115) nos dice que la escuela rural desde el año 1970 no había recibido un trato específico que respondiera a sus características propias, teniendo como consecuencia un deterioro en materia educativa del mundo rural. En esta misma línea, Córchón (2000) afirma que «la LGE de 1970, desde su promulgación hasta 1983, abandonó la escuela rural como consecuencia de la política regresiva que se desarrolló para estas escuelas, abocándolas al abandono».

Las escuelas rurales, y en concreto las unitarias, y los centros incompletos no se tenían en cuenta en el Estatuto de Centros Escolares publicado en 1980 por el gobierno de la Unión de Centro Democrático (UCD). En el año 1982 hay un cambio político, ahora era el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) el que cogía las riendas y legislaba en materia educativa.

Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) celebraron en la ciudad de Salamanca en 1983 las primeras jornadas en las que se destacó, como dice López (2019, p. 1) «la necesidad de trabajar en nuevos modelos de organización que pudieran convertirse en una alternativa real para la escuela rural». Al año siguiente, en la localidad de Santurde de La Rioja, se trató «el tema de la zonalización como alternativa a la escuela rural, a partir del documento base elaborado por un grupo de maestros de la comarca del Alt Camp de Tarragona». Las conclusiones analizaron «la nueva organización territorial de la escuela rural que exigía la alternativa, el modelo organizativo, el proyecto educativo y los aspectos legislativos a tener en cuenta para garantizar la viabilidad de la zonalización».

En el año 1984, la Generalitat publica el *Libro Blanco de la Educación en la Comunidad Valenciana*, contemplando acciones para mitigar todos estos efectos. Un ejemplo es la declaración, según López (2019, p. 5), «...del Alto Palancia como Zona de

Acción Educativa Preferente (ZAEP) a partir del Real Decreto 1.174/1983 de 27 de abril», por la que se fundamenta «el Programa de Educación Compensatoria». Con el nuevo gobierno socialista «...se vivió una situación en la que casi todo parecía posible en un mundo tan poco trillado en nuestro ámbito como el de la escuela rural».

Para López (2019, p. 7), se «trataba de conseguir contestar al modelo de concentración y transporte escolar, evitando el desarraigo, al garantizar la permanencia del alumnado en el municipio durante la etapa obligatoria de escolarización, sin que sufriera merma la calidad de la enseñanza».

Para desarrollar estas acciones era necesaria la participación tanto de los ayuntamientos como de la comunidad educativa, hacía falta un proyecto coherente respaldado por la administración educativa y se necesitaban recursos tanto materiales como humanos, con plantillas estables. En el caso del Alto Palancia, al igual que en otros lugares de nuestra geografía, se volvió a matricular al alumnado del segundo ciclo de EGB en sus localidades formando un único grupo-clase que atendía a los grupos heterogéneos y multinivel; los colectivos docentes se comprometieron a estar como mínimo tres cursos escolares garantizando la estabilidad de las plantillas; el profesorado de segundo ciclo rotaba diariamente por todas las localidades, y a esta organización la denominaron «Colegio Público de Unidades Dispersas» (López, 2019, p. 8).

Este modelo de escuela rural pretendía que el alumnado fuera el protagonista de su propio aprendizaje, con metodologías fundamentadas en la experimentación y el aprendizaje cooperativo; que respetara su propio proceso educativo posibilitando que se acercara a la realidad de forma crítica y objetiva. Querían un aula participativa, en la que el respeto y la solidaridad estuvieran presentes. La escuela tenía que ser motivadora, personalizada, arraigada al medio, activa, integral e integradora, en la que la comunidad educativa «se sintiera responsable de los proyectos emprendido». Pretendían que la acción educativa sentara «las bases de una cooperación en otros ámbitos entre los municipios, que superara localismos, al sentirse miembros activos de una misma realidad geográfica, social y cultural que debían conocer, respetar y transformar para mejorarla». Este modelo educativo, como manifiesta López (2019, p. 9), también afectaba a la formación

del profesorado, entendiendo que «la actualización permanente no debía ser un factor vinculado a la percepción de un complemento retributivo (sexenio), sino que debía ser *conditio sine qua non* del desempeño profesional».

Mientras que acciones como las que hemos visto esperaban un marco legal que las regulara, seguían trabajando con este modelo para que los centros funcionaran como «un único colegio público: proyecto educativo, proyecto curricular, plan anual de centro, programaciones didácticas, claustro, y consejo escolar territorial o de zona». Y para «potenciar ese sentimiento de pertenencia y dar cohesión a la agrupación», López (2019, p. 10), nos dice que «se programaban actividades de convivencia en las localidades con implicación de las familias (carnaval, estancias en granjas escuela, exposiciones de proyectos de trabajo, viajes educativos por ciclos y viaje final de curso)».

A nivel estatal, en diciembre del año 1986 se publicaba el Real Decreto 2731, sobre la constitución de Centros Rurales Agrupados (CRA) de EGB definiéndolos como

Centros que mediante vías alternativas de organización escolar, con criterios dinámicos y flexibles en la distribución de recursos, satisfacen las aspiraciones de las comunidades rurales y disminuyen las carencias; facilitando el desarrollo educativo y afectivo del alumnado y contribuyen al enraizamiento cultural.

Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, LOGSE, generó un cambio en la ordenación del sistema educativo español. Colectivos que defendían la escuela rural y su identidad criticaron algunas cuestiones como la financiación, la organización, la compensación de los docentes o el currículum. Como señala Hernández (2011, p. 132), la escuela rural casi no es mencionada, quedando diluida en temas como la educación compensatoria, la atención a la diversidad o la interculturalidad, entre otras.

Hay que tener en cuenta que España es un Estado descentralizado, lo que posibilita que haya territorios autónomos que tengan asumidas las competencias en materia educativa y territorios que no la tengan. En este caso es el Ministerio de Educación (MEC) quien asume las competencias en esta materia.

Aunque en 1986 se publicó el Real Decreto de constitución de CRA, va a ser a partir de la LOGSE cuando es más destacable su creación. Según Santamaría (2012, p. 4), en el año 1991 había 51 CRA en todo el territorio MEC, pasando a 200 el curso 93/94, ante la falta de definición de plantillas de los centros se adscriben a los docentes especialistas que de forma itinerante impartían docencia en los diferentes aularios del centro.

Esta fórmula suponía para la administración educativa una ventaja, ya que al concentrar unidades en un menor número de centros hacía más fácil la adscripción de especialistas y recursos a los centros, posibilitaba implantar las especialidades LOGSE en las escuelas rurales, favorecía el control de los centros mediante las tareas administrativas y reducía estadísticamente la cantidad de escuelas pequeñas. Pero esto, atendiendo a lo que dice Santamaría (2012, p. 8), solo «engañaba a la realidad, porque tanto las mixtas como las unitarias estaban contempladas como CRA a pesar de tener especialistas».

La LOGSE pretendía dar solución a los problemas del sistema educativo español incorporando medidas como la posibilidad de iniciar la escolaridad a los tres años, la ampliación hasta los 16 años de la enseñanza obligatoria o la puesta en marcha de programas de garantía social. Por lo que respecta a la escuela rural, y atendiendo a la investigación hecha por Santamaría (2014), vemos que tiene una visión negativa de la educación rural considerándola cualitativamente peor que la educación general. Para poder garantizar tanto la igualdad de oportunidades como la calidad educativa en el mundo rural, se posibilitó la matrícula gratuita del nivel básico en otros municipios que no fueran el propio. Como consecuencia de esto se generaron más maestros especialistas en primaria diluyendo la responsabilidad docente, se clasificaron muchos centros como CRA, se cerraron escuelas por la falta de alumnado al bajar la franja de edad y se concentró el alumnado de ESO. Esta última medida la considera positiva al dotar de centros de secundaria a las zonas rurales y generar un sentimiento de comarca.

Los CRA en la Comunidad Valenciana

A nivel autonómico, y considerando que la Comunidad Valenciana tiene transferidas las competencias en materia educativa, fue la Orden de 15/05/1997 de la Conselleria de Cultura, Educa-

ción y Ciencia la que regulara la constitución de colegios rurales agrupados de Educación Infantil y Primaria. Esta norma se justificaba diciendo que se habían hecho estudios y llevado a término experiencias y actuaciones por parte de «grupos de profesorado que trabajan en el ámbito rural, concretamente en la aplicación de proyectos singulares, elaborados y desplegados conjuntamente por diversos centros», como el llevado a cabo en la comarca castellonense del Alto Palancia en que

se han potenciado aspectos dirigidos a mejorar la calidad de la enseñanza mediante la coordinación pedagógica entre centros próximos, la realización conjunta de actividades, el intercambio de materiales adaptados y experiencias, y el fomento de la participación social y la convivencia.

El 10/05/1999 se publicó la Orden de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia por la que se adaptan las normas contenidas en el Reglamento Orgánico y Funcional de las Escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria a los colegios rurales agrupados de la Comunidad Valenciana, definiéndolos como agrupaciones escolares rurales constituidas por aularios ubicados en núcleos separados de poblaciones diferentes que, en su conjunto, configuran un único centro. Dicha singularidad aconseja adaptar las normas y hacer uso de las competencias para mejorar su organización y funcionamiento, además de considerar la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa.

Los CRA centralizan administrativamente

las tareas y funciones de pequeñas escuelas diseminadas por varios municipios propiciando al tiempo la permanencia de los niños de edades más tempranas en su lugar de residencia y la descarga de funciones burocráticas a las que se veían sometidos los profesores de escuelas unitarias (Morales, 2013).

Investigadores como Ponce de León, Bravo y Torroba (2000) consideran que la organización de un CRA se fundamenta en agrupar diferentes unidades para constituir un único centro que imparte docencia en diversas localidades. Para Dols (2005), «un CRA supone unir encima del papel a escuelas de diferentes loca-

lidades de manera que exista un único organigrama administrativo y que se suelen agrupar escuelas enclavadas en núcleos de escasa población y con centros incompletos». Por otra parte, Boix (2004) entiende

por escuela rural, la escuela unitaria y/o cíclica que tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura pedagógico-didáctica basada en la heterogeneidad y el multinivel de grupos de diferentes edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización, y con una estructura organizativa y administrativa singular, adaptada a las características y necesidades inherentes al contexto en el que se encuentra ubicado.

Nosotros nos quedamos con la definición de la secretaria del CRA l'Ullastre, Sílvia Solsona, de la localidad castellonense de Salzadella, que en la entrevista que le hizo la alumna Laura García, en su TFG titulado *Els Col.legis Rurals Agrupats des de la Perspectiva Docent*, dijo: «Somos una única escuela, pero con 12 kilómetros de pasillos».

Referencias

Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamientos y necesidades*. Wolters Kluwer Educación.

Carmena, J. y Regidor, J. G. (1985). *La escuela en el medio rural*. MEC.

Corachón, E. (2000). *La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*. Oikos-Tau.

Corachón, E. (2005). *La escuela en el medio rural: modelos organizativos*. Redes.

Cruz, S. (2016). El sistema educativo durante el franquismo: las leyes de 1945 y 1970. *Revista Aequitas: Estudios sobre Historia, Derecho e Instituciones*, 8, 35-62.

Dols, J. (7-27 de febrero de 2005). *La educación física en la escuela rural: particularidades*. V Congreso Internacional Virtual de Educación. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24518/Documento_completo.pdf?sequence=1

Escudero, T., Giménez, J. A., Garcés, R., y Barrios, C. (1983). *Concentraciones escolares y escuelas hogar en Aragón*. ICE de la Universidad de Zaragoza.

Esteban, S. (2016). La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 259-284.

González, J. A., Llevot, N., LÓPEZ, M. P. y Bernad, O. (2023). Los maestros rurales contra las concentraciones escolares: el origen de las Zonas Escolares Rurales. *Social and Education History*, 12(1), 60-84. <http://doi.org/10.17583/hse.11280>

González, T. (2013). La formación de maestros durante la transición y la restauración democrática (1976-1986). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27, 29-43

Grande, M. (1981a). *La escuela rural. Situación educativa en el medio castellanoleonés*. Escuela Popular.

Grande, M. (1981b). Los costes de las concentraciones escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, 79.

Hernández, J. M. (2000). La escuela rural en la España del siglo xx. *Revista de Educación (extra 1)*, 113-136.

Hernández, J. M. (2011). La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983). *Educació i Història: Revista d'història de l'educació*, 18, 7-27.

La educación en España: bases para una política educativa (1969). MEC. Recuperado de: https://www.libreria.educacion.gob.es/ca/libro/la-educacion-en-espana-bases-para-una-politica-educativa_174890/.

López, J. M. (2019). Construyendo pedagogía en la escuela rural. El Colegio Público de Unidades Dispersas de Azuébar, Chóvar y Sot de Ferrer. *Pedagogia, Pensament, Política i Pràctica: Lectures històriques en la societat valenciana contemporània* (pp. 245-264). Tirant lo Blanch.

Morales, N. (2013). La política de concentraciones escolares en el medio rural. Repercusiones desde su implantación hasta la actualidad. *Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 14, 145-188.

Moreno, E. (1998). *Historia de la escuela pública en España: balance de dos siglos*. Servicio de Publicaciones del Sector de Enseñanza de CSI-CSIF.

Orden de 10 de mayo de 1999, de la Consejería de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se adaptan las normas contenidas en el Reglamento Orgánico y Funcional de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios Rurales Agrupados (CRAs) https://dogv.gva.es/datos/1999/06/16/pdf/1999_4778.pdf.

Ponce de León, A., Bravo, E. y Torroba, T. (2000). Los colegios rurales agrupados, primer paso al mundo docente. *Contextos educativos*, 3, 315-347.

Sánchez, R. y Sanz, M. T. (2015). The Spanish Stabilization Plan of 1959: Juan Sardá Dexeus and the social market economy. *Investigaciones de Historia Económica*, 11(1), 10-19.

Santamaría, R. (2012). *Un poco de historia de la escuela rural*. Escuelarural.net. Recuperado de <http://escuelarural.net/un-poco-de-historia-en-la-escuela>.

Santamaría, R. (2014). La escuela rural en la LOMCE: oportunidades y amenazas. *Revista Supervisión*, 21(33), 1-26.

De maestros a profesores de EGB: la formación del magisterio en la transición (València 1971-1978)

M^a DEL CARMEN AGULLÓ Y PATRICIA ASENSIO
Universitat de València

El plan experimental de 1971: de maestros a profesores de EGB

Cuando se promulga la Ley 14/1970 General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), de 4 de agosto (BOE 6/08/1970), se produce la reestructuración de todo el sistema educativo; se establece la Educación General Básica (EGB) que, organizada en tres ciclos, generaliza la educación hasta los 14 años y se intenta una reforma pedagógica que supone el triunfo del modelo tecnocrático, sin abandonar la ideología del nacionalcatolicismo (Puelles, 2010). Pero, para poder ser aplicada, se precisa una nueva formación del magisterio, lo que comporta la incorporación de las escuelas a la universidad y su transformación en Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica, (EUFPEGB) (Decreto 1381/1972 de 25 de mayo). Se hace así realidad la reivindicación de que todos los docentes se formen en la universidad, con independencia de su posterior práctica en escuelas, institutos o universidades. El decreto implica que se unifican administrativamente claustros y alumnado, que desaparece la segregación por sexos y que se han de elaborar planes de estudios, adaptados a las nuevas necesidades.

Alumnado y profesorado de magisterio se congratulan de su flamante categoría de universitarios, remarcada por la sustitu-

ción de la tradicional denominación de «maestro» por la más moderna y técnica de «profesor/a de EGB», asimilándose, en terminología, con los de instituto y universidad. En la práctica, supone que, en la histórica pugna que se había mantenido entre la concepción cultural y la profesional del Magisterio, triunfe la cultural, lo que supone «un vaciamiento de su núcleo más importante, el contenido didáctico, al querer imitar el modelo "científista" académico de la Universidad, menospreciando el carácter profesional pedagógico» (Cárdenas, 1994, p. 268).

A pesar de su aparente triunfo, más que de una integración debe hablarse de una yuxtaposición, porque los maestros no se forman en una facultad en las que se imparten estudios de licenciatura y doctorado, sino en Escuelas Universitarias de Grado Medio en las que se cursan carreras cortas, de tres cursos, que conducen al grado de diplomatura, y que pueden considerarse como una Universidad de «menos categoría que la que producía conocimiento científico y en la que, de partida, se minusvaloraba la didáctica de las disciplinas» (Menor y Rogero, 2016, p. 128).

El profesorado se divide en dos cuerpos: catedráticos y agregados, mientras que los antiguos ayudantes y auxiliares son sustituidos por profesores no numerarios (PNN). La exigencia de equiparación de categorías con el universitario, siendo diferentes la formación y el acceso a la docencia, se convierte en fuente de numerosos conflictos.

El nuevo plan de estudios, denominado «experimental», se implanta en algunas universidades en 1971, pero no se publica en el BOE hasta 1977, y con modificaciones importantes respecto al inicial. Para cursar la carrera de Magisterio, al igual que las demás universitarias, se exige haber aprobado el Curso de Orientación Universitaria (COU), pero no la selectividad. Con una duración de tres cursos, contempla tres especialidades: Ciencias Humanas, Ciencias y Filología (lengua española e idiomas modernos), a las que, en 1977, se añaden las de Preescolar y Educación especial (Orden 13/06/1977).

Las asignaturas que lo componen pueden ser comunes, de especialización y optativas. El primer curso es de carácter generalista, con todas las materias comunes salvo una de especialización; los otros dos son de especialización en alguna de las modalidades, lo que permite ejercer la docencia en la segunda etapa o tercer ciclo, equivalente al antiguo Bachillerato elemental.

Las prácticas I y II se realizan en las escuelas anejas, en un cuatrimestre y en períodos de media jornada. En segundo curso se llevan a cabo Prácticas I, enfocada a los problemas pedagógicos y didácticos que plantea la primera etapa de la EGB y, en el tercero, Prácticas II, dedicada a la segunda etapa. Al finalizar los tres, se suprime la reválida y se obtiene el título de Diplomado en Profesorado de Educación General Básica, que facilita el acceso a la función pública.

La muerte de Franco conlleva una remodelación del currículo en sus aspectos más ideologizados. La Religión pasa a ser voluntaria (Orden 20/12/1976), aunque la Formación política y la Educación física son obligatorias hasta 1977 (RD 4/03/1977), cuando también se suprime la asistencia a los albergues de la Sección Femenina y del Frente de Juventudes. La unificación curricular implica que se supriman los contenidos segregados por género de Música y Gimnasia, así como los de las asignaturas específicas de las mujeres: costura, cocina, puericultura y economía doméstica. Pero, como afirma Subirats (1988), no puede hablarse de coeducación, sino de inclusión de las niñas en el modelo masculino sin producirse una integración de ambos modelos.

En este contexto dictatorial, el organismo decisorio de la EUFPEGB es la Junta de Catedráticos y Numerarios (art. 61.^º Decreto 17/08/1973), de marcado carácter jerárquico y elitista porque excluye a PNN, alumnado y PAS. El director es nombrado por el ministro de Educación y Ciencia, a propuesta del rector y con el asesoramiento de la Junta de Catedráticos, categoría que debía ostentar para poder ejercerlo. Esta falta de participación en la toma de decisiones que afectan a toda la comunidad educativa provoca numerosas tensiones que no son resueltas hasta avanzada la década de los 70.

Las flamantes EUFPEGB hubieron de enfrentarse, sobre todo, a dos retos derivados de su proceso de integración en la universidad: la nueva situación del profesorado y la elaboración de los nuevos planes de estudio, que debían ser aprobados por cada Universidad (Alarcón, 2012, pp. 152-153). A ellos debe añadirse el dar respuesta a los numerosos conflictos fruto de las circunstancias sociopolíticas de finales del franquismo.

Las universidades laborales y la adscripción de las universidades públicas: expansión de la oferta académica

El proyecto de las universidades laborales impulsado por el régimen franquista comenzó en 1948 con la construcción de la Universidad Laboral de Gijón (Delgado, 2010). Estas instituciones no solo se centraban en la formación técnica y profesional, sino que también tenían, en la España de los años cincuenta, una misión de transformación social y moral. La Orden de 12 de julio de 1956 aprobó provisionalmente el Estatuto de las Universidades Laborales (UL) de 1956, que derogó la Orden de 2 de enero de 1959 y la Orden del 8 de diciembre de 1958, y, a su vez, formalizó un sistema educativo integral basado en los principios del régimen, ofreciendo formación técnica y profesional en áreas como agricultura, metalurgia, mecánica, electricidad, entre otras, junto con una sólida educación moral, religiosa y física orientada a la fidelidad al régimen.

Las universidades laborales se concibieron como instituciones para la juventud trabajadora, proporcionando educación gratuita a través de un sistema de becas, destacándose como centros educativos con personalidad jurídica propia bajo el régimen de un Patronato (Delgado, 2010).

En 1958 se promulga el primer Estatuto Docente de las UL, pero la estabilización definitiva no se logra hasta la Ley de 11 de mayo de 1959 sobre Universidades Laborales, así como con el Decreto 2265/1960, dando paso a sus normas y reglamentos. Con este decreto se estableció una estructura jurídica y educativa clara. Estas instituciones se financiaban mayoritariamente a través de las mutualidades laborales, sostenidas por la clase trabajadora, aunque el régimen franquista promovía la idea de ser su principal benefactor. Las UL estuvieron bajo la supervisión del Ministerio de Trabajo, mientras el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) gestionaba el currículo académico y las inspecciones, siendo clave en la formación de la clase trabajadora española (Delgado y Ramírez, 2017).

Su surgimiento se produjo en un contexto de posguerra marcado por la precariedad y el aislamiento económico (Sanchidrián y Molina, 2020). La industrialización de los años 50 exigía

trabajadores más cualificados, por lo que la creación de estas instituciones fue vista como una herramienta para modernizar la formación obrera y reconducir moral y políticamente a la clase trabajadora, ya que en ellas no solo proporcionaban formación profesional, sino que también buscaban crear una clase obrera fiel al régimen, neutralizando las protestas sociales y los movimientos obreros antifranquistas (Delgado, 2010; Delgado y Ramírez, 2017).

Con 21 universidades repartidas por todo el país, Gijón, Córdoba, Sevilla, entre otras, su impacto fue tanto social como económico. Estaban dotadas de infraestructuras modernas para la época, como laboratorios, talleres y gimnasios, lo que mejoraba las condiciones de vida de los estudiantes y facilitaba su acceso a la formación (Delgado y Ramírez, 2017). Desde una perspectiva arquitectónica e institucional, fueron influenciadas por la Université du Travail de Charleroi de Paul Pastur en Bélgica, fundada a principios de siglo XX, concretamente en 1903, aunque adaptadas al contexto totalitario español (Delgado, 2010; Delgado y Ramírez, 2017; Sanchidrián y Molina, 2020). Estaban regidas por órdenes religiosas y profundamente impregnadas de los valores falangistas, exaltando el trabajo como un privilegio (Delgado y Ramírez, 2017).

Las UL, integradas en el Instituto Nacional de Enseñanzas Integradas tras la LGE y supervisadas por el MEC, desempeñaron un papel fundamental en la formación de la clase obrera española, a pesar de la progresiva dilución de su carga ideológica por la llegada de tecnócratas y el crecimiento económico (Delgado, 2010). Destacaron por su innovación pedagógica, formando a más de quinientos mil estudiantes y creando gabinetes de pedagogía y psicología (Delgado y Ramírez, 2017). A partir de entonces, ampliaron su oferta educativa con enseñanzas universitarias, como Arquitectura Técnica en Sevilla, Ciencias Económicas en Gijón y Magisterio en la de Cheste (Valencia) (Entrevista V.C, 2002). No obstante, fueron criticadas por su alto coste y duplicidad de funciones, lo que condujo a su cierre en 1980 durante la transición política (Sanchidrián y Molina, 2020), pese a que su impacto en la historia educativa de España sigue siendo significativo, aunque poco estudiado (Delgado y Ramírez, 2017).

La formación del magisterio valenciano

En Valencia, en los primeros años setenta del siglo XX, existían tres escuelas para la formación del magisterio, dos de carácter público: la antigua Normal y la de la Universidad Laboral de Cheste; y, la Escuela de Magisterio Edetania, de régimen privado, que había unificado las distintas escuelas dependientes de la Iglesia católica.

En siguientes apartados intentaremos analizar la experiencia de la formación del Magisterio entre 1971 y 1978 en las dos escuelas públicas, la de Valencia y la de Cheste.

La Escuela de Formación del Profesorado de EGB de Valencia

La Escuela de Magisterio de Valencia comparte, con las de todo el Estado, las dificultades derivadas de su integración en la universidad, pero a ellas deben añadirse las producidas por las deficientes condiciones de sus infraestructuras, por el exceso de alumnado y por las reivindicaciones relacionadas con la exigencia de una mayor participación en los órganos de gobierno, con la elaboración de unos planes de estudios en los que se incluya el valenciano y de unas prácticas que posibiliten una mejor profesionalización.

En lo que concierne a la equiparación de categorías del profesorado de magisterio con el universitario, los conflictos comienzan en 1976, pero tienen desarrollos diferentes en tanto se refieren a los catedráticos o a los PNN. En el primer caso, la Junta de Catedráticos de l'EUFPEGB comunica al MEC su desagrado con el proyecto de decreto sobre integración de los cuerpos a extinguir, y amenaza con la ejecución de diversas medidas de fuerza (dimisiones, negativa a realizar exámenes de febrero...). Las protestas cesan al integrarse los catedráticos de Escuelas Normales en un nuevo cuerpo de funcionariado, el de Catedráticos de Escuelas Universitarias (RD 1674/1978 de 19 de mayo). Mayor duración tuvo la reivindicación de los PNN, que intentan acabar con la contratación precaria. En febrero de 1976, reunidos los de magisterio, se dirigen al rector en un escrito en el que explicitan sus demandas:

unificación de todos los No Numerarios en una única categoría; contrato laboral; acceso mecánico (sin oposiciones a la enseñanza);

gestión democrática de escuelas; control de calidad de la enseñanza; equiparación con las Facultadas, respetando la especificidad de cada nivel, readmisión de los despedidos (Agulló y Juan, 2020).

Sus reivindicaciones, a diferencia de las de los catedráticos, se enmarcan dentro de una alternativa de carácter global que implica el reconocimiento de la función social que desarrollan. Tras las huelgas de 1978 y 1979, llevan sus reivindicaciones al Claustro de la Escuela, quien aprueba por unanimidad solicitar que se equiparase su horario y remuneraciones con los de las facultades. La reivindicación no fue admitida, comenzando acciones de protesta que durarían hasta 1986.

La aprobación de la ley de 1970, que permite la incorporación al currículo de las llamadas «lenguas vernáculas» y la posibilidad del plan de incluir variadas asignaturas optativas, consigue que se introduzca el valenciano, tras repetidas solicitudes por parte del alumnado, quien pide en repetidas ocasiones el cumplimiento de la ley. Destacan las solicitudes de 700 alumnos pidiendo la creación de una cátedra de catalán (1971); la del 1974, que pide se imparta como asignatura optativa y la de 5/12/1975 que pide «la creación de una cátedra de lingüística y cultura valenciana, variedad dialectal del catalán en la EUF-PEGB» en base al Decreto 1433/1975 de 30 de mayo que regulaba la incorporación de las lenguas nativas en las escuelas. Argumentaban

conscientes de la realidad sociolingüística del País Valenciano y como futuros educadores, consideramos que el aprendizaje de la lengua es fundamental de cara a la escuela y la educación de los alumnos, que en su mayoría utilizan la lengua materna... necesidad de favorecer la integración escolar del alumno que ha recibido como materna una lengua distinta de la nacional, y por otra, al indudable interés que tiene su cultivo desde los primeros niveles educativos como medio para hacer posible el acceso del alumno a las manifestaciones culturales de tales lenguas (Agulló y Juan, 2020, p. 306).

Un conflicto importante fue el causado por las deficientes infraestructuras. Los primeros edificios de nueva planta para albergar las normales valencianas y la escuela de prácticas se inauguraron en Monteolivete en 1964. Seguidamente se empezó la

construcción de pabellones para seminarios y laboratorios, gimnasio, aulas específicas (manuales, música), servicios administrativos-secretaría... Pero las inundaciones del 11 de octubre de 1971, recién iniciado el curso en el que se implantaba el nuevo plan, aceleraron el deterioro del nuevo edificio, de manera que en el curso 1972-1973 el rector dispuso su desalojo ante el alarmante estado en el que se encontraba, aunque, de forma temporal se utilizaron como aulas las cinco situadas en la planta baja y los pabellones. Transcurren diez años de obras, en los que el alumnado se distribuyó entre las aulas de Montolivet, las ubicadas en la pinada de El Saler, a 11 km de Valencia; las habilitadas en la Fuente de San Luis y, en los cursos 1979 a 1982, en el Pabellón de la Exposición en la Alameda. No fue hasta el 6/10/1983 cuando se puso en funcionamiento el edificio remodelado, aunque se consideró oportuno retrasar la inauguración oficial.

Las dificultades en la organización y coordinación de los estudios en estos años, fruto de la pluralidad de espacios, alejados e incomunicados entre ellos, aumentan las propias de la implantación del nuevo plan, que inicia su andadura con una primera promoción de 84 matriculados en octubre de 1971. El equipo directivo del primer claustro que lo imparte, de forma experimental, está formado por el director Salvador Aldana, el secretario Eliseo Vidal y el jefe de estudios Eusebio Aranda, quienes dirigen la Escuela hasta 1976. Su solicitud de ampliación de plantilla del profesorado, teniendo en cuenta las exigencias pedagógicas del nuevo plan y la gran cantidad de alumnos, es atendida y la Escuela es dotada, en 1973, de 28 cátedras, hecho que provoca la llegada de profesorado joven y, en buena medida, renovador. La masificación del alumnado permanece, llegando a contar en el curso 1976-1977 con 3.400 alumnos oficiales. El nuevo director Teodoro Sáez Fernández, con acuerdo de la Junta (13/12/1976), aprueba pedir a Rectorado y a la Dirección General de Universidades una Escuela de nueva creación con argumentos de carácter pedagógico, didáctico y económico-social. Dicha solicitud no fue atendida y las dificultades se agravaron por lo que el director, tras una serie de desencuentros con el Rectorado, presenta su dimisión y es cesado el 13/12/1979.

Alumnado y parte del profesorado exigen una mayor participación y democracia de los órganos directivos y organizativos de

la Escuela. El alumnado obtiene el derecho a elegir representantes y la participación en la dirección del centro (Decreto 2925/74 y O.M. de 21/10/1974) y generaliza y extiende sus protestas para reivindicar mejoras pedagógicas, en especial por el tema de las prácticas, ya que no hay suficientes plazas en las escuelas de Valencia capital para garantizarlas. Tras numerosas protestas y medidas de presión, consiguen realizarlas cerca de la población de residencia y en un único turno.

Los conflictos estudiantiles, por razones políticas y reivindicaciones sociales llenan los últimos cursos antes de la muerte de Franco y los siguientes. La llegada de nuevo profesorado en 1973 contribuye a que sean recordados como muy intensos, sobre todo los cursados en el Saler, lejos de Monteolivete.

Profesorado y alumnado comprometidos con pedagogías renovadoras participan en las primeras *Escoles d'estiu* del PV, espacio de encuentro de docentes y estudiantes de talante innovador. La primera la organiza una comisión formada por ACIES, la Asociación de Antiguos Alumnos de la Escuela Normal, la Agrupación de Enseñantes de Formación Professional, el Colegio de Doctores y Licenciados de Ciencias y Letras y el Instituto de Renovación Pedagógica (Sansano, 2003, p. 22-23). El profesorado de Magisterio que participa en los talleres es reducido, pero se mantiene fiel a lo largo de sucesivas ediciones. En la I Escuela (30/06-5/07/1976), encontramos a Alejandro Fernández Lajusticia y Lluís Puig Espinosa con el taller «La enseñanza del número como concepto», a Gonzalo Anaya con «La función social de la escuela» y a Dolores Aparisi y Olga Quiñones con el de «La formación del maestro a debate». Las *Escoles d'estiu* se convirtieron en escuelas de formación del Magisterio paralelas a las oficiales, porque en sus talleres, conferencias y debates, los asistentes conocían, en la práctica, las propuestas innovadoras que estaban desarrollando en las escuelas sus compañeros y compañeras. Cabe recordar que su programación incluía siempre temas que acercaban a los asistentes a debates de carácter político, nacionalista, ecologista, cooperativismo, feminismo...

En los años 70 se produce un imparable proceso de feminización acentuado, en 1977, a partir de la implantación de nuevas especialidades de educación especial y preescolar, debido a la gran demanda de plazas por parte de maestras ya tituladas que querían contar con una de ellas. A pesar del elevado porcentaje

de alumnas, las profesoras no accedieron a mayores cuotas de poder, de manera que la unificación de las escuelas favoreció y reforzó claramente la autoridad masculina. El techo de vidrio es una realidad para explicar que, desde la unificación en 1964 de las normales hasta la finalización del período que nos ocupa, 1978, ninguna profesora ocupara la dirección de la Escuela.

Hecho a destacar en estos años es la solicitud de extinción de las sanciones por parte del colectivo de estudiantes de Magisterio del plan profesional republicano, a los que, en la resolución de sus expedientes de depuración, se les había impedido finalizar sus estudios. La primera solicitante, en 1971, fue Teresa Machado Rojas, de la quinta promoción del plan profesional, quien pedía realizar las prácticas de cuarto curso de las que no se le había permitido matricularse. No sería hasta después de la muerte de Franco cuando comienzan a resolverse; así, en marzo de 1976, el MEC autoriza a Francisco Olmos García, de la segunda promoción del plan profesional, poder realizar las prácticas de la carrera en París, donde residía. La promulgación de la Ley de Amnistía hace que aumenten las peticiones y, en noviembre de 1978, la solicitan tres alumnos del plan profesional y, en mayo de 1979, el último caso, el de Balaguer. Habían transcurrido cuarenta años del fin de la guerra y continuaban las secuelas de la depuración del Magisterio republicano.

La Escuela de Formación del Profesorado de EGB de la Universidad de Cheste

La historia de la Universidad Laboral de Cheste comienza en 1963, cuando el Ministerio de Trabajo propuso la creación de una universidad laboral en Valencia. El Centro de Orientación de Universidades Laborales de Cheste (COUL) se inauguró oficialmente el 1 de noviembre de 1969, con la Orden del Ministerio de Trabajo del 27 de octubre de 1969 se confiere con la función de ofrecer orientación y formación básica a niños de entre 11 y 14 años, con el objetivo de que pudieran incorporarse a otras universidades laborales. Fue el primer centro en España dedicado a la formación y orientación de estudiantes. Años más tarde, en 1972, este centro también integró la Escuela de Formación del Profesorado de EGB de la que hablaremos más adelante.

El COUL tenía la capacidad de alojar hasta 5.000 alumnos en régimen de internado y abarcaba una extensión de 1.600.000 metros cuadrados. Se convirtió rápidamente en una auténtica ciudad escolar, con una infraestructura que incluía instalaciones deportivas, residencias y un entorno académico que combinaba diversas actividades pedagógicas y formativas (Centro de estudios de Cheste, s.f. y entrevista V.C., 2002), siendo una de las instituciones educativas más importantes de su época.

Con los cambios en las políticas educativas durante la transición democrática, se produjo una transformación hacia un entorno más democratizado, lo que dio lugar a protestas estudiantiles que habrían sido impensables bajo los planes anteriores. La transición política entre 1975 y 1978, junto con la promulgación de la Constitución, también modificó el perfil del alumnado que accedía a las escuelas de magisterio. Esto representó un desafío para un profesorado habituado a tratar a los estudiantes con una metodología más propia de la educación secundaria. Esta nueva realidad impulsó la búsqueda de prácticas pedagógicas alternativas, que analizaremos en este apartado (Lázaro, 2005; Lázaro, Martínez Bonafé y Mayordomo, 2011).

En 1972, bajo la dirección de José Luis Merino García-Ciaño, se incorporó la Escuela de Formación del Profesorado de EGB, conocida comúnmente como Escuela de Magisterio de Cheste, adscrita a las instalaciones del COUL. Este nuevo centro educativo acogió a un total de 34 estudiantes, de los cuales 23 provenían de otras universidades laborales (26 hombres y 8 mujeres). Durante ese primer año académico, se impartieron los cursos de Filología, Ciencias y Ciencias Humanas, de acuerdo con el Plan de Estudios del Distrito Universitario de Valencia (Codina y Penalba, 1994).

Durante el curso siguiente experimentó un crecimiento notable, acogiendo a estudiantes de toda España e incorporando a 59 alumnas y 67 alumnos. De estos, 92 eran internos, 30 medio-pensionistas y 4 alumnas con beca tutelada en modalidad de media pensión. El curso 1974-1975 fue especialmente significativo, ya que marcó la graduación de la primera promoción de la Escuela de Magisterio del COUL de Cheste (Chust, 2016).

En el curso 1975-1976, en su Escuela de Formación del Profesorado introdujeron, de manera voluntaria, la enseñanza del valenciano, con la colaboración de la Universidad de Valencia, a

través de los cursos del ICE. Cuarenta estudiantes participaron en esta iniciativa. Además, se promovieron actividades complementarias y al aire libre para los estudiantes, incluyendo teatro, recitales, música folk, fotografía, artes plásticas, deportes y técnicas de estudio, que ganaron popularidad en las décadas siguientes (Codina y Penalba, 1994).

El año 1976 marcó un período de transición, durante el cual el ministro de Educación y Cultura visitó la institución. En ese momento, la Universidad Laboral de Cheste destacaba por su carácter integral, al ofrecer en sus instalaciones estudios de la UNED, IVEF, EGB, Bachillerato, Magisterio (en modalidad diurna y nocturna) y Formación Profesional (Entrevista V.C., 2002).

El curso 1976-1977 marcó el establecimiento permanente del Seminario de Lingüística Valenciana, que contó con la participación de 200 estudiantes de Magisterio. Ese mismo año, se llevó a cabo por primera vez una actividad cultural en la institución, denominada «El Camino de Santiago». En los años posteriores, 265 estudiantes participaron en diversas actividades, como seminarios sobre metodologías de educación sexual y lengua valenciana, entre otros.

En los años siguientes, se desarrollaron actividades clave para la futura empleabilidad de los estudiantes de Magisterio, como el curso de Animador Juvenil. Este curso permitía a los estudiantes obtener un certificado de técnico en animación juvenil al finalizar sus estudios, lo que les ofrecía una ventaja adicional en el mercado laboral.

Destacan las actividades reivindicativas llevadas a cabo por los estudiantes, que comenzaron a organizar reuniones y paros lectivos. Inicialmente, estos se justificaron por el mal estado de la comida en los comedores. No obstante, el detonante principal de las reivindicaciones estudiantiles fue la negativa a conceder becas tuteladas al alumnado que había finalizado el tercer curso el año anterior, lo que contrastaba con la posibilidad de que otros alumnos realizaran estudios fuera de la UL financiados por las mutualidades laborales (*El País*, 1976).

Además, surgieron acontecimientos importantes como la expulsión de algunos estudiantes, quienes consideraron estas acciones como represalias por sus protestas. Se propusieron también medidas para mejorar la autonomía de la escuela respecto a la Universidad Laboral, con el fin de optimizar su funcionamiento.

to. Entre las demandas estudiantiles se incluyeron la libre asistencia a clases, la participación de los estudiantes en las juntas de evaluación y la elaboración de los planes de estudio, así como en la selección del profesorado. También solicitaron la creación de un departamento exclusivo dentro de la UL para la Escuela de Magisterio, con mayor participación estudiantil en la gestión del centro. En respuesta, el rector Vicente Fernández Gamarra creó el Departamento de Ciencias de la Educación, transfiriendo las competencias educativas a un equipo directivo independiente para la escuela (*El País*, 1976; Codina y Penalba, 1994 y Entrevista V.C., 2002).

Los años posteriores estuvieron marcados por un inevitable declive. En 1988 se anunció el cierre inminente de la EUFPEGB, no obstante, se impulsaron programas de posgrado, como el de Formación de Profesores de Educación de Personas Adultas (EPA) y Cursos de Especialización en Idiomas, con el objetivo de satisfacer la creciente demanda de especialización en áreas como la educación de adultos y la enseñanza de lenguas extranjeras. Estos cursos contaron con la colaboración de expertos de universidades, tanto nacionales (Barcelona, Madrid, Valencia) como internacionales (Estados Unidos y Canadá) (Entrevista a V.C., 2002).

A pesar de su prestigio, la Escuela fue cerrada oficialmente en 1991 tras una serie de reestructuraciones en el sistema educativo, pero dejó un legado significativo en la formación docente y la innovación pedagógica.

Conclusiones

Cabe decir que las luces y sombras de la LGE, sus intentos fallidos de modernización, debidos a su falta de financiamiento y a los problemas políticos derivados de un momento de transición de la dictadura franquista a un régimen que se deseaba democrático, se vieron reflejados en la formación inicial del Magisterio.

La aprobación de la EGB, con la escolarización obligatoria hasta los 14 años, supuso la incorporación de las escuelas de magisterio a la universidad, con cambios que afectaron a las categorías del profesorado, la elaboración de los planes de estudios y al propio concepto de la profesión de maestro/a que pasa de ser generalista a especialista.

Las experiencias y dificultades de su puesta en práctica fueron compartidas, en buena medida, por todas las nuevas EUFPEGB, aunque cada una presenta rasgos peculiares. El análisis de lo ocurrido en las dos públicas de Valencia desde 1971, todavía en la dictadura franquista, hasta 1978, en plena transición política, nos muestra que la Escuela de Magisterio de Cheste, que forma parte de las UL, destacó como un centro educativo innovador, con una infraestructura moderna, excelente dotación de material y un reducido número de alumnos, mientras que la de la capital, por culpa del mal estado de sus infraestructuras y su masificación, vio dificultada, en buena medida, la correcta aplicación del nuevo plan. Coincidieron ambas en la reivindicación del profesorado para asimilar sus categorías con las universitarias y en las protestas estudiantiles que fueron de carácter pedagógico y social, motivadas por la exigencia de una mayor participación en los órganos de gobierno, por las deficiencias en la organización de las prácticas en la de Valencia, y, en Cheste, por la falta de becas, que llegaron a sancionar con la expulsión a algunos alumnos.

Fue una época de transición en todos los ámbitos: pedagógico, organizativo y político, que marca la historia de la educación de nuestro país al intentar una modernización y adecuación a las necesidades sociales, vigente hasta la promulgación de la LOGSE en 1990 con la consiguiente nueva reforma de la formación del Magisterio.

Referencias

Agulló, M. C., Juan, B. (2020). *Mestres de mestres. 150 anys de formación de mestres valencianes*. PUV.

Alarcón Caballero, J. A. (2012) *De la Escuela Normal a la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta: 75 años de historia*, Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta.

Cárdenas, I. (1994). Retroceso y difícil repercusión profesional (1939-1976) en VV. AA. *La Escuela Normal de Murcia. 150 aniversario. 1844-1994*. Universidad de Murcia.

Centro educativo de Cheste. (s.f.). Evolución histórica. <https://cecheste.com/evolucionhistorica>

Chust, J. I (2016). *La Universidad Laboral de Cheste (1969-1978)*. Tirant Lo Blanch.

Codina, J. B. y Penalba, F. (1994). *De Centro de Orientación de Universidades Laborales a Complejo Educativo. 1969-1994*. Comisión Organizadora del XXV Aniversario de Cheste.

Delgado, P. (2010). El proyecto de universidad gironiano para la clase trabajadora y su sistema de estudios. *Sarmiento*, (14), 89-107.

Delgado, P. y Ramírez-Macías, G. (2017). ¿Conveniencia o necesidad? La formación de la clase obrera en las Universidades Laborales franquistas (1955-1978). *Historia Crítica*, 63, 117-136.

El País. (1976, 19 de septiembre). La Escuela de Magisterio de la Universidad Laboral de Cheste pide autonomía. *El País*. <https://elpais.com/diario/1976/09/19/sociedad>

Lázaro, L. M. (2005). Política y educación. La renovación pedagógica en España 1970-1983 en E. Candelas Martins (Coord.), *Actas del V Encuentro Ibérico de Historia de la Educación: Renovação Pedagógica* (pp. 347-394). Universidade de Évora.

Lázaro, L. M., Martínez Bonafé, Á. y Mayordomo, A. (2011). Perspectiva histórica de la innovación educativa en España, 1970-2008. *Estudio sobre la innovación educativa en España* (pp. 59-334). Editorial Complutense.

Menor, M. y Rogero, J. (2016). *La formación del profesorado escolar: peones o profesionales (1970-2015)*. La Muralla.

Puelles, M. de (2010). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Tecnos.

Sansano, A. (2003). *L'escola que volem. 25 anys de l'Escola d'Estiu al País Valencià a l'Horta*. Tandem.

Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Instituto de la Mujer, serie estudios 19.

Sanchidrán, C. y Molina, M. D. (2020). The Spanish Labor Universities and the Belgian Labor University: An example of education transfer and transformation (1955-1983). *Encounters in Theory and History of Education*, 21.

Fuentes orales

V.C. (2002, noviembre). Entrevista realizada en el Complejo Educativo de Cheste.

El acceso del magisterio a la función pública en España entre 1970 y 1990

BORJA MATEU-LUJÁN

JULIO FELIPE

Universitat de València

Introducción

La Ley General de Educación (LGE, Ley 14/1970) inicia una importante modernización del sistema educativo en España que está en consonancia con los cambios sociales, económicos y políticos que se producen en el tardofranquismo, tanto en España como en su entorno. El título tercero de la ley, dedicado íntegramente al profesorado, establece las condiciones que ha de reunir el profesorado para el acceso a la función docente.

En el caso de los maestros de educación infantil y primaria, reciben la denominación de profesores de Educación Preescolar y de Educación General Básica (EGB), respectivamente. Para el acceso a estos perfiles docentes se exige en aquel momento, con carácter general, estar en posesión de las titulaciones de diplomado universitario o Arquitecto o Ingeniero técnicos, según las especialidades.

Adicionalmente a las titulaciones académicas mencionadas, se exigirá una formación pedagógica adecuada a cargo de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE), que en el caso de los maestros de Educación Preescolar y Primaria consistirá en la formación adquirida en las correspondientes escuelas universitarias, con la supervisión de los mencionados institutos (ICE). Además, se establece un tercer requisito para el ejercicio profesional del Magisterio: estudios o experiencias prácticas relativos a la especialidad que hayan de enseñar en aquellos niveles y dis-

ciplinas que reglamentariamente se determinen, lo cual dio lugar a la impartición de diferentes especialidades en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB (EUF-PEGB), que así pasaron a denominarse.

En este período de la historia del sistema educativo español que inaugura esta ley, se distingue la figura del profesorado estatal frente al profesorado no estatal. Para el ingreso de los primeros en el sistema público de enseñanza se va a establecer un sistema de selección (concurso-oposición libre) que permita apreciar los antecedentes académicos de los candidatos, su preparación científica y pedagógica, datos personales y caracte-riológicos y aptitudes didácticas, apreciadas estas últimas en un período de prueba de duración razonable.

Con carácter transitorio y de urgencia, alternativamente, se contempla en aquel momento, durante algún tiempo, la posibilidad del acceso directo al cuerpo docente desde las propias escuelas universitarias de formación del profesorado de EGB (Decreto 375/1975), siempre y cuando el expediente académico sea sobresaliente, en las condiciones que fueron legalmente establecidas.

Este profesorado de educación infantil y primaria desempeñará sus funciones, con carácter general, en centros de educación preescolar y en colegios nacionales de educación general básica, como funcionarios de carrera integrados en el Cuerpo de Profesores de Educación General Básica, que tendrá también a su cargo la educación preescolar, o como personal contratado.

Es un momento en el cual coexisten las siguientes titulaciones aptas para el ejercicio del magisterio: el nuevo diplomado universitario profesor de EGB, en sus distintas especialidades, el licenciado o diplomado universitario (según el art. 39.1 de la LGE, 1970), siempre que hubiera superado o esté en condiciones de superar los estudios del ICE de este nivel educativo, y el título de Maestro de Primera Enseñanza del antiguo Cuerpo del Magisterio Nacional de Enseñanza Primaria, junto con los correspondientes estudios del ICE (según el art. 32.º de la Ley 32/1972).

A estos maestros se les atribuyen las siguientes funciones: dirigir la formación integral y armónica de la personalidad del niño y del adolescente en las respectivas etapas en que se le confían, adaptar a las condiciones peculiares de su clase el desarro-

llo de los programas escolares y utilizar los métodos que consideren más útiles y aceptables para sus alumnos, así como los textos y el material de enseñanza, dentro de las normas generales dictadas por el Ministerio de Educación y Ciencia, organizar actividades extraescolares en beneficio de los alumnos, así como actividades de promoción cultural en favor de los adultos, cooperar con la dirección y profesores de la escuela respectiva en la programación y realización de sus actividades, mantener una estrecha relación con las familias de sus alumnos, informándoles sistemáticamente de su proceso educativo, y participar en los cursos y actividades de perfeccionamiento que organicen para ellos los servicios competentes.

A partir de 1990, la Ley general del Sistema Educativo (LOGSE) establece modificaciones en el perfil competencial del docente de Educación y Primaria, creando nuevas especialidades y suprimiendo algunas de las anteriormente existentes: la educación infantil será impartida por maestros con la especialización correspondiente. En el primer ciclo, los centros dispondrán asimismo de otros profesionales con la debida cualificación para la atención educativa apropiada a los niños de esta edad (art. 10.º). La educación primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas enseñanzas que se determinen, serán impartidas por maestros con la especialización correspondiente (art. 16.º). El sistema de acceso seguirá siendo el de concurso-oposición libre con el requisito de titulación específica para cada especialidad convocada.

En este sentido, el presente capítulo realiza un análisis del perfil docente requerido a partir de las oposiciones más representativas convocadas entre 1970 y 1990 que permitían el acceso del magisterio a la función pública. Si bien, antes de adentrarnos en este análisis, en el siguiente apartado se exponen los requisitos básicos que debía poseer todo funcionario del Estado, con independencia de la profesión que desempeñara.

Reglamento general de ingreso del personal al servicio de la Administración del Estado

Con carácter general, para el ingreso en la función pública como funcionario de carrera, se puede distinguir lo establecido en el Decreto 1411/1968, de 27 de junio, antes de la transición, y lo establecido por el Real Decreto 2223/1984, con posterioridad.

No obstante, son las bases publicadas de cada convocatoria las que establecen los requisitos generales y específicos que habrán de cumplir los aspirantes, los cuales han estar en consonancia con lo establecido en los decretos mencionados.

En general, ambos decretos vienen a contemplar la siguiente información. Para el acceso a la función pública, como funcionario de carrera, se convocarán las plazas vacantes por el sistema de selección de concurso-oposición libre para la provisión de las plazas, debidamente publicadas las convocatorias, para posibilitar la pública concurrencia de los interesados y sujeta a las legislaciones reguladoras del procedimiento administrativo vigentes en cada momento.

En todo caso, cada convocatoria para la provisión de plazas contendrá: número y características de las plazas convocadas, centro o dependencia a la que deben dirigirse las instancias de solicitud de participación, plazos de presentación y tasas, condiciones o requisitos que deben reunir o cumplir los aspirantes, pruebas selectivas que hayan de celebrarse, calendario y orden de actuación, temarios y, en su caso, relación de méritos que han de ser tenidos en cuenta en la selección, composición del tribunal calificador, así como sistema y forma de calificación, período de prácticas y/o curso selectivo de formación, si lo hubiera.

Es significativo el requisito exigido antes de la llegada de la democracia: compromiso a jurar acatamiento a los Principios Fundamentales del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Reino, que será sustituido posteriormente por el de acatamiento a la Constitución.

Análisis de las oposiciones de magisterio entre 1970 Y 1990

Analizados los requisitos generales de acceso a la función pública, seguidamente, se examinan algunas de las convocatorias más representativas de oposiciones a la función pública docente durante el período de la transición española. En concreto, tras la revisión de las diferentes oposiciones docentes convocadas durante la transición española se han determinado tres períodos de estudio claves que deberían ser analizados: el acceso a la función pública docente en los inicios de la LGE (1970), el acceso a la función pública docente a partir de la Constitución española (1978) y el acceso a la función pública docente en las primeras autonomías que adquirieron las competencias educativas. Para ello, se han seleccionado tres convocatorias de oposiciones para docentes de educación básica, una representativa por cada período, a saber: 1970, 1981 y 1990. Sin embargo, cabe destacar que, aunque el análisis se presenta en tres subapartados, que permiten la comprensión de tres momentos determinados, se trata de una fragmentación artificial, puesto que tal y como se puede comprobar todos están interrelacionados.

El concurso-oposición a la función docente de 1970

Apenas unos meses después de que se implantará en 1970 la LGE impulsada por Villar Palasí se convoca el primer concurso-oposición para el ingreso de nuevas maestras y maestros (Orden de 24/10/1970), sin embargo, cabe destacar que este concurso-oposición todavía no estaba totalmente regulado por esta nueva legislación. Seguidamente, se presentan aquellos rasgos más característicos del perfil docente requerido en España para los profesores de la EGB.

El primer aspecto relevante es que hombres y mujeres no competían por las mismas plazas. Así, en este caso concreto, de 5.000 plazas 3.155 eran para maestras y 1.845 para maestros. Asimismo, junto a los requisitos de todos los candidatos, a las maestras se les exigía uno extra: haber cumplido o estar exentas del Servicio Social de la Mujer. Respecto a los requisitos de estos docentes, aparte de ser español, tener el título de Maestro de Pri-

mera Enseñanza, no padecer enfermedad o defecto físico que impida el desempeño docente, ni estar expedientado por la Administración o inhabilitado para las funciones públicas, se incorporaban otras cuestiones propias del régimen dictatorial. A saber, tener el título de Instructor Elemental del Frente de Juventudes o de Instructora de Escuela del Hogar de la Sección Femenina y acreditar una conducta intachable mediante certificados expedidos por el párroco de la localidad y por el comandante de puesto de la Guardia Civil. Además, también era requisito tener aprobada la asignatura de Religión cuando no la hubiera cursado el solicitante dentro del plan de estudios del magisterio. Por último, conviene destacar que existía un trato especial para los hijos o huérfanos del Magisterio Nacional.

Aportados todos los requisitos, las y los candidatos debían abordar el concurso-oposición. En primer lugar, la oposición consistía en tres pruebas eliminatorias. La prueba A se trataba de una prueba objetiva de dos horas que incluía contenidos sobre todas las disciplinas cursadas en las escuelas normales. Superada esta primera prueba, la prueba B obligaba a los futuros docentes a desarrollar por escrito una cuestión de didáctica especial en un tiempo máximo de dos horas. Por último, la prueba C consistía en desarrollar de forma oral, en un máximo de media hora, un tema sobre problemática de las Ciencias de la Educación. El material de estudio de la prueba A constaba de 50 cuestionarios y el de la prueba B, de 30 temas. Conviene destacar que de estos 30 temas el 29 era exclusivo para las maestras candidatas y el 29bis para los maestros. Obviamente, en el material de estudio se incluían contenidos políticos y cívico-sociales del régimen y de religión.

Superadas estas tres pruebas, los opositores debían presentar sus certificados de calificaciones obtenidas en los estudios del magisterio y, si fuera el caso, la hoja de servicios en los casos del profesorado interino. La nota media se sumará a la nota final de las fases eliminatorias y respecto a la experiencia profesional se contabilizará 1,2 puntos por año y 0,1 por mes. Una vez realizados los cálculos pertinentes, los aspirantes seleccionados de acuerdo con el número de plazas debían realizar un cursillo teórico y práctico de 4 semanas de duración. Esta formación que no era eliminatoria, sí que era obligatoria.

El concurso-oposición a la función docente de 1981

Casi una década después, con la promulgación de la Constitución española de 1978, los diferentes territorios autonómicos comienzan a incorporar las competencias en educación, siendo los dos primeros Cataluña y el País Vasco. Empero, al tratarse de un procedimiento complejo, en estos primeros momentos del inicio de la democracia sigue siendo el Estado, previa conformidad de la Generalitat de Catalunya y el Gobierno Vasco, la encargada de convocar la provisión de plazas y la que determina las bases de la convocatoria de oposiciones. Pero, para poder observar en detalle qué elementos se encuadraban dentro de esta convocatoria de oposiciones, seguidamente se analiza la Orden de 25/02/1981. Esta se trata de una convocatoria de oposiciones relevante, ya que es la primera que permite incluir a estos dos territorios aspectos propios.

Si nos centramos en los aspectos generales, a diferencia de la convocatoria de 1970, hombres y mujeres podían acceder a cualquiera de las 4.000 plazas propuestas sin ninguna restricción. Asimismo, tampoco se hace distinción a que la formación inicial de los maestros y maestras debiera ser diferente. Siguiendo con los aspectos generales, en esta convocatoria cabe destacar que se eliminan los requisitos propios de la dictadura franquista relacionados con temas religiosos y cívicos. Otro aspecto relevante respecto a los requisitos generales en esta convocatoria es la convivencia de maestros con diferentes formaciones iniciales, en este sentido, se podían presentar con el título de Diplomado en las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica o Licenciados o Diplomados Universitarios con los correspondientes cursos en los ICE.

Admitidas las solicitudes de los aspirantes, estos debían realizar y superar tres fases para alcanzar una plaza de las propuestas. Si bien, estas fases ya venían determinadas por el Decreto 375/1974, de 7 de febrero. A pesar de que el propio decreto indicaba que era una regulación transitoria, con algunas modificaciones mínimas, estuvo en vigor hasta el 1991. Un aspecto interesante de este decreto de 1974 es que, junto al sistema de acceso de concurso-oposición, esta legislación también ofrecía el acceso directo a la función pública a los expedientes sobresalientes obtenidos en las EUFPEGB. Entendiéndose como sobresaliente los

aspirantes con una nota de al menos ocho sobre diez, que no hubieran suspendido ninguna asignatura y que la hubieran realizado en el período mínimo propuesto por el plan de estudios. Si bien, el número de plazas para este sistema de acceso nunca podría superar el diez por ciento de estudiantes de cada promoción.

Respecto al acceso general, el Decreto 375/1974 permitía presentarse a Licenciados o Diplomados en las EUFPEGB y a sus homólogos Maestros de Primera Enseñanza que hayan superado cursos en los ICE. No obstante, este decreto también permitía realizar las pruebas a los docentes que no cumplían estos requisitos, ya que estaba previsto que pudieran realizar los cursos pendientes en los ICE en el caso de superar las pruebas eliminatorias.

En relación con las fases del concurso-oposición, esta legislación de 1974 establecía que, en la fase de concurso, los candidatos deberían acreditar antecedentes académicos y, si fuera el caso, la experiencia docente ejercida. Respecto a la fase de oposición se agrupaba en tres pruebas, todas ellas eliminatorias. La prueba A consistía en una prueba de madurez cultural, relativa a las disciplinas cursadas en las EUFPEGB. La prueba B era sobre conocimientos específicos, así que el opositor podía elegir presentarse a Idioma extranjero, al área de Ciencias Sociales o área de Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza. Por último, la prueba C constataba de 3 ejercicios. El ejercicio 1 era un desarrollo oral, durante una hora como máximo, de tres temas por sorteo de un cuestionario de Ciencias de la Educación. El ejercicio 2 era una programación de una unidad didáctica de las comprendidas en las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica y propuesta por el tribunal en el momento del examen. Por último, los aspirantes que superaban los dos ejercicios y no disponían de los cursillos requeridos debían realizar un curso selectivo de formación con una duración de seis semanas.

Respecto al temario de estudio, constaba de 60 temas para la prueba A, los cuales a diferencia de los del apartado anterior no incluían ninguna distinción entre hombres y mujeres ni tampoco contenidos de índole política o ideológica. Para la prueba B existía un temario específico para cada especialidad, este se componía de 40 temas para la especialidad de Idioma extranjero (francés o inglés) y 38 para el resto de las especialidades mencionadas en el párrafo anterior. Si bien esta prueba B consistía en

varios ejercicios prácticos. Así, por ejemplo, para los idiomas extranjeros se debía realizar una traducción, la redacción de un texto que no exigiera preparación específica y responder a cuestiones específicas del temario a través del planteamiento de actividades didácticas propias de la etapa. En el resto de las especialidades, ya fuera en la de Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza o en la de Ciencias Sociales, se debían resolver dos ejercicios, uno práctico sobre una cuestión problemática y uno teórico que mostrara el conocimiento específico del opositor y su dominio en el planteamiento de actividades didácticas.

Este decreto también regula, respecto a los tribunales de selección, que el presidente debía ser un catedrático o profesor agregado de universidad, o un catedrático de escuela universitaria. Por otro lado, los vocales debían ser un catedrático de escuela universitaria, un inspector técnico que realizara sus funciones en centros de EGB y tres profesores de EGB en servicio activo. Finalmente, hay que destacar que este decreto también regula que las oposiciones se debían realizar en los meses de junio, julio y agosto.

Volviendo a la cuestión de la descentralización educativa, tal y como se ha comentado, fue en 1981 la primera vez que Catalunya y el País Vasco tuvieron la oportunidad de incorporar pruebas específicas. Eso sí, una vez finalizadas y superadas las fases comunes determinadas por la legislación nacional. Uno de los primeros ejemplos de este tipo de pruebas autonómicas lo encontramos en la Orden de 28/02/1981 (Departament d'Ensenyament de Catalunya). En esta en concreto, se determinan dos ejercicios sobre la preparación necesaria para impartir docencia en lengua catalana. El ejercicio específico A consistía en una prueba escrita con 6 cuestiones de aplicación práctica correspondientes a dos temas del anexo VI determinados por insaculación. Asimismo, el ejercicio específico B consistía en una prueba oral para demostrar la competencia del catalán eligiendo un tema de los dos propuestos por sorteo de los recogidos en el anexo VI. Cabe destacar que este anexo VI estaba dividido en dos partes, la primera parte de 11 temas era sobre lengua catalana y la segunda consistía en 12 temas sobre cultura catalana.

El concurso-oposición a la función docente de 1990

Por último, se presenta la última convocatoria de oposiciones antes de la aprobación de la LOGSE el 3/10/1990. En concreto, se aborda la Orden de 5/04/1990, la cual convoca un concurso-oposición a cuerpos de funcionarios docentes de educación básica. Habiendo transcurrido casi una década desde la anterior analizada, al observarla lo primero que se puede comprobar es que, además de Catalunya y el País Vasco, Galicia, Andalucía, Valencia y Canarias ya disponen transferidas las competencias de educación. Si bien, continúa siendo la legislación nacional la que establece el marco regulador común. Seguidamente, se analizan los aspectos más interesantes.

En relación con la titulación de acceso, se exigía que los docentes de Educación Primaria tuvieran el título de Diplomado en las EUFPEGB, Diplomado o equivalente con los correspondientes cursos en los ICE o Maestros de Primera Enseñanza. Respecto al resto de requisitos eran los habituales: ser español, tener dieciocho años, no padecer ninguna enfermedad incompatible con el desempeño profesional y no estar inhabilitado para el ejercicio de las funciones públicas.

En cuanto a la fase de oposición, esta se articulaba en tres pruebas eliminatorias. La primera era una prueba de madurez profesional que constaba de un ejercicio escrito y otro oral sobre las enseñanzas del ciclo inicial o del ciclo medio. La segunda prueba aborda conocimientos específicos sobre la especialidad elegida libremente por el opositor. Estas especialidades se corresponden con las nombradas en el apartado anterior, más Educación Preescolar y Educación Especial. Finalmente, la tercera prueba de madurez cultural aborda contenidos de las disciplinas cursadas en las EUFPEGB en relación con aspectos legislativos, administrativos, organizativos e institucionales del sistema escolar. Superada la fase de oposición, los aspirantes podrían presentar sus méritos por años de servicios y por expediente académico, pudiendo alcanzar un máximo de 5 puntos en esta fase.

Para terminar, cabe destacar que el temario sigue una estructura similar a la de la convocatoria del apartado anterior, si bien la diversidad entre las distintas comunidades autónomas hace que se creen diferencias entre las pruebas no solo en el idioma, sino también en el número de temas y contenidos abordados

que, aunque suele ser similar, se puede apreciar algunos matices. El último aspecto que falta por abordar es el de la composición de los tribunales, la cual también mantiene una estructura similar a la anterior convocatoria descrita. Es decir, en estos no solo evaluaban docentes homólogos, sino que estaban compuestos por catedráticos universitarios o inspectores que ocupaban los cargos de mayor responsabilidad.

Visión de la administración educativa Española sobre cómo debía ser un buen maestro o maestra durante el período de la transición española

Es evidente que los diferentes concursos-oposiciones al cuerpo de profesores de enseñanza básica han ido evolucionando en el período de la transición española. En este sentido, no sorprende como en el inicio de la década de los setenta todavía existía una distinción entre las oposiciones y los requisitos que se le exigían a una maestra y a un maestro. De la misma forma, tampoco sorprende que, durante los últimos años de la dictadura, a pesar del aperturismo del tardofranquismo, la visión de que el maestro o maestra debía ser una persona con un perfil ideológico y religioso preferentemente afín al régimen. Si bien, en este capítulo se ha podido observar que este perfil ideológico y religioso demandado era más estricto con los puestos docentes que con otros puestos del estado, puesto que el Decreto 1411/1968, de 27 de junio, que regulaba la función pública en general, no hace referencia explícita a la cuestión religiosa.

A continuación, se reseñan otros aspectos los cuales se han consolidado en el tiempo y otros que se han ido desestimando, aunque actualmente, se vuelven a plantear. Acerca de aquellas cuestiones que han perdurado en el tiempo se encuentran dos. La primera es que la estructura general de las pruebas es la misma que desde la década de los ochenta: un ejercicio teórico sobre un tema a elegir y un ejercicio práctico, aunque es cierto que se ha añadido la prueba de defensa de una programación de aula (Orden 11/2023, de la Generalitat Valenciana). La segunda cuestión es que la estructura general de los méritos es la misma: la mitad de la puntuación para experiencia profesional y la otra

mitad para la formación académica. Si bien, actualmente, a pesar de que también se incluye un apartado de otros méritos, este es complementario ya que en ningún caso podrá ayudar a rebasar la máxima puntuación total.

En cuanto a los aspectos reseñables que se han ido desestimando destacan principalmente cuatro. En primer lugar, es importante apuntar que en esta época el temario era mucho más extenso que el actual. En este sentido, como ejemplo, se observa que, si en la década de los ochenta el temario de la prueba A era de 60 temas, actualmente es de 25 estatales (Ordre ECI/592/2007). Asimismo, a estos 60 de la prueba A cabría añadirle los 38 o 40 de la prueba específica B más, si fuera el caso, los específicos de la comunidad autónoma, que en el caso de Catalunya en esa época eran 23. En la actualidad, por tomar un ejemplo, en la Comunidad Valenciana los temas específicos para la Educación Primaria relacionados con la cultura valenciana y su lengua se componen de 4 temas (Ordre 11/2023, de la Generalitat Valenciana). Así, en el mejor de los casos, un docente de la transición que quisiera acceder a la función pública debía estudiar 100 temas respecto a los 25 actuales. En segundo lugar, el siguiente aspecto reseñable que tampoco está en vigor era el acceso de forma automática al cuerpo de maestros a aquellas personas que tuvieran expedientes sobresalientes en los centros de formación dependientes del Estado (Decreto 375/1974). Sin duda, una cuestión que, en principio, permitiría incorporar los docentes más preparados a la función pública. En tercer lugar, las composiciones de los tribunales en los concursos-oposiciones de la transición también es un aspecto reseñable. Mientras que en la actualidad en España los tribunales los cubren profesionales funcionarios docentes con una titulación homóloga a los opositores (Ordre 11/2023, de la Generalitat Valenciana), durante la transición los cargos importantes de los tribunales se componían con personas con un mayor rango como catedráticos de universidad o de escuela universitaria o por inspectores de educación. Y, por último, el cuarto aspecto que ya no está en vigor es la realización entre los 60 y los 70 de una prueba objetiva sobre los cuestionarios nacionales de Enseñanza Primaria. Esta prueba fue sustituida, por el decreto de 1974, por una prueba teórica de desarrollo escrito de un tema que perdura hasta la actualidad (Orden ECI/592/2007).

Llegados a este punto, en un momento actual en el que se pone en cuestión la objetividad de las oposiciones de magisterio y su capacidad para elegir los mejores candidatos desde hace años (Aguilar, Álvarez y Lorenzo, 2016; Cros *et al.*, 2004; Egido, 2010), se torna muy interesante reflexionar sobre cómo se organizaban las oposiciones durante la transición española y qué elementos pasados podrían recuperarse en favor de una mejor selección del profesorado. Pero, para ello, se requieren más estudios como este. Sin embargo, tal como ya apuntaba el profesor Paulí Dávila en 1988, estos todavía continúan siendo muy escasos. En sus palabras: «Diríase que se trata de un tabú historiográfico, de un cierto temor a descubrir tras las oposiciones, pesados mecanismos de control social» (Dávila, 1988, p. 115).

Referencias

Aguilar, J. M., Álvarez, J. y Lorenzo, J. J. (2016). Estudio sobre las pruebas de la oposición de acceso a la función pública docente. Variables influyentes en cada fase de oposición. *Educación XXI*, 19(1), 357-379.

Cros, F., Duthilleul, Y., Cox, C. y Kantasalmi, K. (2004). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Country Note: Spain*. OECD. <https://www.oecd.org/spain/32185669.pdf>.

Dávila, P. (1988). Las oposiciones al magisterio y la normalización de los saberes pedagógicos. *Revista de Educación*, 286, 117-127.

Egido, I. (2010). El acceso a la profesión docente en España en perspectiva europea: Algunas reflexiones orientadas a la mejora de la selección del profesorado. *Educación XXI*, 13(2), 47-67.

La integración educativa: un paso imprescindible hacia la inclusión

MANUEL LÓPEZ TORRIJO

Universidad de Valencia

Contexto y factores de influencia en la integración educativa

En el «largo camino hacia la educación inclusiva» (Berruezo y Conejero, 2009), las décadas de los años 1970-1990 supusieron en España el paso fundamental para romper la exclusividad de la escolarización de alumnado con discapacidad en centros específicos y su apertura a la normalización de su educación en centros ordinarios. Este paso llevó el nombre de «integración educativa» (López-Torrijo y Carbonell, 2005).

Oficialmente, el término «integrar», en castellano, tiene la acepción de «hacer que alguien o algo pase a formar parte de un todo» (RAE, 2001), además de «construir un todo; completar un todo con las partes que faltaban; comprender, aunar, fusionar dos o más corrientes divergentes entre sí». Todos estos matices estaban comprendidos en la intencionalidad de los educadores de esos años, persiguiendo ofrecer al alumnado con discapacidad una educación más «normalizada».

En efecto, hablamos de alumnado con discapacidad, ya que hasta entonces este colectivo –al que más tarde la concienciación de profesionales y familiares exigirá el cambio de esta denominación por el actual de «personas con diversidad funcional»– había estado escolarizado exclusivamente, si bien de forma incompleta, en centros específicos. Y fueron precisamente las familias y los educadores quienes demandaron este cambio copernicano, a

la par que evidenciaron la existencia de otras «necesidades educativas especiales» para las que también se exigirá la misma «integración educativa».

Algunos de los factores determinantes de dicho cambio fueron las reflexiones de los teóricos y profesionales de la educación, las demandas de las familias de hijos con discapacidad y la promulgación de algunas normativas referenciales. Ellos consiguieron que tales propuestas cristalizaran en declaraciones internacionales innovadoras, que orientarán, si bien de forma inexigible, las políticas nacionales sobre educación.

Las primeras propuestas teóricas tuvieron lugar en el norte de Europa. En 1959, el danés Neil Bank Mikkelsen consiguió incorporar a la ley de educación danesa el concepto de «normalización», entendiendo por tal la posibilidad de que el alumnado con deficiencia mental pudiese desarrollar un tipo de vida lo más normal posible. Diez años más tarde, Brengt Nirje avanza en dicha propuesta de normalización introduciendo en la vida diaria de las personas con deficiencia mental pautas y condiciones de vida lo más parecidas a las consideradas como habituales para la sociedad. A la par, propone que la sociedad tenga oportunidad de conocer y respetar a estas personas, a fin de superar los temores, mitos y prejuicios que tiene respecto a ellas.

Estas ideas se extendieron por el norte de Europa y por Norteamérica. Así, en 1972, el Instituto Nacional de Deficiencia Mental publica un estudio de Wolfensberger donde se plantea el uso de los medios culturales lo más normales posibles, con la finalidad de establecer y/o mantener comportamientos y características personales igualmente normales. Tal normalidad debería referirse no solo al qué, sino también al cómo.

Estos planteamientos se hicieron extensivos paulatinamente a otras discapacidades (ceguera, sordera, deficiencias físicas), llegando a configurar «el movimiento más influyente en el área de educación especial en los últimos años» (Husen y Neville, 1989, p. 1785).

Normalizar es aceptar a las personas con sus características diferenciales y transformar sus condiciones de vida, ofreciendo los servicios comunitarios, a fin de que puedan desarrollar su personalidad de la forma más completa posible (Castillo, 2013): una exigencia que todos consideramos irrenunciable para nosotros mismos.

A nivel educativo, el principio de normalización generó el de «integración», siendo el informe Warnock (1978) la referencia más influyente a nivel internacional. La integración social y laboral que se desea para las personas con discapacidad debe empezar por la integración educativa, como principio y como métodos ineludibles. De manera sintética, dicha integración implica: los fines educativos deben ser los mismos para todas las personas; la escolarización debe hacerse prioritariamente en centros ordinarios; los centros específicos han de reconvertirse en centros de recursos; la educación especial ha de implicar una atención a todas las necesidades educativas especiales (n.e.e.), no solo a la discapacidad; hay que generalizar los diagnósticos tempranos, así como la orientación y apoyos específicos; tales servicios deben iniciarse en la infancia y extenderse a lo largo de toda la vida; es imprescindible proveer de los recursos personales y materiales adecuados, empezando por la formación y actualización de los especialistas y profesorado ordinario; es necesario un cambio de actitudes y una concienciación de toda la sociedad, para hacerla realmente integradora...

Las aportaciones de investigaciones biológicas, psicológicas, pedagógicas, sociológicas, médicas... producidas a lo largo del todo el siglo XX fueron igualmente determinantes para plantear las posibilidades educativas del alumnado con discapacidad.

A nivel nacional, este avance paradigmático –tal vez uno de los más valiosos de la educación contemporánea– no habría sido posible sin el compromiso, la reflexión, las investigaciones y los proyectos prácticos llevados a cabo por un grupo de profesionales inicialmente organizados en torno a la Asociación Española de Educación Especial (AEDES). Es de justicia –y en mi caso un honor– rendirles un homenaje, recordando al menos el nombre de algunos de ellos y remitiendo encarecidamente a sus valiosos trabajos: Amando Vega, José Antonio del Barrio, Miguel Ángel Verdugo, Gerardo Echeita, Pilar Arnaiz, María Antonia Casanova, Santiago Torres, Rafael Carbonell, Santiago Molina, Javier Tourón, Nuria Illán, Cesar Coll, María Dolores Forteza, Carmen García Pastor,... (perdón por las omisiones).

Pero, sin duda, el factor determinante en la transición de la educación especial a la integración y de esta a la inclusión educativa ha sido la concienciación y presión del movimiento asociativo de familias de hijos/as con discapacidad.

Según el Ministerio de Asuntos Sociales, en 1986 había en España 5.740.957 con diversas discapacidades y 2.312.124 con minusvalías. La grave carencia de servicios médicos, educativos, rehabilitadores, tecnológicos, laborales, culturales, sociales, etc. llevó a las familias a organizarse de forma corporativa para reivindicar los derechos que asistían a sus miembros y, entre tanto, organizar la prestación de tales servicios a través de sus asociaciones locales, provinciales, así como de federaciones autonómicas y nacionales. Las siglas de algunas de ellas –COCENFE, AS-PACE, FIAPAS, CNSE, ONCE, PLENA INCLUSIÓN, etc.– con sus 8.000 asociaciones y coordinadas a través del CERMI constituyen tal vez uno de los principales movimientos sociales de la España de estas décadas. Ellas han sido y siguen siendo el principal motor reivindicativo y de prestación de servicios de las personas con diversidad funcional.

A las familias de personas con discapacidad se sumó progresivamente la concienciación de diferentes colectivos de otras minorías (raciales, de género, sectores marginales,...), completando el ámbito de otras necesidades educativas especiales no menos graves y que siguen constituyendo una asignatura pendiente de nuestra sociedad.

Las propuestas mencionadas ya estaban siendo aplicadas en la práctica en Italia desde los años 70, alcanzando una plasmación ejemplar en su famosa Legge quadro 104/1992, auténtica referencia internacional de políticas y prácticas realmente inclusivas (López-Torrijo, 1993b).

Fruto de estos avances, a lo largo de los años 60 y 70 la mayor parte de los países desarrollados actualizaron sus leyes educativas tendiendo, si bien de manera parcial, hacia el modelo de «integración educativa»: Suecia (Ley de Normalización, 1968), Noruega (Enmiendas a la Ley de Educación, 1975), Inglaterra (Ley sobre educación Especial, 1970, 1076 y 1981), Francia (Ley de Orientación, 1975), Italia (Ley de 30/03/1971), Portugal (Ley de la Reforma del Sistema de Enseñanza, 1973 y 1979), EE. UU. (Ley Pública 93/112 de 1973 y 1979) (López-Torrijo, 2009).

Del mismo modo, las instituciones internacionales se hicieron eco de estas propuestas promulgando declaraciones internacionales con las que instan a los países que las suscriben a trasladarlas a sus respectivas políticas (López-Torrijo y Mengual, 2019). Fruto de la presión asociativa de las familias, la UNESCO

creó en 1966 un Programa de Educación Especial del que se derivaron diversas reuniones (1968, 1979, 1980). En 1988, y con motivo del Año Internacional de los Impedidos, organizó la Conferencia Mundial sobre Acciones y Estrategias para la Educación con participación de 103 países y con una Comisión de trabajo dedicada explícitamente a la integración. Sus conclusiones se aprobaron por unanimidad y se recogieron en la Declaración de Sundberg. Por último, en 1990 proclamó «una educación para todos» en la Declaración Mundial de Jomtien.

Por su parte, la ONU hizo extensivos los derechos humanos de manera expresa a las personas discapacitadas con la Declaración del Retrasado Mental (1971) y la Declaración de los Derechos de los Impedidos (1975). En 1983 diseñó el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad, con una serie de medidas nacionales que comprendían la participación de dichas personas en la adopción de las decisiones que les afectan, la prevención, rehabilitación, equiparación de oportunidades, acción comunitaria, formación de personal e información y educación del público. La propia Convención de los Derechos del Niño (1989) recoge diversas alusiones a la enseñanza primaria, secundaria y superior de los niños impedidos y discapacitados en condiciones de igualdad de oportunidades y con acceso a servicios de educación, capacitación, sanitarios, de rehabilitación, preparación para el empleo y el espacamiento.

Más próxima a nuestro contexto, el Consejo de Ministros de la CEE, en su reunión de 9 de febrero de 1976, incluyó en su resolución los puntos 20 y 22 referidos a la igualdad de oportunidades para acceder a todas las formas de enseñanza. Ese mismo año, el Consejo de Ministros de Educación aprobaba en diciembre distintas resoluciones encaminadas a facilitar a los jóvenes el acceso a la vida activa. En 1984, el mismo Consejo insiste en fomentar y garantizar la integración escolar para los «niños minusválidos» en el marco de las diferentes acciones emprendidas por la Comunidad Europea y propone realizar diversas acciones en el ámbito económico, tecnológico, científico y participativo. Finalmente, el Parlamento Europeo promulgó en 2004 la Declaración de los Derechos de la persona sorda y ciega, reclamando para ellos atención médica, psicológica, funcional, aparatos y prótesis, readaptación médica y social, educación, formación y readaptación profesionales.

Tal es el contexto en el que se enmarcan las propuestas integradoras que se realizan en España y que presentamos a continuación.

Jalones legislativos por la integración educativa en España

Este breve análisis va a centrarse en las leyes nacionales fundamentales que han referenciado la instauración de la integración educativa y que representan una de las principales aportaciones a la educación en las décadas del 1970 al 1990.

La Ley General de Educación (Ley 14/1970)

En contraposición a la normativa anterior, que promulgaba leyes específicas para la atención al alumnado discapacitado, la LOE incluye las propuestas de integración dentro de la normativa general, pero dedicando un apartado diferenciado, al que denomina «Educación Especial»: el capítulo VII, integrado por cinco artículos.

En el artículo 49.^º se concreta la finalidad de tal educación:

preparar, mediante el tratamiento educativo adecuado, a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso, según sus condiciones y resultado del sistema educativo; y a un sistema de trabajo en todos los casos posibles, que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad.

Y realiza una llamada diferenciada a la atención de los «escolares superdotados», a los que procurará un programa de trabajo individualizado que les permita aprovechar sus mayores posibilidades intelectuales (art 53.^º).

El ministerio se compromete a localizar y diagnosticar al alumnado que precise educación especial (art. 50.^º), así como a establecer «los objetivos, estructuras, duración, programas y límites de educación especial, que se ajustarán a los niveles, aptitudes y posibilidades de desenvolvimiento de cada deficiente o inadaptado y no a su edad» (art. 52.^º).

Como modalidades de escolarización, señala los centros específicos solo para el alumnado cuya «profundidad de anomalías lo haga absolutamente necesario». Y apunta una medida pionera: la creación de unidades de educación especial en centros ordinarios (art. 51.º).

En el desarrollo de la ley se evidencia una confusión importante en cuanto a la yuxtaposición de funciones institucionales y la falta de claridad respecto a quién debe prestar los diferentes servicios. Así, las funciones de rehabilitación, que dice asumir el Ministerio de Educación, aparecen asignadas igualmente al de Sanidad (Ley 14/1866) y a la Seguridad Social (Decreto 2065/1974). Similar duplicidad presenta la prevención, igualmente atribuida a Sanidad (art. 3.º, párrafo 1º; art. 18.º, párrafos 2º y 5º) y a la Seguridad Social (art. 2.º, párrafo 1º e).

Dos aportaciones valiosas del desarrollo de la LOE fueron la creación en 1975 del Instituto Nacional de Educación Especial (INEE) (Decreto 1151/1975), encargado de determinar los objetivos, estructura, contenidos y programas de dicha educación. Sin embargo, el tipo de autonomía que se le otorga evidencia su falta de integración en el sistema educativo general.

Una segunda aportación fue la erección del Real Patronato de la Educación Especial (Real Decreto 1023/1976), al que se encendió el fomento y coordinación de la acción del estado y de la sociedad en materia de educación especial, coordinando la acción de los Ministerios de Educación y Ciencia, Sanidad y Consumo, Trabajo y Seguridad Social, Economía y Hacienda, Justicia, Cultura y Administración Territorial.

La Constitución española (1978)

La Constitución consagra la igualdad de los españoles, que implica la de las personas con discapacidades u otras necesidades educativas. De manera expresa, el artículo 9.º plantea la plena integración y participación de todos los ciudadanos en la vida política y social, sin excepción alguna. El artículo 14.º asegura la igualdad de todos españoles sin discriminación. De manera expresa, el artículo 27.º desarrolla el derecho de todos a la educación, con el desarrollo y concreción bien conocido.

La Constitución dedica el artículo 49.º a las personas con discapacidad en los siguientes términos:

Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e **INTEGRACIÓN** de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos.

Por su parte, la LOECE (Ley 5/1980) no recoge a lo largo de todo su articulado ninguna alusión expresa a la educación del alumnado con n.e.e., ni siquiera cuando en el artículo 35.º, apartado uno, menciona las posibles discriminaciones del alumnado.

Ley de Integración Social de los Minusválidos (Ley 13/1982)

La LIISMI constituye uno de los jalones más importantes en la historia de los derechos de las personas con discapacidad en España. Fue fruto del encargo del Real Patronato al INEE y se consensuó con profesionales, especialistas y, sobre todo, con los colectivos de personas afectadas y sus familias. Inspirada en las declaraciones de la ONU sobre los derechos de los deficientes mentales y de los minusválidos, pretende desarrollar el artículo 49.º de la Constitución asegurando «la prevención, los cuidados médicos y psicológicos, la rehabilitación adecuada, la educación, la orientación, la integración laboral, la garantía de unos derechos económicos, jurídicos sociales mínimos y la Seguridad Social» (art. 3.º, apartado uno).

Seguidamente desarrolla con detalle los servicios que han de prestarse, divididos en las siguientes áreas: prevención de las minusvalías (Tít. III), diagnóstico y valoración (Tít. IV), sistema de prestaciones sociales y económicas (Tít. V), rehabilitación (Tít. VI), integración laboral (Tít. VII), servicios sociales (Tít. VIII), personal de servicios (Tít. IX).

La ley está especialmente dirigida a personas con discapacidades graves y permanentes. Así, la educación forma parte de la rehabilitación e incluye: a) rehabilitación médico funcional (arts. 19.º-21.º), b) tratamiento y orientación psicológicos (arts. 22.º y 29.º), c) educación (arts. 23.º-31.º), d) recuperación profesional (arts. 32.º-36.º). Si bien supone un avance respecto al Plan Nacional de Educación Especial al plantear la integración del minusválido en el sistema ordinario (art. 23.º, uno), la mayor parte de su articulado está referida al alumnado «a los que resul-

te imposible la integración en el sistema educativo ordinario» (art. 23.^º, dos).

Son avances significativos de la LISMI la concepción de la educación como un proceso «integral, flexible y dinámico» (art. 26.^º, uno) y su extensión a todo el sistema educativo, con un inicio «tan precozmente como lo requiera cada caso» (art. 25.^º), su aplicación será continuada, transitoria o mediante programas de apoyo (art. 25.^º), tendrá un tratamiento individualizado y se atenderá mediante equipos multiprofesionales (art. 28.^º).

Si bien la LISMI supone una aproximación teórica importante de la educación especial a la integración educativa, una vez más su aplicación práctica fue claramente insuficiente.

R.D. de Ordenación de la educación especial (R. Decreto 334/1985)

Este decreto significa el hito educativo más importante de estas décadas. Con él arranca la organización práctica y real de la integración educativa, paso previo a la actual inclusión. Plantea como principios rectores los de normalización, integración, sectorización e individualización. Según el primero, la escolarización, programas y servicios se realizan en los centros ordinarios, con la mayor afinidad a la educación que recibe el resto del alumnado. Ello implica que la escuela ordinaria estará dotada «de los servicios que incidan en su dinámica, con la finalidad de favorecer el proceso educativo, evitar la segregación y facilitar la integración del alumno disminuido en la escuela». La aplicación de este principio es lo que entiende como «integración escolar». La sectorización pretende «acercar y acomodar la prestación de los servicios -en este caso educativos- al medio en que el disminuido desarrolla su vida, lo que supone ordenar los servicios por sectores geográficos, de población y de necesidades». Finalmente, la individualización de la enseñanza implica que «cada educando disminuido reciba precisamente la educación que necesita en cada momento de su evolución» (Introducción). Con ello, la educación especial se considera parte integrante del sistema educativo (art. 1.^º), buscando en todo momento la máxima igualdad entre ambas en cuanto a la finalidad, contenidos, programas y duración (arts. 7.^º, 8.^º y 9.^º).

La aplicación de estos principios busca actualizar tres aspectos fundamentales: dotar a la escuela ordinaria de los servicios que posibiliten la integración planteada, mantener los servicios de los centros específicos que potencien al máximo el aprendizaje de su alumnado y establecer la necesaria y permanente coordinación entre los centros específicos y los ordinarios.

Una aportación novedosa consiste en que refiere dicha educación especial no solo al alumnado con discapacidad, sino también a los «inadaptados» sin matizaciones (art. 1.º).

Igualmente innovadora es la consideración de la estimulación temprana como parte de la educación especial, si bien no tiene el carácter gratuito de esta, salvo los apoyos precisos en los 2 a 5 años. Es justamente en esta etapa donde el decreto reconoce el papel determinante de «propiciar la colaboración de los padres», para lo cual prevé que las familias «podrían recibir preparación a tal fin por los servicios correspondientes», reiterando nuevamente el tono posibilista de otros servicios (art. 5.3).

Plantea que la integración escolar comprenda, además de la mencionada estimulación temprana, la enseñanza obligatoria, la formación profesional (art. 8.º), la formación de adultos (art. 9.º) y la universitaria (art. 10.º).

No menos novedosa fue en su momento la incorporación de los apoyos y las adaptaciones. Los primeros comprenden la valoración y orientación educativas, el refuerzo pedagógico y las atenciones personalizadas, que incluyen la logopedia, fisioterapia, psicoterapia, psicomotricidad o cualquier otra que se estime conveniente (arts. 12.º, 13.º y 14.º). En cuanto a las adaptaciones, buscan acomodar los contenidos, programas, métodos, sistemas, materiales y evaluaciones ordinarios a las peculiaridades del alumnado (art. 17.1).

En todo momento el decreto muestra una atención especial a los centros específicos, concretando sus servicios, ratios, profesorado, a la vez que les permite alargar la escolarización hasta los 18 años (arts. 2.º, 3.º, 7.1 y 3, 8.1 y 3, 20.º, 21.º, 24.º y disposición final 5).

El decreto pretende garantizar la titulación, especialización, experiencia y aptitudes de los profesionales (arts. 15, 1º.2.º.3º y 4ª, así como el art.25.). Sin embargo, deja pendiente para posterior desarrollo normativo aspectos cruciales como la fi-

nanciación, formación básica del profesorado, la coordinación institucional y la investigación (disposiciones transitorias 1.1, 2, 4, 5 y 6).

Se plantea la aplicación gradual de dicho decreto a lo largo de 8 años, coincidiendo con la duración de la entonces vigente EGB. Del mismo modo, se prevén revisiones periódicas a lo largo de los cursos 85/86, 86/87 y 87/88.

Con tales principios, innovaciones e ilusiones –y también carencias– se inauguraba en España la integración escolar del alumnado con n.e.e., lo que constituiría el paso previo y necesario hacia la inclusión educativa.

Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (Ley 8/1985)

La LODE no aporta nada significativo y ni tan siquiera se plantea la integración educativa. Sin embargo, sí evidencia dos lagunas u omisiones graves. La primera es que, cuando se expone la tipología de centros educativos, no contempla la existencia de centros específicos (art. 16.º). La segunda es que en ninguno de los momentos en que se enumeran los motivos por los que el alumnado no debe ser segregado alude al alumnado con discapacidad (arts. 1.2, 6g y h, 20.2).

Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (Ley 1/1990)

La LOGSE, tras reiterar los derechos fundamentales a la educación para todo el alumnado (Título preliminar), dedica un capítulo específico a la «educación especial» (Cap. V). Su planteamiento es tan breve y desordenado como insuficiente.

En primer lugar, reduce los principios de la educación especial a la normalización y la integración (art. 37.º) sin ampliación alguna o alusión a los planteados en legislaciones precedentes. Es igualmente imprecisa cuando se refiere a los profesionales, organizados en «Equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones», quienes realizarán una identificación y valoración de las n.e.e. y establecerán los respectivos planes de actuación (art. 36.2), cuya aplicación tendrá lugar «desde el momento de su detección» (art. 37.2).

Limita el tema crucial de la escolarización a señalar la existencia de centros y unidades de educación especial para el alumnado que no pueda ser atendido en los centros ordinarios (art. 37.3). Recuerda de manera general la necesidad de contar con los medios personales, materiales y didácticos, así como con la «debida organización escolar» y la posibilidad de realizar «adaptaciones y diversificaciones curriculares» (arts. 36.1 y 37.1). En cuanto a las familias, reitera la misma ambigüedad e imprecisión al comentar que las administraciones educativas «regularán y favorecerán la participación de los padres y tutores en las decisiones que afecten a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales» (art. 37.1).

En suma, una ley progresista en tantos aspectos educativos aborda de forma insuficiente, ambigua y confusa los aspectos centrales de la integración educativa. Se limita a enunciar de manera genérica e imprecisa algunos temas, sin tan siquiera recoger las prácticas contrastadas positivamente de algunas autonomías. No se concretan la constitución y funciones de los equipos multiprofesionales. Tampoco se especifican los medios organizativos, didácticos y materiales que exige la integración. No se aborda la formación y actualización de los profesores ordinarios y especialistas. No se alude a la implicación y coordinación de otras instituciones afines (sanidad, servicios sociales, justicia,...). La mención a las familias se reduce a la mera decisión sobre la escolarización. Y quedan sin ni siquiera mencionar temas tan cruciales como la financiación, coordinación personal e institucional, evaluación e investigación, integración laboral y social, concienciación social, etc.

Integración escolar en las comunidades autonómicas

A partir de la promulgación de la LISMI, las comunidades autonómicas que disponían de transferencias en materia de educación comenzaron a promulgar normativas propias referentes a la integración educativa.

El País Vasco fue el primero en regular las enseñanzas de educación especial (Orden 127/1982). Creó los centros de apoyo y recursos (CAR), bien con carácter general o específicos –invitentes y amplíopes– (Orden de 27 de junio de 1984), así como los centros de orientación educativa (Decreto 154/1988) y orga-

nizó los equipos multiprofesionales de apoyo al sistema escolar de EGB.

Cataluña fue la siguiente en ordenar la educación especial (Decret 117/1984). Es pionera en la reconversión de las unidades de centros específicos en unidades de transición (*ibid.* art. 12.º), así como en promover la figura del profesor de soporte (*ibid.* arts. 9.º, 10.º y 11.º). Organiza los servicios de orientación psicopedagógica (Decreto 344/1983). Creó los centros de recursos educativos para deficientes auditivos de Cataluña (CREDAC, Ordre 1147/1989). Finalmente, reguló la supresión de barreras arquitectónicas (Decreto 100/1984), que repetirían la Mancha (Decreto 71/1985) y Andalucía (Orden de 27 de diciembre de 1985).

Andalucía inició de forma experimental y limitada la «integración de alumno con algún tipo de minusvalía» el curso 86/87 (Orden de 28 de julio de 1986), que ampliaría sucesivamente los cursos 87/88, 88/89. Con antelación creó los equipos de promoción y orientación educativa (Decreto 238/1983).

Con un poco más de retraso, Galicia inicia de forma experimental la integración «de alumnos con minusvalías» en 1989 (Orden de 6/4/89) que hace extensivo a las enseñanzas medias (Orden de 12/6/1989).

Por su parte, la Comunidad Valenciana inició en 1986 la «experimentación de la integración educativa en los Centros escolares del sistema educativo» (Orden 114/1986), que prolongaría hasta el curso 1988. Anteriormente había creado los servicios psicopedagógicos escolares (Decreto 136/1984), con sucesivas regulaciones los años 1989, 90 y 91.

Tal es el balance normativo de las décadas que instauraron la integración educativa y sobre la que se construiría la propuesta actual de la inclusión educativa.

Algunas reflexiones 30 años después

Los logros conseguidos en las décadas analizadas dejan en evidencia, treinta años después, algunas limitaciones de aquellas entonces consideradas «conquistas inimaginables»: la terminología de «minusválidos», «integración escolar», los elementales equipos de especialistas, las experiencias pioneras de integración

escolar, algunos avances legislativos,... pero, a su vez, nos dejan pautas para reflexionar sobre nuestro presente:

- La referencia de nuestras propuestas inclusivas no debe ser el avance respecto a lo vigente, sino únicamente los derechos y necesidades educativas de nuestro alumnado. Hasta que estos no se alcancen plenamente no habremos cumplido nuestra tarea. También en aquellas décadas algunos consideraban suficientes las metas alcanzadas.
- La tendencia de los políticos, los legisladores, incluso de algunos profesionales, suele ser hacia ralentizar y aplazar los recursos y servicios, dando incluso la sensación de que permiten concesiones socialmente gravosas. Así lo demuestra, década tras década, la lucha permanente que hemos tenido que mantener las familias y algunos profesionales. En el caso de la legislación, esta resistencia del poder ejecutivo se manifestaba entonces, y todavía hoy, en dos limitaciones: el tono posibilista y no exigible de la concreción de los recursos, con verbos como «fomentar, facilitar, estimular,...», y en la falta de asignación de unos presupuestos concretos que garanticen dichos derechos-servicios.
- Las familias son los principales educadores y ostentan el ejercicio de los derechos de sus hijos. Es preciso capacitarlas para que puedan conocerlos y exigirlos. Nada debe hacerse sin las familias. Por eso, deben formar parte de todas las instancias de decisión en la legislación, organización, administración, prestación y evaluación de los servicios.
- Vigilemos constantemente si los recursos y servicios garantizados cubren plenamente los derechos y necesidades de nuestros niños y niñas. Es fácil caer en la satisfacción cuando conseguimos algunas metas tras un duro esfuerzo. Los logros posteriores nos enseñan la insuficiencia de estas. Una evaluación rigurosa de los resultados alcanzados y una investigación que implemente dichos logros son imprescindibles y referencia de nuestras prácticas.

Referencias

Berruezo, S. y Conejero, S. (Coords.). (2009). *El largo camino hacia la educación inclusiva*. Vols. I y II. Universidad Pública de Navarra.

Castillo, T. (2013). *Déjame intentarlo. La discapacidad: hacia una visión creativa de las limitaciones humanas*. Ediciones AMICA.

Husen, T. y Neville, T. (1989). *Enciclopedia Internacional de la Educación*. M.E.C.- Vicens Vives.

INSERSO. (1989). *Las personas con minusvalía en España. Aspectos cuantitativos*.

López-Torrijo, M. (1993a). *La integración escolar. Análisis del desarrollo legislativo*. Universitat de Valencia.

López-Torrijo, M. (1993b). La integración educativa en Italia. En AA. VV., *Estudios sobre educación. Perspectiva histórica, política y comparada* (pp. 179-185). Universidad de Valencia.

López-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE*, 1(15), 1-20.

López-Torrijo, M. y Carbonell, R. (Coords). (2005) *La integración educativa y social*. Ariel – Real Patronato sobre Discapacidad.

López-Torrijo, M. y Mengual, S. (2019). La educación inclusiva en las Declaraciones Internacionales. En AA. VV., *Las didácticas inclusivas* (pp. 45-66). Octaedro.

Ministerio della Públlica Instruzione (1992). *Legge-quadro per lássiteza, líntegraziones sociales e i dirittt delle persone handicappate. per lássiteza, líntegraziones sociales e i diritti delle persone handicappate*. n.39, 17,021992

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed.

Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Comitte of enquiry into the education of handicapped children and young people*. HMSO.

Wolfensberger, W. (1986). Debate sobre la normalización. *Siglo Cero*, 105, 12-28.

Los movimientos de renovación pedagógica (MRP) en los procesos de la transición socioeducativa en España (1970-1990)

JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ
Universidad de Salamanca

Los MRP en la historia de la transición

Al abordar el tema de los movimientos de renovación pedagógica (MRP), nos encontramos ante un capítulo específico de la historia educativa contemporánea de España que de ninguna manera puede y debe ser obviado, más aún dentro de una sugerente obra colectiva como esta. Parece que este breve elenco de reflexiones se plantea para abordar una etapa clave para la comprensión de las recientes reformas del sistema educativo español de las últimas cuatro décadas, de la escuela en su término más amplio. También se busca examinar la relación directa o próxima del ámbito pedagógico con otros movimientos sociales emergentes desde los años 70, aunque anunciados tiempo atrás (movimiento obrero, feminismo, ecologismo, pacifismo, libertad sexual, grupos LGTB, incipiente movimiento migratorio y movimiento estudiantil, entre otros) (De Gabriel, 2018). Los MRP son expresión pública de una etapa histórica especial y excepcional de la España de la transición educativa y primeros años de la nueva democracia posterior a la larga dictadura franquista.

Parece oportuno delimitar el período histórico concreto que ahora es objeto de nuestro análisis, el que va de 1970 a 1990. No coincide esta cronología de manera precisa con el punto de vista que diferentes autores proclaman para la transición española,

pues unos la circunscriben de forma muy restrictiva desde noviembre de 1975 a diciembre de 1978 y otros la sitúan entre 1975 y 1982. Nosotros optamos por una transición educativa que va de 1970 a 1985, aunque con proyección inmediata hasta 1990.

El ciclo de estudio se abre para nosotros en 1970, pues en esa fecha se promulga una Ley General de Educación (LGE) que busca reformar y modernizar el sistema educativo español, aun aceptando que no es una ley democrática, sino todavía expresiva del franquismo (Puelles, 1992). También es cierto que esta norma ofrece algunas propuestas y oportunidades de mejora del sistema educativo siguiendo pautas de los organismos internacionales de aquellos años. Cerramos nuestra aportación en 1990, coincidiendo con la promulgación de la Ley Orgánica del Sistema Educativo (LOGSE) que incorpora algunas de las ideas emanadas de los MRP en los años precedentes.

Los trabajos relacionados con el estudio de los cambios políticos y sociales (Redero, 1993; Juliá, 1994) y de la educación durante la transición española de la dictadura a la democracia gozan por fortuna de una extensa literatura (Maravall, 1985; Mayordomo, 2002; Puelles, 2002 y 2018,). Por nuestra parte también hemos dedicado al tema algunas contribuciones puntuales (Hernández Díaz, 2022). Además, dentro de ese espacio histórico educativo de la transición educativa, el estudio de los MRP goza también de varios trabajos de interés (Carbonell, 1992), incluyendo así mismo algunos de los nuestros de forma específica (Hernández Díaz, 2018).

El marco de la formación social de la España de la transición

Parece imprescindible recordar al lector de la tercera década del siglo XXI que forma parte de otra formación social muy diferente, en una España que se desenvuelve en un clima sociopolítico y económico dos generaciones posteriores a la etapa que aquí abordamos, algunas claves de aquella fase tan especial de nuestra historia colectiva comprendida entre 1970 y 1990. Lo sucedido en el sistema educativo español de aquellos años solo puede explicarse desde el contexto general del país.

Hemos de admitir que esta es una etapa en la que la sociedad española no se mueve en línea recta y ascendente hacia la consolidación de un nuevo orden político, dadas las complejas circunstancias que representa el paso desde una larga, represiva y anestesiante dictadura hasta un modelo democrático pleno. En realidad, pueden distinguirse bien marcadas varias fases.

La primera de ellas queda representada en el tardofranquismo que podemos situar desde la llegada al poder de los tecnócratas en 1969 hasta la muerte de Franco en noviembre de 1975. Se produce una tímida apertura política, se afianza en el régimen el modelo tecnócrata frente al nacionalsindicalista, se aprueba la Ley General de Educación en 1970, se incrementa la organización clandestina de sindicatos obreros y partidos políticos de izquierda, se producen incipientes movimientos democráticos también en la derecha, se consolida el desarrollismo económico y la salida de millones de emigrantes a Europa desde el sector campesino, se abre la espita del turismo de masas con sus impactantes consecuencias económicas y culturales y también se produce una grave crisis del petróleo en 1973, de profundas consecuencias en el tejido productivo, que conlleva un creciente movimiento de huelgas sin precedentes. Un ejército todavía dirigido por mandos franquistas formados en el espíritu militar de la guerra de 1936 mantiene con mano firme el orden, el rigor y la obediencia a las órdenes emanadas desde el poder central del Estado, presidido hasta su muerte por el dictador, como se demostró con las últimas penas de muerte aplicadas en septiembre de 1975, unas semanas antes de morir Franco. También es verdad que uno de los puntales del régimen, como había sido la Iglesia católica, comienza a resquebrajarse como consecuencia de los movimientos de reforma interna derivados del Concilio Vaticano II, de la actitud del Papa Pablo VI y de la posición crítica de varios obispos, como Tarancón o Añoveros, entre otros. Por otra parte, la presión política internacional a favor de instaurar la democracia y las libertades plenas de los ciudadanos o el factor particular de la Revolución de los Claveles en el vecino Portugal de 1974 coadyuvan a acelerar el final del franquismo. Es indudable que este conjunto de factores que vive la sociedad española condiciona y explica el nacimiento y primera visibilidad de los MRP.

La segunda de las etapas podemos concretarla entre finales de 1975 y octubre de 1982, cuando llega al poder el PSOE con un

triunfo electoral contundente. Para la historia política esta fase es considerada como la estricta de la transición política porque se van eliminando las estructuras del régimen anterior, se legalizan los partidos políticos y los sindicatos de clase, se aprueba la Constitución en 1978, se instaura la democracia, con la celebración de varios procesos electorales, y finalmente llega a gobernar la izquierda con enorme respaldo social, lo que representa la garantía de haberse asentado la democracia. De ninguna manera fue una etapa fácil, por las muchas resistencias involucionistas y antidemócratas de elementos del régimen franquista, incluida violencia política (recordemos a los asesinados abogados de Atocha en 1977) y la desactivación de varios intentos de golpe de Estado. Se estaba afianzando en la calle la libertad real de expresión y manifestación, aunque con dolorosas experiencias y negaciones por medio. Comenzaban a ser atendidas demandas de solución a problemas arrastrados secularmente en materia de transporte y comunicaciones, sanidad, educación, servicios sociales, vivienda, urbanismo, reforma fiscal, ley del divorcio. Un momento determinante en este proceso lo representan los llamados Pactos de la Moncloa de octubre de 1977. Desde 1978, con la Constitución nace también otro modelo de Estado, con la España de las Autonomías, y un mayor protagonismo de los Ayuntamientos, ya democráticos desde 1979. Fue una etapa de efervescencia total de la sociedad española hacia el logro de la libertad, amplios movimientos de huelgas, no exenta de temores de involución, todavía represión (recordemos los sucesos mortales de Vitoria en marzo de 1976 contra el movimiento obrero asambleario o la activa represión sobre estudiantes, PNN y maestros), y falta de confianza hacia la evolución que pudieran permitir los elementos franquistas anclados en el Estado. En esta etapa se inscribe también el corazón de la máxima actividad de los MRP.

Desde 1982 a 1990, la socialdemocracia impulsa grandes reformas estructurales en la vida política, en el ejército, en las relaciones internacionales, el ingreso en la Unión Europea en enero de 1986, en la modernización de los sistemas de transporte y comunicaciones, de la sanidad y atención primaria. También, como veremos, se prepara un cambio profundo en la estructura y organización del sistema educativo, primero con la LRU de 1983, luego con la LODE en 1985 y finalmente con la LOGSE de

1990. Pero esta etapa también supone para los MRP una modificación sustantiva de sus objetivos y organización, como hemos de ver más adelante.

La razón de ser de los MRP

Quien escribe estas líneas no solo vivió como joven espectador la transición educativa, sino que tomó parte activa en aquellos procesos tan sorprendentes e ilusionantes que representaron los MRP en los años posteriores a la caída del franquismo. Lo hizo principalmente desde el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular -MCEP- (desde 1974 en el Grupo Territorial de Salamanca), desde los encuentros de enseñantes de Castilla y León (a partir de 1976-77), las escuelas de verano de Castilla y León (celebradas desde 1978) y Concejo Educativo, como grupo de enseñantes organizado y explícito defensor de la renovación pedagógica en Castilla y León.

Al tratar ahora de valorar aquellos años de tan intensa actividad pedagógica, en lo personal y sobre todo en lo colectivo, la pregunta inicial que debemos plantearnos resolver es por qué se produce este amplio movimiento de enseñantes (de hasta 50.000 participantes en el conjunto de las escuelas de verano en torno a 1980), sincrónico junto a otros movimientos sociales ya citados en el espacio temporal de la transición. La razón de ser se encuentra en el contexto general de la España de esos años, pero en particular por lo que sucede en el ámbito de la educación, que pasamos a revisar con brevedad. No podemos olvidar que es un movimiento de maestros y profesores, amplio, asambleario durante varios años, con amplia representación de opciones políticas progresistas, desde la clandestinidad o desde la recién estrenada legalidad, de calado e impacto en los procesos posteriores de reforma y renovación educativa que vive el sistema educativo español en años posteriores.

Es preciso recordar, como punto de partida, la debilidad y desajuste que ofrecía el sistema educativo respecto al contexto socioeconómico emergente en España, así como la frágil implantación de la LGE y sus muchas lagunas y debilidades. Conviene mencionar las expectativas de grupos defensores de posturas asamblearias, tanto en política como en la atención de los

asuntos de la educación, así como la carencia pública de partidos políticos reconocidos como interlocutores para los asuntos de la educación, o la prohibición de los sindicatos de clase, sometidos al ostracismo y la clandestinidad para atender las reivindicaciones de los profesores, por entonces disfrutando de muy bajos salarios y difíciles condiciones laborales. Partidos políticos y sindicatos de clase se encuentran todavía en fase de reconstrucción, de aflorar a la vida pública y gozar de visibilidad. Subsiste la censura política y académica en claustros y aulas, solo a veces tolerante, con presencia de la policía franquista en actos públicos e impidiendo las reuniones de profesores críticos. Conviene no olvidar que la transición fue represiva y en ocasiones violenta, también para los profesionales del campo de la enseñanza, pues los MRP están vigilados y poco a poco tolerados (recuerdo aún las dificultades que expresaba el director provincial de educación para prohibir, y luego permitir, los primeros encuentros de enseñantes y escuelas de verano todavía en 1977). No fue una etapa fácil para muchos, por ello hay que reivindicarla, y conviene tenerla presente para comprender la necesidad de la presencia y el éxito alcanzado por los MRP en tan corto espacio de tiempo.

Todavía pervivía una lamentable herencia del nacionalcatolicismo en la cultura escolar de los centros educativos y en lo relativo a la formación de profesores (escuelas normales muy alejadas de los nuevos aires y las novedades pedagógicas, carencia de formación pedagógica continuada, institutos de ciencias de la educación nacidos en 1969 muy alejados de la realidad de la escuela infantil y primaria, de los institutos de segunda enseñanza y de los centros de formación profesional, insuficientes unidades de apoyo pedagógico en las direcciones provinciales de educación); vigencia generalizada de modelos autoritarios de gestión y dirección de los centros escolares; carencia de representación sindical en el campo de la enseñanza; una universidad mal financiada, autoritaria y centralizada (vigencia del modelo napoleónico para la educación superior); una universidad de los catedráticos, ajena a la participación de los estudiantes y de la mayoría de profesores no numerarios; un sistema educativo centralista, vertical y rígido en todos sus estamentos y capas, desde el Ministerio de Educación y Ciencia al director de instituto o de la escuela primaria; un modelo pedagógico uniformizado y ajeno al respecto de las peculiaridades regionales o locales; un currículo escolar

oficial jerarquizado, vertical y concebido desde aquella tecnocrática tipología de objetivos de Boom; una inspección escolar conservadora, domesticada y represora del magisterio, salvo excepciones señala. Era obvia la insatisfacción de los profesores, sus aspiraciones profesionales y de libertad pedagógica, expresada en un clima de crecientes libertades y compromiso político (Groves, 2014).

Pero al mismo tiempo se incrementaba entre los maestros y profesores su sensibilización y compromiso político en defensa de las libertades públicas y del mejor sistema educativo posible. A ello estaba contribuyendo la progresiva presencia de maestros y profesores españoles en círculos europeos de innovación que representaba la llegada a la escuela española de nuevos aires o corrientes pedagógicas desde el exterior (sobre todo Italia, Francia y Portugal). También, era evidente, se buscaba enlazar y recuperar la rica tradición pedagógica innovadora que había quedado cercenada desde 1936 y perseguida durante décadas de ostracismo total. Aquí resulta imprescindible mencionar, como luego hemos de ver, la acción de enganche que representa Rosa Sensat desde Cataluña y desde Valencia el movimiento Freinet, en España conocido como MCEP, capaz de enlazar con el movimiento cooperativo italiano, y el grupo Freinet en Francia, y adherirse al mimetismo ibérico que desde 1974 representaba para todos la Revolución de los Claveles de Portugal, como movimiento político popular capaz de introducir rápidas reformas en su sistema escolar, o dar recepción a la pedagogía alternativa y crítica de Lorenzo Milani. Por supuesto, un autor y una pedagogía presente e imprescindible en el soporte teórico y la animación de todo este amplio movimiento de profesores renovadores es la del brasileño Paulo Freire, pedagogo inicialmente prohibido en la dictadura, luego tolerado y finalmente enaltecido por miles y miles de educadores españoles, lectores de su *Pedagogía del oprimido* o de *La educación como práctica de la libertad*. Es indudable que los MRP nacen desde un contexto pedagógico mucho más latino que anglosajón, como se deriva de los países mediterráneos y latinoamericanos, grupos y actores antes mencionados.

Fuera del contexto general de la España en ebullición, que se abre a los ya mencionados movimientos sociales (feminismo, obrerismo, pacifismo, ecologismo y otros), no es posible comprender en su justo término el significado y herencia de los MRP

para la construcción de la democracia desde la escuela, en estos años cruciales de nuestra historia contemporánea, que desde luego no es solo política, como algunos quieren hacernos ver muchos años más tarde.

Para cerrar este epígrafe, nos parece oportuno incidir en la idea de que la ausencia de partidos políticos con programa propio de educación (hasta 1977), de sindicatos de enseñanza de clase (serán reconocidos a partir de 1978) y de libertad plena de asociación y reunión para los enseñantes y ciudadanos en general desplazaba de forma inevitable hacia los MRP muchas reivindicaciones del sistema educativo que más tarde se canalizan desde estructuras políticas de izquierda y sindicales de clase, diferentes a las netamente pedagógicas. Esto mismo es lo que convierte a los MRP en un factor político de primera magnitud en el amplio campo de la educación en la España de la transición, que más tarde quedará regulado de otra forma, por vías y canales diferenciados.

Tres menciones obligadas en la vida de los MRP

Para ser más concretos en la comprensión del tema que aquí nos interpela, debemos adentrarnos en conocer dónde, en qué territorios del mapa del Estado nacen y se consolidan los muy numerosos y diferentes MRP. Porque habría que admitir que el surgimiento, la estructura y expansión de los MRP adoptan desde su nacimiento un modelo descentralizado y representativo del mapa autonómico de España que por esos mismos años ratifica la Constitución de 1978. Como es sabido, a partir de 1979 van aprobándose diferentes Estatutos de Autonomía que también incorporan descentralización de competencias educativas, cuya culminación se produce en el año 2000 para la totalidad de las comunidades autónomas. Basta recordar también que una parte importante de líderes de los MRP van a irse implicando en la gestión de los asuntos educativos de ese nuevo modelo de Estado, como veremos un poco más adelante.

Por tanto, aunque podamos hablar de un proceso generalizado de búsqueda de la renovación pedagógica en la España de la transición y de cambios en la formación de los profesores, las escuelas normales continuaban resultando inanes e incompetentes.

tes, a pesar de algunos intentos de cambio y de mejora (Benejam, 2002). De ahí que emerjan, casi de forma espontánea, aspiraciones innovadoras que representan los MRP, con frecuencia de forma anárquica. De ahí que el desarrollo real de las respuestas ofrecidas a los maestros adopte explicaciones en plural, por lo que hemos de aceptar la aparición y vida activa de movimientos de renovación pedagógica muy diferenciados en origen, composición, trayectoria, ubicación, impacto real en la sociedad y en el sistema educativo español de aquellos años.

Además del caso particular de Cataluña, al que ahora vamos a dedicar un espacio propio, hemos de recordar que los MRP se expanden por todas las comunidades autónomas, aun antes de existir estas formalmente a partir de la Constitución de 1978. Esto ya lo hemos analizado con detalle en otra ocasión para el conjunto de España (Hernández Díaz, 2018), aunque a manera de ejemplo ahora solamente mencionemos los casos de Castilla y León (Esteban, 1995-96) y de la Comunidad Valenciana (Aguilló, 2015).

Pero en nuestra opinión existen, además, tres factores que influyen de manera especial desde el plano pedagógico y organizativo en el nacimiento, organización y asentamiento posterior de los MRP: la aparición de Rosa Sensat en 1965 y la animosa recuperación de la rica tradición pedagógica catalana, que promueve también las primeras grandes escuelas de verano de Barcelona a partir de 1975; la recepción en España del movimiento Freinet que llega desde Francia por la mediación de maestros valencianos, como Ferrán Zurriaga, que dará lugar al Movimiento Cooperativo de Escuela Popular como gran activo de los MRP desde finales de los años 1960, y, en tercer lugar, es incuestionable para nosotros el papel proactivo que desde 1975 lleva a cabo la revista *Cuadernos de Pedagogía*, coordinada durante años por Fabrizio Caivano y Jaume Carbonell.

Rosa Sensat y la tradición de innovación pedagógica de Cataluña

La consulta y lectura de estudios hoy ya reconocidos como clásicos en este tema, como los de Jordi Monés y Josep González-Agápito, evitan tener que detallar aquí la aparición y trascendencia posterior de la asociación de Mestres Rosa Sensat, que llega

con actividad hasta nuestros días. Es expresión de la tradición pedagógica catalana e impulsora de la renovación pedagógica en esta comunidad autónoma, pero también debe ser valorada como germen y punto de referencia para otros nacientes MRP en todo el Estado (Codina, 2002). Son menciones obligadas de la vida de este grupo la figura de Marta Mata y la publicación de la revista *Perspectiva Escolar*. Esta publicación periódica aparece en 1974 y se escribe en lengua catalana y acoge temas de interés y actualidad directamente vinculados a la renovación de la cultura escolar, principalmente en los niveles infantil y primario, tan precisados de mejoras dada la inanición pedagógica que ofrecían en aquellos años de la transición las escuelas normales, herederas de un viejo modelo de formación propio del nacionalcatolicismo franquista.

El Movimiento Cooperativo de Escuela Popular y la revista *Colaboración*

El espíritu de las técnicas Freinet y su concepción de la escuela popular como elemento de cambio profundo en la sociedad francesa, desde su aparición en la segunda década del siglo XX, también había alcanzado a muchas escuelas españolas de la etapa anterior a 1936, en especial durante la Segunda República. Pero la represión padecida durante el franquismo obliga a cientos de maestros freinetianos al exilio, a la cárcel, a la muerte y a la occultación de esta concepción revolucionaria sobre la escuela, en especial la infantil y primaria (Hernández Díaz y Hernández Huerta, 2009). Durante muchos años, Freinet fue educador prohibido y desconocido en España, pero lo fueron también otros muchos defensores de la pedagogía freinetiana como Herminio Almendros, María Cuyás, Josep Alcobé, José de Tapia, exiliados en América, entre muchos más.

Mediados los años 1960, un grupo de maestros valencianos, como fue el caso de Ferrán Zurriaga (Zurriaga, 2021), comienzan a recuperar la memoria de figuras como las reseñadas y buscan enlazar con la fuente original en las escuelas francesas practicantes de las técnicas Freinet y la organización formativa de sus maestros organizados en cooperativa. Van incorporando desde Francia poco a poco, de forma clandestina, libros, métodos, memoria pedagógica alternativa del espíritu Freinet, que difunden

entre colegas valencianos y del resto de España. Hacia 1973 nace ACIES (Asociación para la Correspondencia y la Imprenta Escolar) como grupo que, dentro de la semiclandestinidad y la relativa tolerancia del tardofranquismo, va difundiendo entre el magisterio español la buena nueva de una escuela popular mediante técnicas que hablan un novedoso lenguaje escolar. Pero, al mismo tiempo, estos maestros van implantando el espíritu cooperativo de la concepción freinetiana de la escuela, hasta que cuaja en 1977 el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP).

Además de una práctica pedagógica innovadora en la escuela, el MCEP aporta a los MRP dos contribuciones principales que nos parecen reseñables.

Por una parte, es el único MRP con implantación en casi todo el Estado mediante el funcionamiento de grupos territoriales, autónomos, pero bien coordinados, y propulsores de acciones pedagógicas compartidas con otros sectores progresistas de la enseñanza. Es posiblemente el principal elemento cohesionante dentro de la inevitable dispersión en que se mueven los MRP desde cada una de las comunidades autónomas. Esto parece especialmente visible en la organización y vida de las escuelas de verano que se celebran puntualmente cada año, pero que requieren un substrato y apoyo continuado a los maestros diseminados por buena parte de España durante todo el curso escolar.

Una segunda gran aportación del MCEP, que nos parece debe ser contemplada, es la que representa la publicación de su revista *Colaboración*, que es órgano del grupo de renovación pedagógica, pero que ofrece propuestas renovadoras en muchos campos concretos de la vida escolar: educación del medio, educación cívica, educación plástica, matemática, la enseñanza de la lectura, la especificidad de la escuela rural y tantos temas más. Son aportaciones que trascienden al grupo y se proyectan sobre la vida cotidiana de las escuelas españolas mediante un estilo decididamente renovador (Hernández Díaz, 2024).

La revista Cuadernos de Pedagogía

La revista mensual *Cuadernos de Pedagogía*, que nace en 1975, es el gran referente de los MRP de toda España y de miles de lectores, principalmente maestros, partidarios de un cambio profun-

do en el modelo y las prácticas del sistema educativo. Los dos grandes coordinadores de esta publicación fueron Fabrizio Cai- vano y Jaume Carbonell, un tandem excepcional de periodismo pedagógico que supo conectar con la riqueza y diversidad de todo el panorama escolar de la España diferente y sus escuelas y problemas educativos, y además establecieron una amplia y activa red de colaboradores en ciudades, provincias y comunidades autónomas. De ninguna manera se puede alcanzar a comprender el fenómeno de las escuelas de verano de los años 70 y 80 sin la lectura de miles de páginas que conforman los números de la colección de esta revista.

Cuadernos de Pedagogía, antes y de forma muy diferente a lo que proceda de las facultades de educación y antiguas escuelas normales, se erige entre los profesores en la punta de lanza que abre caminos espectaculares de cambio y renovación en el panorama pedagógico español. Sugiere novedosas ideas pedagógicas y didácticas, realiza sorprendentes reportajes pedagógicos, da a conocer experiencias renovadoras, promueve congresos de los MRP, impulsa el movimiento pedagógico municipalista, hace seguimiento de la normativa educativa que procede del Ministerio de Educación y de Consejerías de las comunidades autónomas, difunde libros y monografías novedosas, organiza números monográficos atractivos sobre los temas más diversos que afectan a la escuela, la educación, la pedagogía.

Esta revista representa el gran soporte y elemento animador de la renovación pedagógica durante la transición y en años posteriores de reformas escolares. Lo es hasta avanzado el siglo XXI, cuando diferentes movimientos empresariales conducen a la revista hacia orientaciones distantes a las originarias y las que dan sentido a su lectura desde una práctica y reflexión progresistas de la educación y la escuela (Torrego, 2021).

Los MRP al filo de la LOGSE

En este último epígrafe dejamos a un lado el análisis en profundidad del impacto que pudieron haber alcanzado los MRP en los procesos de reforma educativa que culminaron en la promulgación de la LOGSE en 1990. Nos contentamos con breves apuntes, sin más pretensiones, dada la complejidad y amplitud del

enunciado. Pero es indudable la presencia de los MRP en muchas de aquellas aspiraciones.

Con el triunfo electoral del PSOE en octubre de 1982 se abre un nuevo ciclo de reformas y cambios notorios en el sistema educativo español, con efectos diversos para la vida de los MRP, que poco a poco van a ser desactivados o engullidos desde las posiciones socialdemócratas que supieron apropiarse o integrar muchas de aquellas aspiraciones de los MRP. El encuentro que mantiene el ministro Maravall con los MRP en Salamanca, en el invierno de 1983, es altamente revelador de lo indicado (Hernández Díaz, 2011 y 2018).

Aunque aparecen otros decretos y reglamentos menores, tres son los grandes referentes normativos para la educación española de estos años: la LRU (1983), la LODE (1985) y la LOGSE (1990). De todos ellos se desprende alguna consecuencia que afecta de forma expresa a los MRP.

La Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983 inicia un cambio profundo de la universidad española tomando como objetivos principales la modernización y la democratización de sus estructuras. La LRU también representa y ejerce una influencia indirecta para los MRP, en la medida que algunas de sus reivindicaciones históricas relativas a la formación de maestros comienzan a ser asumidas en las universidades, en concreto en la formación continuada de los profesores a través de los ICE (aunque con muchas dudas y debates), en la constante petición de reformas para la formación básica de los maestros con ajustes en los planes de estudios, en la promoción y desarrollo de proyectos de investigación aplicada a la educación, concebidos para incidir en la mejora de los centros o en la experimentación de nuevas metodologías.

La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) ocupa una posición central de la política educativa socialista en el corazón de la década de los 80, pues se aprueba y comienza a aplicar a partir de 1985. Esta norma regula principalmente el complicado asunto de los conciertos del Estado con los centros privados (después de impresionantes huelgas y movilizaciones organizadas e incentivadas por la patronal, en especial por la FERE de las congregaciones católicas), el derecho a la participación democrática en el gobierno de los centros escolares mediante los consejos escolares –en diferentes escalas de centro, autonómico y del Es-

tado – y la canalización de la formación continuada de los profesores hacia los nuevos centros de profesores (los CEP) desde 1985, no sin intensos debates sobre si debiera ser competencia de la universidad o de los instrumentos de las direcciones provinciales de educación. Precisamente los CEP van a convertirse en uno de los espacios de mayor presencia y protagonismo de los MRP hasta la llegada de la LOGSE, como itinerarios privilegiados para canalizar seminarios, cursos y debates imprescindibles para preparar la nueva normativa que reorganiza el sistema educativo. Desde ese momento, los MRP van a quedar en su mayoría neutralizados, abrazados, pero ahogados por el poderoso engranaje de la administración educativa, que integra a la mayoría de los líderes de los MRP. Buena parte de los MRP a partir de entonces van a ir perdiendo fuelle, protagonismo y capacidad de debate a favor de las estructuras educativas oficiales de la Subdirección del Profesorado del Ministerio de Educación y, en el caso de las comunidades autónomas, de aquellas vías nuevas de actuación que van instaurándose.

El proceso preparatorio de la LOGSE, que finalmente queda en manos de psicólogos y deja al margen a pedagogos y profesores de a pie (Varela, 2007), va a generar también un desencanto creciente entre los MRP, cuyos componentes van diluyéndose o bien en organismos y estructuras de la administración educativa o bien se recluyen en muy pequeños grupos innovadores que pierden fuelle poco a poco, apareciendo a veces como residuales, hasta extinguirse y desaparecer en muchos casos.

Por influencia de los MRP, y en especial desde la aprobación de la LOGSE, se han ido generalizando medidas de mayor apoyo a la formación continuada de los profesores, han mejorado muchos de los elementos del currículum oficial y de la cultura escolar en infantil y primaria, se han ido incorporando poco a poco a los procesos de innovación educativas muchos profesores de la educación secundaria y ha mejorado el sistema educativo, sin poder llegar a aceptar un éxito pleno.

De ningún modo puede aceptarse que los MRP fracasan en la historia escolar de España, comprendidas las nuevas circunstancias socioeducativas que acabamos de mencionar. Más bien lo contrario. Muchos de los elementos más novedosos de la LOGSE (MEC, 1989) y de otras leyes, como la LOE (2006) (Tiana, 2009) o de la LOMLOE de 2020, y en buena medida de las políticas

educativas más progresistas (Colectivo Lorenzo Luzuriaga, 2010) tienen su asiento en la vitalidad de los MRP, que en sus inicios son un fruto cuajado y reconocido de la transición educativa española.

Es indudable que años después, incluso caminando hasta nuestra tercera década del siglo XXI, son varios los grupos que se sostienen como MRP. Aunque en nuestra opinión particular se trata de grupos muy interesantes de debate y experimentación escolar, parecen muy diferentes a los amplios referentes de los MRP en los años 70 y primeros años 80. Entre otras muchas razones porque los sindicatos de enseñanza han ido ocupando nuevos espacios y funciones para atender las demandas de los profesionales de la educación (en algún momento despertadas desde los MRP) y han proliferado publicaciones y revistas pedagógicas de divulgación (Hernández Díaz, 2021a y b) que también se acomodan a las preocupaciones y demandas de los maestros y profesores.

Es cierto que desde la nueva configuración del mapa educativo que se deriva de la implantación de las comunidades autónomas, y cuya transferencia plena culmina en el año 2000, en España la realidad de los grupos de innovación educativa es aún más heterogénea y diversa, porque también existen políticas diferenciales más acusadas entre los diversos gobiernos del mapa educativo descentralizado de España (Rogero, 2010).

Referencias

Agulló, C. (2015). L'Escola que volem la concebem democràtica. Escoles democràtiques valencianes durant la transició, *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 25, 117-148.

Benejam, P. (2002). Las Escuelas Normales en tiempos de la transición. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22, 81-90.

Carbonell, J. (1992). De la Ley General de Educación a la alternativa de la escuela pública. Algunas notas introductorias sobre los movimientos sociales en el sector de la enseñanza. *Revista de Educación, extra 1*, 237-255.

Codina, M. T. (2002). Rosa Sensat y los orígenes de los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21, 81-90.

Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2010). *Mejorar la educación. Pacto de Estado y escuela pública*. Wolters Kluwer.

De Gabriel, N. (2018). Movimientos sociales y educación. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37, 27-35.

Esteban, S. (1995-96). Estudio de un grupo social de renovación pedagógica: El Movimiento de Enseñantes en Castilla y León. Concejo Educativo. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 14-15, 433-452.

Groves, T. (2014). *Teachers and the struggle for democracy in Spain, 1970-1985*. Springer.

Hernández Díaz, J. M. (2011). La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los MRPs y el ministro Maravall (1983). *Educació i Història. Revista d'Historia de l'Educació*, 18, 81-105.

Hernández Díaz, J. M. (2018). Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) en la España de la transición educativa (1970-1985). *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37, 257-284.

Hernández Díaz, J. M. (2021a). Las revistas de los sindicatos de enseñanza en España. Génesis, consolidación y nuevas formas de comunicación a los docentes. *History of Education and Children Literature*. Macerata. XVI/2, 85-108.

Hernández Díaz, J. M. (2021b): Revistas pedagógicas de divulgación en España. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 27, 33-47.

Hernández Díaz, J. M. (2022). La educación en «Emancipación», revisita de autonomía obrera en la transición española (1977-1978), pp. 105-109, en A. Payá Rico (coord.), *Pedagogías alternativas y educación en los márgenes a lo largo del siglo XX*. Universitat de València.

Hernández Díaz, J. M. (2024): La prensa pedagógica del Movimiento Freinet en España durante la transición educativa (1970-1985). *Revista Lusófona de Educação*, 62, 245-259.

Hernández Díaz, J. M. y Hernández Huerta, J. L. (2009) La represión franquista de los maestros freinetianos. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 15, 201-228.

Juliá, S. (ed.) (1994). *La transición a la democracia en España*. M-Pons.

Maravall, J. M. (1985). *La reforma de la enseñanza*. Laia.

Mayordomo, A. (2002). La transición a la democracia: educación y desarrollo político. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21, 19-47.

MEC (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. MEC.

Puelles, M. de (1992). Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970. *Revista de Educación*, Número Extraordinario sobre La Ley General de Educación veinte años después, 13-29.

Puelles, M. de (2002). El pacto escolar constituyente: génesis, significación y situación actual. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21, 49-66.

Puelles, M. de (2018). *El art. 27 de la Constitución: Cuaderno de quejas*. Morata.

Redero, M. (1993). *Transición a la democracia y poder político en la España postfranquista*. Imp. Cervantes.

Rogero, J. (2010). MRPs y profesionalización docente. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 4 (1), 141-166.

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

Torrego, L. (2021). Querido Cuadernos de Pedagogía. Una mirada desde la añoranza. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 27, 49-60.

Varela, J. (2007). *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*. Morata.

Zurriaga, F. (2021). *Herminio Almendros. Un maestro de la Segunda República*. Universitat de Valencia.

Las cooperativas de enseñanza valencianas: una escuela experimental de renovación pedagógica y social¹

ANDRÉS PAYÀ RICO
Universitat de València

Introducción

A finales de los 60 del pasado siglo, en la comarca de l'Horta de Valencia confluieron diferentes personas con una larga trayectoria de activismo en movimientos cívicos con el deseo de impulsar una nueva manera de hacer escuela que respondiese al triple objetivo de ser democrática, activa y valenciana. A pesar de las tentativas tecnocráticas de la dictadura de intentar renovar la escuela desde dentro para adaptarla a la nueva estructura económica y de producción, el día a día continuaba alejado de los ideales democráticos (Agulló, 2015). Una parte del alumnado de las escuelas franquistas, comprometidos con las reivindicaciones democráticas desde los ámbitos de la política, la cultura o el mundo del trabajo, eran ahora padres y madres y no deseaban para sus hijos la misma des-educación que habían sufrido y que predominaba por entonces en la educación pública. Así pues, se trataba de crear alternativas desde el ámbito privado bajo una organización de carácter cooperativo, más próxima a los ideales igualitarios y democráticos.

En estos momentos iniciales, el protagonismo de personas vinculadas a *Lo Rat Penat* (Zurriaga, 2004) al mundo rural y el cooperativismo social y las propuestas políticas valencianistas

1. Este trabajo es una pequeña síntesis del libro Agulló, MC. y Payà, A. (2012). *Les cooperatives d'ensenyament al País Valencià i la renovació pedagògica i social (1968-1976)*. PUV.

será clave. Esta experiencia les valió para desarrollar después iniciativas propias de cooperativismo educativo con características peculiares que se bifurcará en dos grandes propuestas: una de educación infantil y primaria y otra de formación profesional agrícola (Agulló y Payà, 2008, 2018).

Las propuestas teóricas del modelo vasco de Mondragón de cooperativismo social, que intentaba transformar la sociedad desde bases solidarias y no revolucionarias y que consideraban la educación como una herramienta principal para conseguirlo, serán uno de los fundamentos de las cooperativas valencianas. Para ello era necesario crear unas escuelas que continuaran el espíritu cooperativo en régimen de cooperativas de padres y madres que permitan un funcionamiento democrático y que capaciten a sus alumnos humana y profesionalmente.

Además, este grupo cooperativista valenciano acumulaba la experiencia de raíces cristianas y rurales de participación en la JARC (Juventud Agraria Rural Católica o Juventud Rural de Acción Católica), lo cual condiciona su visión social y los dota de una mirada crítica de cara a la realidad del mundo rural. La pertenencia a la JARC les había enseñado a pensar críticamente, educados en una metodología activa en que la discusión y la reflexión colectivas eran la base de la acción. Su procedencia rural les había ayudado a concienciarse de la necesidad de defender una lengua y un territorio que consideraban como propios. Algunos de ellos eran también profesionales del magisterio y formaban parte de colectivos de renovación pedagógica vinculados a *Lo Rat Penat* y al movimiento de escuela cooperativa impulsado por Freinet, los cuales estaban recuperando el valenciano y su incorporación al ámbito escolar y eran el referente metodológico de las nuevas experiencias educativas. Por ello, las inquietudes de estos sectores cristalizan en la reivindicación de una escuela valenciana, democrática, cooperativa y activa.

Aunque las cooperativas de enseñanza no surgirán únicamente a raíz del cooperativismo social. Algunos de los protagonistas de estas historias continuaron trabajando en propuestas de renovación pedagógica, bien en contacto con Catalunya siguiendo las huellas de la Escola de Mestres Rosa Sensat, bien con la inspiración de las *ikastolak* en el País Vasco o bien en el territorio valenciano con el movimiento freinetista y otros espacios de confluencia de la innovación educativa como el Colegio Oficial de

Doctores y Licenciados (Cercos, 2023) o la *Escola d'estiu*. Sea como fuere, podemos afirmar, como veremos a continuación, que la contribución de las cooperativas de enseñanza en la recuperación de la escuela democrática y valenciana es indudable, aportando desde la educación y la pedagogía un decidido impulso en la conformación de una sociedad más libre.

Las escuelas cooperativas pioneras de educación infantil y primaria

De Tramuntana a La Masía: la construcción de una alternativa educativa

El 9 de septiembre de 1968 abrió sus puertas la escuela Tramuntana como una experiencia pedagógica piloto de escuela activa democrática, activa, laica, coeducativa y valenciana que creara al mismo tiempo una conciencia cívica. Un grupo de 20 alumnos, entre 2 y 14 años instalados en un chalet del Vedat de Torrent, comenzaron funcionando como una escuela unitaria, con un equipo pedagógico formado por Enric Alcorissa, Adela Costa y Carme Mira con la voluntad de «crear una autèntica escola, que responga a les característiques culturals del nostre poble amb un esperit nou d'ensenyança que afavorisca la desclosa progressiva de les aptituds individuals de l'infant». La no existencia de una planificación previa estricta ni programas que constriñeran el aprendizaje hacia que comenzaran diariamente con una asamblea para decidir qué trabajar durante la jornada, con horas de trabajo, de tiempo libre creativo, itinerarios de estudio y de trabajo, de ocio y de comedor. Realizaban también salidas y visitas para conocer la realidad social y el medio natural, además cuidaban animales y un pequeño huerto y daban mucha importancia a la formación artística: trabajar con plastilina, barro, dibujar, pintar, preparar una representación teatral, etc. Se trataba de una escuela con una metodología realmente activa donde se profundizaba especialmente en la formación en valores, destacando la felicidad, el compañerismo o la igualdad.

Para darle cobertura legal, en 1973 se constituyeron bajo la forma jurídica de cooperativa de padres y madres con el nombre

de Mistral, trasladándose a Montcada con un crecimiento de alumnado y el aumento de cursos impartidos, pero manteniendo los mismos objetivos de «desenvolupar una escola activa, amb la lengua propia com a vehicular i curricular, arrelada a la terra i on el xiquet siga el protagonista i no un subjecte passiu». Trabajaron por proyectos y centros de interés, manteniendo el laicismo, la coeducación y la utilización de las técnicas Freinet, siendo un espacio de reflexión continua entre la teoría y la práctica pedagógica. Finalmente, en 1975 el proyecto fue legalizado, pudiendo disfrutar de las ventajas de un centro privado con personalidad propia, fundando la sociedad civil Escola La Masía como cooperativa de trabajo asociado. Serán desde entonces los maestros los encargados de que el proyecto educativo se adapte al ritmo de los tiempos, sin perder su esencia original y manteniendo los principios fundacionales (valenciana, coeducativa, experimental, científica, crítica y laica). La Masía se trasladará a Museros en 1983, donde permanece en la actualidad, reunificándose la enseñanza infantil y primaria en un edificio propio con amplitud de aulas, instalaciones deportivas, patios y un huerto escolar.

La Nostra Escola Comarcal: un proyecto de todos

El 6 de octubre de 1973, un grupo de padres y madres de la comarca de L'Horta Sud, implicados a nivel profesional, político y social con la transformación de la escuela y la sociedad, decidieron poner en marcha el proyecto cooperativo de La Nostra Escola Comarcal (Agulló y Payà, 2015; Payà y Agulló, 2017) en Catarroja con un alumnado de 50 niños y niñas de 2 a 6 años y un equipo docente formado por Benet Baeza, Conxa Romero, Mari Neus Álvarez y Roser Martínez como una experiencia educativa peculiar de carácter comarcal. Optaron por el régimen de cooperativismo como solución organizativa porque permitía hacer compatible la participación y la inquietud social en un proyecto con futuro, configurando una escuela que compaginara la viabilidad económica con una importante autonomía a la hora de tomar decisiones de carácter organizativo y pedagógico.

La estructura organizativa de la escuela respondía a los parámetros democráticos de las cooperativas, con una asamblea de socios que elegía un Consejo o Junta rectora que coordinaba el

día a día de las comisiones de trabajo y seguía de cerca el funcionamiento de la cooperativa en todos los niveles. Los padres y madres cooperativistas participaban en comisiones fijas –la organizativa, la pedagógica y la económica– así como en otras que se añadían según las necesidades del momento: de obras y jardinería, de personal, de recursos humanos, de comedor, de mantenimiento, de transporte escolar... así como otras comisiones en los pueblos en las que se reunían los socios de la misma localidad.

Su ideario pedagógico estuvo estrechamente vinculado a las experiencias vitales e ideológicas del grupo inicial, conformado por personas procedentes de la JARC y/o con vínculos con los movimientos de renovación pedagógica, especialmente los freinetistas. Las directrices pedagógicas que la definen son:

- a) Comarcal: aunque esta no sea una realidad administrativa propia, sí lo es territorial y cultural. Esta reivindicación estaba relacionada con el derecho a mantener la identidad y el orgullo de ser de pueblo y de reivindicar las características comunes de todo tipo (económico, social y cultural) que tiene cada pueblo y cada comarca. Desde el punto de vista pedagógico, la comarca se convierte en un centro de interés y de aprendizaje significativo preferente alrededor de la cual se articulan una serie de contenidos relacionados con el medio natural, social y cultural.
- b) Valenciana: la valencianización de la escuela comprende tanto la introducción de la lengua propia como el conocimiento de su historia, cultura y medio natural.
- c) Democrática y participativa: la gestión y el funcionamiento de la escuela y de toda la comunidad educativa se articula mediante la participación asamblearia propia del cooperativismo, así como por la preocupación por la disciplina.
- d) Activa: una pedagogía activa, experimental, que permitiera la manipulación y el protagonismo del alumnado frente al aprendizaje memorístico y la pasividad de la educación tradicional. Las metodologías y propuestas de los centros de interés de Decroly, la enseñanza de la lectoescritura de Montessori, la conciencia crítica y transformadora de la realidad de Freire, el aprendizaje en libertad y la felicidad de Neill o la manera cooperativa de entender la escuela de Freinet, fueron las fuentes de referencia pedagógica.

- e) Aconfesional: considerando que el hecho religioso se había de fomentar en el ambiente familiar, estimando que no era necesario impartir la religión como asignatura. Esta cuestión generó debate y controversia entre algunos padres más ligados a un cristianismo tradicional, así como con aquellos que defendían la pertinencia de una asignatura de cultura o historia de las religiones.
- f) Coeducativa: niños y niñas se educaban, convivían y compartían el mismo espacio y currículum, además se debatió la conveniencia de impartir una educación sexual con naturalidad, y con formación tanto para el alumnado como para las familias. Esta y otras cuestiones se abordaron mediante la creación de una escuela de padres y madres.

Escola Gavina: el amor por el País

La tercera de las escuelas cooperativas valencianas nace en septiembre de 1975 con el nombre de Escola Gavina de la mano de un grupo de pedagogos y maestros encabezados por Rosa Serrano para potenciar, con metodología activa y de una manera democrática, la toma de conciencia de pertenencia al País Valencià, con una intencionalidad clara de desarrollar la identidad propia. Los vínculos de Rosa Serrano con la Associació de Mestres Rosa Sensat y la experiencia docente y renovadora del seminario de pedagogía del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia de Teresa Hermoso, permitieron darle el impulso necesario. Esta cooperativa de maestros, siguiendo su programa, está animada por el ideal de

crear un espai i un temps per fer créixer persones. En el sentit ample del terme. Un espai i un temps d'estímuls i d'experiències significatives que ajuden a l'alumnat a formar-se en valors, en hàbits, en coneixements. Per conviure i fer sentir la curiositat d'aprendre, per possibilitar als joves el desenvolupament del jo en cooperació amb els altres.

El equipo de maestras y maestros creía en el espíritu cooperativo, en la importancia y necesidad de elegir los cargos de votación, y también que su implicación en un proyecto que comportaba tanto trabajo sería favorecida por una organización demo-

crática y participativa. El hecho de estar constituida únicamente por docentes garantizaba que no se producirían modificaciones en el proyecto pedagógico original, además los obligaba a tomar las decisiones de manera democrática favoreciendo la cohesión de grupo y la posibilidad de compartir los riegos, pero también las satisfacciones.

Las características de Escola Gavina, similares a las otras cooperativas de enseñanza, la definían como valenciana, laica, co-educativa, democrática y activa. Se partía de la convicción de que una escuela al País Valencià ha de enseñar en valenciano y esta fue una de sus señas de identidad, introduciéndolo como lengua vehicular del centro. Para ello había que resolver el problema de la falta de materiales, adaptando unos provenientes de Catalunya (*A poc a poc* de la editorial La Galera y los cuadernos *Lletra per lletra* inspirados por Marta Mata) así como la confección propia de materiales con el polígrafo o la «coca de gelatina». Esta inquietud por la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en valenciano los llevó a redactar un proyecto de método globalizado, dando lugar a los libros, fichas y guías didácticas *Gavina 1* y *Gavina 2*, que en la actualidad siguen siendo un referente para la enseñanza.

Otra de las cuestiones clave para esta cooperativa fue y es que la formación integral es tan importante como la adquisición de técnicas y contenidos. Una formación completa intelectual, física, artística, manual y moral que proporcione una educación activa basada en la elaboración del conocimiento por parte del educando. Respetando el principio de actividad basado en el propio interés del niño en una escuela en la que se hace, se investiga, se trabaja y se juega (Payà, 2008).

Les Carolines: la alegría de aprender

La escuela Les Carolines no se organizó como el resto en régimen de cooperativa desde sus inicios en 1971, sino que fue un proyecto educativo que pasó de ser institución privada a cooperativa después de haber madurado una línea pedagógica. Inicialmente nació como un parvulario en Benimàmet de la mano de Chon García Sala, la cual, tras una formación en un curso de verano sobre escuela activa, decidió invitar al proyecto a Rosa Mari Java-loyes, Maluy Benet, María Elena Nonnast y Alicia García Sala. Era

el curso 1975-1976. Su propuesta educativa trabajaba por rincones y daba una importancia central a los niños y niñas, auténticos protagonistas, y a su felicidad. La afectividad junto a la educación integral eran el centro de toda su acción pedagógica, con una relación muy fluida con las familias y el alumnado, haciéndoles partícipes del proyecto educativo. El interés de las fundadoras por su formación permanente e inquietud pedagógica las llevó a realizar viajes formativos, retiros pedagógicos y visitas a escuelas activas. Como consecuencia redactaron un documento que definía la escuela con las siguientes características: integral, social, moderna, científica, laica, pluralista, coeducativa y auto-gestionada por los padres y madres, alumnado y profesionales de la enseñanza, donde se trabajaba de manera global y activa.

El curso 1977-1978 lo iniciaron bajo el régimen de cooperativa de maestros de trabajo asociado. Este mismo curso se creó el Institut de Renovació Pedagògica con representantes de escuelas activas y de escuelas públicas compuesto por Genoveva Icardo, Rosa Serrano y Lourdes Bellver, de Gavina; Tere Pitxer i Carme Miquel de la escuela pública y la Asociación para la Correspondencia y la Imprenta Escolar; Albertina Chesa, Rosa Raga y Concha Romero, de La Comarcal; Marga Sánchez, como psicóloga, y Chon García Sala y Maluy Benet de Les Carolines. En este marco realizaban reuniones semanales en las que investigaban, programaban y trabajaban en grupos actividades que después experimentaban en las escuelas, evaluando posteriormente los resultados y produciendo documentos. También impartieron cursos interviniendo en tres ediciones de *l'Escola d'estiu* del País Valencià.

Entre sus innovaciones se encuentran la creación de un gabinete psicopedagógico, contratando a la psicóloga Carmen Ferrández para asesorar a los maestros, la observación del alumnado y la información a las familias; las clases de natación semanales dentro del horario lectivo, el compromiso transformador y la implicación de las familias o la organización por comisiones de trabajo (económica, pedagógica, de fiestas, de transporte, de sexualidad, de becas, de comedor...).

En febrero de 1980, las escuelas cooperativas Comarcal, Gavina, Masía y Carolines solicitaron al Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) formar parte de un patronato para tener apoyo oficial al ser centros pilotos y aportar su experiencia, de un lado, y para tener una ayuda económica –estaban excluidas de toda

subvención- que paliara el esfuerzo que estaban haciendo para no tener unos precios demasiado elevados que impidieran la asistencia a la escuela de familias con un nivel medio, por otro.

Las cooperativas de enseñanza de formación profesional agrícola

El equipo gerencial COINSER (Cooperativa Industrial de Servicios), vista la mala situación del sector agrario valenciano a principios de los años 70 del siglo XX, vio la necesidad de iniciar una línea educativa de formación profesional agrícola, extendiendo el ámbito de acción cooperativo a la formación de los agricultores valencianos a través de su departamento de actividades empresariales y comunitarias. Los objetivos de estas escuelas de formación agrícola, bajo el patrocinio de cooperativas de padres y madres, se resumen en: preparar a los futuros agricultores de una manera integral no únicamente en los ámbitos profesional, técnico e intelectual, sino también en el humano; recuperar las vocaciones agrícolas para evitar la despoblación y, al mismo tiempo, el retraso que provocó la falta de modernización del mundo rural valenciano y, finalmente, implicar a los agricultores en el medio social y cultural, dignificando la lengua y haciéndolos conscientes de la necesidad de construir comarca.

Las fórmulas de enseñanza agrícola desarrolladas por entonces eran tres: las *maisons familiaires d'apprentissage rural* francesas, las escuelas familiares agrarias (EFA) y los colegios familiares rurales (CFR), siendo estos dos últimos, promovidos por movimientos cristianos, los que sirvieron de modelo a las escuelas cooperativas agrícolas valencianas (Agulló y Payà, 2008). Su propuesta pedagógica partirá de la introducción de los principios de la escuela nueva en al ámbito de la formación agrícola que, hasta la fecha, continuaba utilizando técnicas gremiales de aprendizaje para la práctica y el modelaje propios de siglos anteriores. Estos principios eran:

- a) La alternancia, tanto desde la perspectiva de períodos de residencia entre casa y la escuela, como entre la enseñanza teórica y práctica.

- b) La democracia, en el sentido de autonomía personal y de participación de toda la comunidad educativa en la gestión y en las actividades educativas de la escuela.
- c) La educación personalizada e integral, que intenta combinar la formación intelectual y profesional con la humana, dando una gran importancia al diálogo y los sentimientos.
- d) La implicación en el medio natural, social y cultural, «ver, juzgar y actuar» respecto al ámbito geográfico, económico, político y social de la zona donde se ubican.

Escola de Formació Agrícola l'Horta

Motivada por la mejora de la capacitación agraria, una educación integral y el arraigo a la tierra amenazado por la fuerte industrialización y el abandono del campo, se funda en 1973 la Escola de Formación Agrícola l'Horta en Catarroja organizada en régimen de cooperativa de usuarios (o de consumo) formada por los padres y madres del alumnado. Las dificultades económicas para su apertura se solventaron gracias a algunas subvenciones del Ministerio, las cámaras agrícolas, Caixa Torrent y las hermandades de labradores, además de la implicación de las familias con loterías y aportaciones económicas. La minusvaloración del sector agrícola hacía que la captación del alumnado fuera difícil al no parecerles muy atractiva, pero para los hijos de agricultores que no eran grandes propietarios resultó finalmente atractiva gracias a su concienciación y necesidad de formación. Del mismo modo, la vocación agrícola también condicionó la configuración inicial de monitores, combinando especialistas en temas agrarios con maestros de materias más generales. Joan Ramón Peris fue el primer director. Vinculado a los maestros freinetistas y a la JARC, su incorporación estuvo vinculada a su identificación con el proyecto. El resto del equipo de monitores se fue formando gracias a la participación en la primera *Escola d'estiu* (1976), así como la realización de cursos o el conocimiento de la experiencia cooperativista de Mondragón en el País Vasco. En el primer curso compartieron espacio (Villa Carmen) con el alumnado y docentes de La Nostra Escola Comarcal, creando un ambiente muy enriquecedor en el que poder compartir proyecto y metodología.

Una escuela popular y cooperativa era, ciertamente, el objetivo de la pedagogía de Freinet. No es, por tanto, casualidad que

los autores que más influyeron en los monitores de los primeros tiempos fueran Freinet y Makarenko. Mientras Freinet era el paradigma de la pedagogía activa, razón por la cual decidieron utilizar algunas de sus técnicas, Makarenko aportaba una mezcla de espíritu utópico y realista al mismo tiempo, que permitía formar personas comprometidas socialmente mediante la incorporación del trabajo como herramienta educativa. De las técnicas Freinet, las más utilizadas serían los métodos de impresión y el triple lema «criticamos, felicitamos, solicitamos». Albert Taberner define como objetivo principal de la educación «una escola tan activa com siga possible, una escola oberta, valencianista, crítica, que ensenyé a les personnes a pensar per elles mateixes, i una escola que sempre hem volgut, arrelada al medi». Así se introducía una didáctica activa para impartir un currículum con materias eminentemente teóricas (matemáticas, física, química, literatura) para garantizar una formación científica y humanista común a la mayoría de las ramas de FP, con otras imprescindibles para las buenas prácticas agrícolas (fitosanitarios, cultivos, sistemas de riego...), así como la enseñanza de la contabilidad, que también era necesaria para dirigir correctamente la explotación agraria.

Siguiendo el régimen de alternancia, el tiempo que el alumnado residía en la escuela (en régimen de internado) se impartían las materias de carácter teórico, mientras que la semana siguiente, que pasaban con sus familias en las explotaciones agrarias, la enseñanza teórica se completaba con una parte práctica en que aplicaban lo aprendido.

El horario en la escuela se distribuía entre las actividades de estudio, las prácticas en el campo y las tareas de mantenimiento, así como con coloquios, visitas, asambleas y debates o acampadas en la montaña para favorecer la convivencia. Cuestiones como el antiautoritarismo, el valenciano y la valencianización, la religión-laicismo o la coeducación estuvieron presentes en su ideario y su práctica, así como la educación afectivo-sexual.

Cabe destacar también la importancia de la publicación de un boletín u hoja informativa *-Ràfega Jove* en una primera etapa y *Agricultura Jove* en una segunda- realizada con multicopista entre alumnado y profesorado. En él, el alumnado hacía sentir su voz, se daba información de las actividades realizadas y se convocaban otras, además de tratar temas de interés para toda la co-

munidad educativa de carácter agrícola o social (cooperativas, emigración, cultivo del arroz, jornadas de la mujer, etc.).

Además de las clases diurnas para el alumnado, de 19 a 22h se realizaban cursos nocturnos para adultos, relacionados con la formación agrícola, alfabetización y reuniones de agricultores para debatir sus problemas e intentar encontrar una solución conjunta. Ellas fueron el embrión del sindicato Unió de Llauradors.

Escola de Formació Agrícola Comarcal La Safor

En 1974, aprovechando las instalaciones de la Fundación Borrás Estela de Beniarjó, creada en los primeros años 60 con finalidad educativa, se constituyó la sociedad cooperativa de enseñanza Escola de Formació Agrícola Comarcal La Safor, cuyos titulares eran un grupo de padres y madres de diferentes localidades de la Safor, que pudieron iniciar el proyecto gracias al pago de cuotas y las subvenciones de cooperativas, cajas de ahorros, ayuntamientos y ministerios. Los 30 alumnos iniciales eran hijos de agricultores, si bien como se trataba de cultivos de huerta y naranjos disfrutaban de un nivel económico superior al de otras zonas con una producción menos valorada. Esta procedencia hacía que conocieran de primera mano las tareas agrícolas, aunque presentaban la dificultad de ser, la gran mayoría, adolescentes que llegaban con la carga de un fracaso escolar. Este factor fue uno de los retos que se afrontaría con mayor decisión, intentando que la escuela integrara y diera un alto sentimiento de autoestima a sus alumnos mediante el establecimiento de un clima de confianza y de seguimiento muy cercano por parte de los monitores que hacían, al fin y al cabo, que la enseñanza tuviera como objetivo y como centro a la persona.

En el primer curso se impartían únicamente la rama agrícola de FP, añadiendo, en años posteriores, las especialidades de delineación, administrativo, comercial y artes gráficas/impresión. El equipo de monitores inicial lo conformaban Fernando Martínez Pablo y Albert Taberner a tiempo completo, con el apoyo de Josep Rausell. Como el resto de las escuelas de formación agrícola, la identificación con el proyecto era el criterio fundamental para la adscripción del profesorado, porque las condiciones económicas, de acuerdo con las posibilidades del alumnado, eran muy escasas. Así pues, familias, monitores y alumnado se implicaron

en la construcción de una escuela que definían como no autoritaria, basada en la participación activa de todos los miembros, respetuosa con las creencias e ideas de cada persona, no discriminatoria y transformadora de la realidad social donde está inmersa.

Esta escuela se planteaba desde su nacimiento no únicamente una formación teórica y técnica de los jóvenes agricultores, sino también influir de manera positiva en la problemática agrícola y rural de la comarca. Dos de sus características más destacadas eran el arraigo a La Safor y la preocupación por una atención muy personalizada.

Desde el punto de vista pedagógico, siguió las mismas pautas que los otros centros relacionados con los CFR: internado, alternancia, cuaderno del medio, democracia interna, arraigo al medio sociocultural y natural y la formación integral del alumnado con una atención especial a las tutorías. Así, podemos afirmar que, además de Freinet, Carl Rogers (la confianza en el alumnado) y Paulo Freire (pedagogía centrada en la persona y el medio natural, social y cultural como fuente de aprendizaje y medio para transformarlo) fueron los pedagogos más influyentes en su día a día educativo.

Escola de Formació Agrícola Comarcal La Serranía

Si durante el franquismo la oferta educativa para la formación agrícola de los futuros agricultores valencianos era lamentable, la situación de las comarcas del noroeste de la provincia de Valencia limítrofes con Cuenca y Teruel presentaba unas carencias aún más acentuadas. El retraso económico y social, con residuos de un caciquismo decimonónico en el ámbito político, frenaba toda posibilidad de expansión y la emigración y la despoblación eran una realidad. En este contexto, en la comarca de La Serranía se pone en marcha en 1976 el tercero de los proyectos de enseñanza cooperativa agrícola, la Escola de Formació Agrícola Comarcal La Serranía en Chulilla (Agulló y Payà, 2018) en un albergue que había construido unos años atrás la JARC. La implicación y contribución de los sacerdotes de la comarca, especialmente los de Chelva (Vicente Juan), Calles (Vicent Angla) y Titaguas (Vicente Berenguer) junto a los de Aras de Alpuente y Chulilla, fue fundamental para la puesta en marcha y

sostenimiento de la escuela, siempre con unos recursos económicos muy escasos. Junto a ellos, Joan Ramon Peris y Benet Delcán se encargaron de toda la gestión de la constitución de la escuela, tanto organizativamente como respecto a la búsqueda de los recursos económicos y humanos.

Los objetivos fundacionales, según Rafa Gil fueron «unir formación y asentamiento de población; compromiso comarcal; encontrar formas de vida y procesos productivos nuevos; estrechar lazos de unión del alumno con su entorno; raigambre del profesorado en la comarca y compromiso social». Como en el resto de los CFR, la intencionalidad principal era dar una respuesta práctica a una de las necesidades más urgentes del mundo rural: la educación de los adolescentes desde el medio. Organizada como cooperativa de consumo, formada por los padres y madres del alumnado, tuvo muchas dificultades por la falta de apoyo de muchos ayuntamientos (todavía en manos de alcaldes franquistas a pesar de encontrarse en plena transición) que no veían con simpatía una escuela que podía ser considerada en la época como «crítica y subversiva». Esto condicionó sin duda la brevedad de la experiencia (1976-1978), pero no le resta valor ni singularidad.

El primer equipo de monitores, motivados por el entusiasmo y la identificación con el proyecto colectivo, estuvo formado por Vicent Borràs, Carmina Peinado y Quique Miró, los cuales se hicieron cargo de un total de 23 chicos y chicas de 14 a 16 años. La escuela mantenía una estrecha coordinación para los temas organizativos y pedagógicos con las de Catarroja y Beniarjó, aunque con una inspiración diferente. Si en L'Horta la influencia de Freinet y Makarenko fueron determinantes y en La Safor, Rogers y Freire, en La Serranía fue Neill y su experiencia de Summerhill quién marcó su trayectoria. Era una escuela como práctica de la libertad: antiautoritaria, asamblearia, fomentadora de una toma de conciencia crítica y donde se practicaba la pedagogía activa en contacto con la naturaleza que respeta y educa los sentimientos y que potencia la autonomía del alumnado. Una escuela, en fin, abierta y participativa donde los debates y las contradicciones se intentaban superar democráticamente. Otra característica distinta de la escuela es que fue la única que, desde el primer momento, fue coeducativa en alumnado y profesorado, trabajando y practicando la igualdad entre hombres y mujeres, la lucha con-

tra la discriminación y la educación sexual con debates y textos de Wilhelm Reich.

El compromiso cívico: lengua, cultura, escuela y país

Como hemos visto, las cooperativas de enseñanza pretendían ofrecer, mediante el régimen de cooperativa, unos servicios educativos que intentaban dar respuesta a unas necesidades concretas planteadas por sus organizadores. Escuelas que extienden los valores democráticos y solidarios del régimen cooperativo a los valores que transmiten en el currículum, que intentan formar personas críticas, comprometidas con la transformación social y arraigadas al medio social y cultural en el que se desarrollan. En el caso de las cooperativas valencianas, las características que las singularizan son tres:

- Ser centros vanguardistas a la hora de llevar a cabo experiencias de renovación pedagógica, consolidando, mediante sus prácticas, una escuela democrática, activa, integral, laica y co-educativa.
- Realizar un papel destacado en la recuperación de la lengua y cultura valencianas.
- Contribuir a la normalización democrática.

Remarcar finalmente el papel que estas escuelas ejercieron en la democratización valenciana durante la transición, porque no se ha de olvidar que las organizaciones cívicas –especialmente las docentes– tienen un compromiso educativo que va más allá de los muros de los centros, expandiendo su influencia formativa al resto de la realidad social. Un compromiso que pedagogos como Freinet, Makarenko, Milani o Freire consideraban inherente a las tareas educativas y que hicieron suyas padres y madres, maestros, alumnado y todas las personas que han contribuido a la consolidación de las cooperativas de enseñanza valencianas, ayudando a que «Veles e vents» nos hicieran avanzar por el camino de la libertad personal y como pueblo.

Referencias

Agulló, M. C. (2015). L'escola que volem la concebem democràtica: Escoles democràtiques valencianes durant la transició. *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 25, 117-148.

Agulló, M. C. Y Payà, A. (2008). La influencia de las Maisons familiares d'apprentissage rural en las escuelas comarcales de formación agrícola valencianas (1973-2008) en J.M. Hernández Díaz (ed.), *influencias francesas en la educación iberoamericana (1808-2008)* (275-288). Globalia Ediciones Anthema.

Agulló, M. C. y Payà, A. (2012). *Les cooperatives d'ensenyament al País Valencià i la renovació pedagògica i social (1968-1976)*. Universitat de València.

Agulló, M. C. y Payà, A. (2015). La Nostra Escola Comarcal: An Educational Cooperative in Defense of Democratic, Active and Valencian Pedagogy (Spain: 1973) en E. Rodríguez (ed.) *Pedagogies and Curriculums to (Re) imagine Public Education* (187-202). Springer.

Agulló, M. C. y Payà, A. (2018). Democracia, renovación pedagógica y territorio rural: la escuela agrícola comarcal valenciana "La Serranía". *Historia y Memoria de la Educación*, 7, 299-334.

Cercos, B. (2023). *La renovación pedagógica en la transición a la democracia en España: el caso del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia, 1970-1978*. Tesis doctoral dirigida por Luis Miguel Lázaro y Andrés Payà. Universitat de València.

Payà, A. (2008). *Aprender jugando. Una mirada histórico-educativa*. Universitat de València.

Payà, A. Y Agulló, M. C. (2017). La Nostra Escola Comarcal: una cooperativa de enseñanza en defensa de la pedagogía valenciana, democrática y activa (España, 1973) en E. Rodríguez (ed.) *Re imaginar la educación pública. Un reto democrático, curricular y pedagógico*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Zurriaga, F. (2004). La Secció de Pedagogía de Lo Rat Penat de València. Un dels primers moviments de renovació pedagógica de la postguerra al País Valencià. Un País que anem constraint en Carme Miquel. *Una mestra del País*. Saó.

Los colectivos de maestros y los MRP en el País Valenciano

VICENT MONROIG I CLIMENT

Universitat de València

En el presente capítulo abordaremos la aparición de diferentes movimientos que impulsaron renovación pedagógica en el País Valenciano 25 años después del final de la Guerra Civil. Al final de la etapa del desarrollismo y principios de la crisis del Régimen, a pesar del recrudecimiento de la represión (creación del Tribunal de Orden Público y Ley de Prensa), se abrieron tímidas rendijas por las que entró aire fresco en el anquilosado y retrógrado sistema escolar del nacionalcatolicismo cargado de ideología falangista.

Podemos situar el inicio de esta nueva primavera pedagógica en el viaje a Arieja (Francia) de Ferran Zurriaga en 1962 a un campo de trabajo del Servicio Civil Internacional, donde conoció a Christiane Jagueneau, una maestra que le habló de Freinet y del Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM), del que formaba parte. Zurriaga concienció a maestros de Lo Rat Penat (sociedad cultural fundada en 1878 bajo los auspicios de Constantí Llombart, Teodor Llorente y Feliu Pizcueta, representantes de las principales tendencias ideológicas de la época), impregnándoles de los valores de esta pedagogía, del papel decisivo de la lengua propia en la transformación de la escuela y de la necesidad del trabajo cooperativo. «Se puede llamar este humilde, pero eficaz proceso (1962-1964), como el Big Bang de la segunda época del MFV» (Ramos, 2002, 2023).

La secció de pedagogia de Lo Rat Penat y el movimiento Freinet valenciano (MFV)

Con la reactivación en junio de 1964 en el seno de Lo Rat Penat de la *Secció de Pedagogia*, surgió el primer MRP de la historia contemporánea del País Valenciano, en un ambiente de resurgimiento valencianista.

Zurriaga, maestro en Bellmunt del Priorat, mantendrá correspondencia con las maestras Carme Miquel y Pilar Calatayud, de las juventudes de Lo Rat Penat, y el 19 de junio 1964, junto con otros maestros, se harán cargo de la *Secció de Pedagogia*. Desde ese instante y hasta 1969, cuando abandonan la institución por su deriva conservadora y anticatalanista, impulsarán la revista *Escola* (1965-1969), su órgano de reflexión y comunicación, y organizarán un sinfín de actividades: reflexión sobre libros educativos (Vygotsky, Neill, Piaget, Makarenko, Freire, Alfieri, junto con Célestin i Élise Freinet nutren el espíritu pedagógico del grupo); estancias; gestación de las rutas de maestros; publicación de artículos educativos; edición de las primeras revistas escolares en 1966 (*El Carro y Digna Vall*) y las colectivas *Collites* o *Gerbes Ibèriques*, con textos libres de diversas escuelas.

Dos hechos influirán en el colectivo: el descubrimiento de la escuela republicana y la orientación hacia la pedagogía Freinet a través de la participación en el XII Congreso Internacional del ICEM (Perpiñán en 1966). La *Secció* se convertirá en escuela de formación en esta pedagogía activa organizando estancias, impartiendo cursos en las primeras *Escoles d'estiu* de Barcelona (1967-1969) y auspiciando el nacimiento de la primera escuela en valenciano en 1968, la escuela Tramuntana (con Adela Costa, Carmen Mira y Enric Alcorisa) en el Vedat de Torrent, a la que seguirían nuevas cooperativas escolares en valenciano, de influencia freinetista, a mediados de los años setenta, como la escuela Freinet de Benetússer (con Mercé Viana, Manolo Civera e Isabel Cercenado), Les Carolines, La Nostra Escola Comarcal, La Gavina (1975) en Picanya, El Rotgle (1976) en Castellón de la Plana o L'Aire Lliure (1976) en Alicante.

El anhelo de conseguir una escuela en valenciano y con una pedagogía innovadora fue extendiéndose (Ramos, 2019). Otros miembros del MCEP, como Batiste Malonda i Teresa Pastor, ini-

ciaron, en 1978, la enseñanza en valenciano en la escuela pública Sant Jaume (CP El Castell) de Almoines, en La Safor. Con el apoyo de muchas familias, en 1984, las maestras Carme Miquel y Rosa Raga fueron inspiradoras de la Coordinadora d'Alumnes, Pares i Professors per l'Ensenyament Públic (CAPPEPV) que con los años se convirtió en la Federació Escola Valenciana (actualmente, Escola Valenciana), auténtico motor de la creación de aulas en valenciano, y de las *Trobades d'Escoles en Valencià*, fiesta reivindicativa y lúdica, que nacieron con el objetivo de recuperar el uso del valenciano en las aulas y de construir un modelo educativo público y de calidad.

El movimiento cooperativo de escuela popular (MCEP)

La necesidad de protegerse de la represión del Régimen, por la militancia de muchos maestros en partidos políticos y sindicatos de oposición a la dictadura (Ramos, 2022), llevó al MFV a la legalización, en 1974, de la Asociación Española para la Correspondencia y la Imprenta Escolar (ACIES), cuya coordinación y presidencia será ostentada por Ferran Zurriaga y Roser Santolària hasta su relevo por el grupo granadino.

Esta etapa ACIES (1974-1979) supondrá el período más esplendoroso, hasta ese momento, de la organización y funcionamiento de la escuela moderna. Asistimos a un estallido sin precedentes de congresos, asambleas y encuentros de los practicantes e interesados en las técnicas Freinet, seguido de un aluvión de editoriales, libros y cuadernos de divulgación, completado por centenares de imprentas de gelatina y limógrafos con miles de infantes que trabajan de modo cooperativo en una escuela de expresión libre. La necesidad de mayor formación pedagógica impulsó a ACIES a organizar la I Escola d'Estiu del País Valencià en 1976 (la del año anterior había sido prohibida por Enrique Oltra Moltó, gobernador civil de Valencia) y a promover la creación del sindicato SATE (más adelante, STEPV).

El IV Congreso de ACIES de Granada, en 1977, cerraba un ciclo, y el MFV se transformaba en el MCEP.PV, continuador de la *Secció de Pedagogia* de Lo Rat Penat hasta la actualidad, con más

de cuarenta años de trabajo y lucha, en diálogo con los emergentes MRP, por un nuevo sistema educativo y el uso escolar y social del valenciano, signo de identidad irrenunciable del MFV. La renovación pedagógica en el País Valenciano es inseparable de la escuela en valenciano que, como ha repetido incansablemente Carme Miquel, es la única escuela valenciana.

El MCEP.PV no ha parado de extender sus actividades y de difundir la pedagogía Freinet. Los años ochenta fueron fértiles con su labor de organización y desarrollo de las *Escoles d'estiu* (València, Dénia, Castelló, Elx...), y los años noventa con la creación de los distintos simposios pedagógicos celebrados en Castelló de la Plana, Gandia, Sagunt, l'Alcúdia y Picanya. Su legado es insustituible y sigue vigente. Una ojeada a la vida de los centros docentes permite percatarnos de la pervivencia de su propuesta pedagógica (Ramos, 2019): el trabajo cooperativo, la expresión libre, las asambleas escolares, el medio educador, la mirada crítica, la implicación de las familias, las comunidades de aprendizaje... ponen de manifiesto que Freinet sigue bien vivo entre nosotros. Un legado educativo esencial que es necesario hacer llegar a las generaciones futuras.

El MRP escola d'estiu comarques centrals – Gonzalo Anaya

Desde finales de los años sesenta, diversos grupos (*Secció de Pedagogia* de Lo Rat Penat, Societat Coral El Micalet, Colegio de Licenciados, ACIES) se habían conjurado en la defensa del uso del valenciano en la escuela y la introducción de métodos y contenidos democratizadores de la vida y del currículum escolar. En 1975, estudiantes de Magisterio lectores de Ferrer i Guàrdia, maestros Freinet, valencianistas y profesorado de izquierdas del Colegio de Licenciados (Martínez, 2024) convocan la *Escola d'estiu*, prohibida por la autoridad gubernativa, como reclamo para dar paso a la democracia en la escuela.

El 1976, la *Escola d'estiu* aparece en el escenario pedagógico y político como la opción de formación del profesorado indispensable para acabar con el franquismo. Reúne a miles de maestros de diferentes comarcas en cursillos, debates y talleres que se

combinan con actos reivindicativos y manifestaciones ante la sede de la delegación del MEC, y más adelante a la puerta de la Conselleria d'Educació, lo que demuestra el carácter sociopolítico y educativo del movimiento.

En 1979, la voluntad de vertebrar un País Valencià descentralizado y de base comarcal y el rechazo al modelo de masificación de las *Escoles d'estiu* de Barcelona (Sansano, 2019) aconsejaron la realización de la IV Escola d'Estiu en dos sedes: l'Horta y La Marina.

Después de dos ediciones sucesivas en Denia, la VI Escola se desarrolló en tres localidades: Castellón, Manises y Denia. En 1983, Elx organizaba su primera Escola de les Terres del Sud y el año siguiente las actividades llegaban a Segorbe. Desde 1985, los colectivos de La Marina y La Safor trasladan la celebración de la Escola a Oliva y abren una etapa como Escola d'Estiu Marina-Safor. Dos años después, el Col·lectiu d'Ensenyants de la Ribera comienza su Escoleta de Tardor.

En los 10 años siguientes, las *Escoles d'estiu* se convierten en interlocutores con los nacientes sindicatos, partidos y administración educativa y conforman la base de una plataforma cultural donde artistas, intelectuales, universitarios y maestros elaboran un discurso conjunto por la transformación social. Se pronuncian sobre temas de la situación social, política y educativa como el Decreto de Bilingüismo; la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià; el estatuto docente y la jerarquización del profesorado; los «Programas Renovados» y los planes experimentales de reforma de la administración educativa; la LODE (1985) y la LOGSE (1990); la defensa de la coeducación y la educación sexual en la escuela que había costado sanciones y quebraderos de cabeza, pero también contra la guerra, la entrada de España en la OTAN o la solidaridad con el pueblo saharaui.

Durante los ochenta, en el ejercicio de su autonomía, cada *Escola d'estiu* construirá su propio espacio de actividades, aunque se compartirá cartel anunciador y tema general de reflexión y debate. Ahora bien, a finales de década algo se quiebra: de la defensa del cuerpo único de enseñantes y la denominación como «trabajadores de la enseñanza» en 1975, se pasa en 1988 a la defensa de la homologación funcionarial, aceptando diferencias en los complementos retributivos del profesorado de primaria, secundaria y catedráticos. Se cierra el período de las «reformas des-

de abajo» (Martínez, 2016). El desarrollo legislativo de la LOGSE, los calendarios para la realización de los proyectos curriculares de centro y los decretos de enseñanzas mínimas inician otro período en que la iniciativa deja de estar en los centros y en los equipos docentes innovadores y comienza una etapa de mayor control burocrático y menos confianza en la extensión de las buenas prácticas desarrolladas hasta ese momento.

A comienzos de los noventa, el espacio del movimiento social de renovación pedagógica se ha transformado. El Estado liberal (Martínez, 2016) había establecido canales legales que institucionalizaban la formación del profesorado, la crítica pedagógica y política y la reivindicación de mejoras laborales: los centros de profesores (CEP), los partidos políticos y los sindicatos. La atención prestada a las conclusiones de las *Escoles d'estiu* ha disminuido. Al mismo tiempo, aunque los asistentes valoran positivamente la formación recibida, en pocos casos se implican en la organización de manera permanente. Muchos miembros de los MRP trasladan su militancia a los sindicatos, a los CEP, a los equipos de reforma de los centros y la masa vinculada a los MRP decrece. Ahora bien, la actividad de los MRP no cesará y en esta etapa se dirigirá hacia la elaboración de materiales curriculares y proyectos didácticos alternativos a los libros de texto, difusión de experiencias alternativas de organización del currículum, actividades para favorecer la participación real del alumnado y una gestión democrática de los centros escolares.

En resumen, (Lázaro, Martínez y Mayordomo, 2006) la reelaboración del discurso, las alianzas y la organización son ejemplos de estrategias de resistencia con las cuales los MRP respondieron al asentamiento del neoliberalismo desde la década de 1990.

El Col·lectiu de Mestres de la Safor

La participación de un grupo de maestros en los cursos del Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universidad de Valencia (UV) para el reciclaje del profesorado de EGB fue la semilla de la cual brotó este movimiento de renovación pedagógica con una línea (García, 1997) «radicalmente opuesta a la rutina escolar letárgica y represora que había impuesto el régimen fascista».

Podemos distinguir cuatro etapas en el desarrollo del Col·lectiu de Mestres de la Safor (Ribes, 1997): antecedentes (curso 1973-1974), vertebración (curso 1977-1978), constitución (1980-1981) y consolidación (a partir de mediados de los años ochenta).

En el curso escolar 1973-1974, el ICE de la UV inició los cursos de reciclaje del profesorado de EGB. Entre los maestros asistentes fue gestándose el propósito de constituir un grupo de trabajo para desarrollar lo que todos querían hacer como educadores.

Diego Bejarano Galisteo (Martí, 1987; García y Piera, 1997), de origen andaluz y a la sazón inspector de EGB de la zona, reconoció sus aspiraciones de renovación y de cambio y vertebró el grupo como colectivo. Los acontecimientos políticos, pero sobre todo la promulgación de la Ley General de Educación (1970), que había significado un cambio «más formal que en profundidad» (García, 1997), contribuyeron a abrir las expectativas de renovación educativa. De esta manera, el Col·lectiu de Mestres de la Safor se constituirá como plataforma de iniciativas y apoyo para todos aquellos maestros que exigen una escuela que proporcione una cultura en la lengua propia. El Col·lectiu contará con una secretaría permanente a cargo del maestro, poeta y escritor Josep Piera en Gandia.

En marzo de 1978, como consecuencia de sus ansias de aprender, de comunicar y de transferir sus experiencias educativas, un grupo de maestros del Col·lectiu se desplazará a las Primeras Jornadas Pedagógicas de Primavera, en Córdoba, donde presentará la ponencia «Por una escuela popular y valenciana». Al mes siguiente, el Col·lectiu organiza en el colegio Sant Duc de Pories el I Curs d'Escola i Cultura Popular al que acudirán representantes de diferentes ámbitos de la cultura valenciana (pedagogos, poetas y escritores, cantantes, grupos de teatro, y la presencia de una de las figuras cívicas más relevantes del País: el profesor y lingüista Manuel Sanchis Guarner) para impartir cursos, talleres, conferencias, recitales y aportar su experiencia y conocimientos. De toda esta frenética actividad cultural surgiría la necesidad de elaborar unas programaciones didácticas que dieran apoyo y visibilidad a todas esas experiencias. El material elaborado por maestros del Col·lectiu, revisado por un equipo de la UV, será publicado dentro del VII Plan Nacional de Investigación del INCIE. Y con este material comenzará en diversas escue-

las de la comarca la enseñanza en valenciano, no exenta de adversidades.

En el año 1981, con el fin de firmar un contrato con la Diputación de Valencia y de recibir subvenciones para realizar acampadas escolares, el Col·lectiu se legalizará como entidad cultural bajo el nombre de Col·lectiu de Mestres de la Safor. Defensem la nostra cultura.

A partir de 1985 se abren nuevos horizontes para el Col·lectiu, cuyos miembros colaboran en la organización de la I Escola d'Estiu Marina-Safor, se publica el primer número del *Butlletí del Col·lectiu de Mestres de la Safor*, se elaboran diversos audiovisuales (*La modista* y *L'espardenyer*) y de manera asamblearia se prepara el proyecto para la dirección del Centro de Profesores de Gandia, proyecto que será rechazado.

El Col·lectiu continúa con una actividad frenética: se organiza la Primera mostra literaria de la Safor en 1986; comienza la colaboración con el Servicio de Formación Permanente de la UV; se inicia un proyecto de investigación escolar sobre ciencias sociales; se crea el grupo de trabajo sobre cómo hacer una clase más activa; aparecen nuevos números del boletín; asiste como uno de los MRP organizadores de las Primeras Jornadas de MRP del País Valencià en Guardamar del Segura; se elaboran nuevos audiovisuales (*El riu Vaca y Una font Natural*). Y, en diciembre de ese mismo año, el Col·lectiu se presenta «en sociedad» con su participación en el IX Encuentro Estatal de MRP celebrado en Calvià.

Los maestros agrupados en este MRP desplegaron (García, 1997) «una energía extraordinaria, de una enorme generosidad en el esfuerzo», cuyo resultado ha sido «un sustancial cambio de mentalidad de la comunidad educativa globalmente considerada».

Actualmente, toda la documentación y el material del Col·lectiu de Mestres de la Safor se encuentran en el Archivo Municipal de Gandia a disposición de cualquier investigador o de cualquier persona interesada en conocer los entresijos y vicisitudes de este MRP.

El MRP Escola d'Estiu de les comarques del Nord

Después de asistir a la primera *Escola d'estiu* organizada por los MRP en València, profesores y maestros vieron la necesidad de

crear en mayo de 1978 un MRP en Castellón, que organizó la primera Escola d'Estiu de les comarques del Nord en 1981.

En 1983 se redactan los estatutos de los MRP y su legalización les permite comenzar a recibir subvenciones, lo cual manifiesta la preocupación, también de la Administración, por la necesidad de la formación permanente del profesorado.

Las *Escoles d'estiu* no fueron su única actividad, ya que pasan a celebrarse cursos y encuentros también en otoño e invierno, con el fin de reflexionar sobre la actualidad educativa. También se organizan otro tipo de actividades como conferencias, seminarios de trabajo o visitas a escuelas con buenas prácticas docentes.

Como reza en su blog, el MRP Castellón realiza, entre otras, las siguientes tareas: coordinar y proporcionar las propuestas de renovación pedagógica dirigidas a la mejora de la educación, intercambiar experiencias, iniciativas e investigaciones educativas, coordinar el conjunto de actividades de los MRP en las comarcas del norte, ostentar la representación de los MRP ante la Administración en su ámbito territorial, ofrecer asesoramiento, organizar encuentros anuales de intercambio de experiencias pedagógicas y defender un modelo de escuela pública, democrática y valenciana.

Las cuotas de sus afiliados, las ayudas de otras organizaciones, las subvenciones públicas y el apoyo de la Universidad Jaume I de Castellón (por ejemplo, facilitando espacios o certificando sus actividades formativas) han sido sus principales fuentes de sustento y financiación. La asunción por parte de la Administración de la tarea de la formación permanente del profesorado a través de los centros de profesores y el *boom* de la oferta de cursos, la certificación de las actividades de formación por parte de esta y la incorporación de un complemento retributivo por la formación docente (sexenios) han tenido como consecuencia que disminuya la participación del profesorado en las actividades que organizan los MRP, aunque continúan conservando su espíritu crítico ante el modelo educativo oficial y su apuesta por la innovación y la renovación pedagógica.

El MRP Escola d'estiu de les terres del Sud

Con las elecciones autonómicas de 1983 culminó el período de acceso de la izquierda al poder, que había comenzado con las

elecciones municipales de 1979 y tenido su momento crucial en las elecciones generales de 1982. Un período en que se pensó que (Boix, 2002) «todo era posible, que el cambio podía ser amplio y alcanzar a todos los campos de la vida social y política».

En el verano de ese mismo año, los enseñantes de Elx organizaron la primera Escola d'Estiu en el Baix Vinalopó, la VIII del País Valenciano. El nacimiento de este MRP está vinculado a la organización de este evento educativo, lúdico y formativo, reboseante de actividades como cursos, debates, seminarios, intercambios de experiencias, juegos y bailes populares, tertulias, cine, teatro, exposiciones de pintura, *correfocs*. Una serie de circunstancias influyeron para que se pudiera realizar la VIII Escola d'Estiu en las comarcas del sur. Docentes de esas comarcas habían participado en la Escola d'Estiu Rosa Sensat de Barcelona y, como organizadores, en las celebradas en diferentes lugares (Manises, Castellón, Denia). La sede de Denia pasaba por una fuerte crisis y no iba a organizar el encuentro del verano de 1983, razón por la cual estaban dispuestos a ceder a Elx archivos, contactos y direcciones, modelos de programación, trabajo y presupuestos para que desde allí se organizara la *Escola d'estiu* de ese año (Boix, 2002).

Otro factor importante fue el enorme crecimiento de la enseñanza pública, sobre todo de centros de educación infantil y primaria, que atrajo a un gran número de jóvenes docentes que pronto conectaron con los más veteranos que estaban por renovar la práctica escolar. Mención especial merece la construcción del colegio público El Palmeral de Elx –CP José Antonio en el momento de su inauguración– en el marco incomparable de un inmenso huerto de palmeras y con instalaciones que permitían todo tipo de actividades y agrupaciones diferentes. Su funcionamiento como centro experimental durante sus primeros años de existencia fue (Boix, 2002) «una manera *oficial* de contribuir a la realización de nuevas experiencias pedagógicas».

Este crecimiento de centros escolares supuso una gran efervescencia de innovaciones que alcanzaban todo el proceso educativo: desde talleres y rincones educativos en educación infantil –preescolar de 4 y 5 años en la época–, proceso de lectoescritura –nuevos métodos, fichas de trabajo elaboradas por los maestros– hasta propuestas alternativas para la gestión del centro, la participación de las familias en la vida diaria del mismo o la realización de actividades extraescolares.

A comienzos del curso escolar 1982-1983, algunos enseñantes de las comarcas meridionales –la Marina Baixa, l'Alacantí, l'Alcoià, l'Alt, el Mitjà y el Baix Vinalopó, y el Baix Segura– se reunieron y acordaron crear un grupo inicial para organizar las actividades de verano y otros grupos estables de trabajo durante el invierno.

El esfuerzo por organizar la *Escola d'estiu* de 1983 en Elx fue titánico, ya que asistieron 565 maestros y maestras (Boix, 2002), los cuales habían sido llamados a participar en una carta dirigida los centros escolares en diciembre del año anterior y en la cual se señalaba que el MRP

nace de la voluntad colectiva de un grupo de personas, trabajadores de la enseñanza de diferentes niveles que, con el apoyo de instituciones y de entidades culturales, sindicales y profesionales, se plantean la necesidad de que en las comarcas del sur del País Valenciano las aspiraciones de la renovación pedagógica, las inquietudes hacia la calidad y el contenido de la tarea docente, los problemas de la incorporación del valenciano en las escuelas y, más genéricamente, el amplio interés por el perfeccionamiento profesional en los aspectos más diversos, tengan un lugar de expresión y de conexión.

Se buscó ayuda económica y de infraestructura tanto privada –cajas de ahorro, asociaciones culturales– como pública –ayuntamientos, Diputación Provincial, ICE de la Universidad de Alicante, UNED, *Conselleria d'Educació i Cultura*–.

Se mantienen reuniones periódicas con otras *Escoles d'estiu* con tres finalidades: acordar un tema general de debate que unifique todas las actividades y las conclusiones, buscar una financiación pública conjunta y mantener la coordinación con el resto de MRP del Estado.

Después de aprobarse en 1984 los estatutos del MRP *Escola d'Estiu de les Terres del Sud del País Valencià*, este pasa a ser el Consell del MRP *Escola d'Estiu*, con un núcleo de personas estable que ha mantenido la organización a lo largo del curso escolar, formado por representantes de grupos y colectivos (Grup d'Educació per a la Pau, Grup de les Escoles Infantils Municipals d'Elx, Grup de Coneixement del Medi, Grupo de trabajo Vega Baja, Seminari d'Immersió Lingüística, Associació de Teatre Escolar, Grup de Literatura d'Elx, Col·lectiu de Literatura Infantil i

Juvenil, Grup Hamil de Literatura, Grup de Coeducació, Grup GRIAL d'Informàtica Educativa) que durante del curso y en sus respectivos centros educativos trabajaban en diferentes campos y niveles educativos proyectos y experiencias que después transmitían en la *Escola d'estiu*.

Los MRP han sido la voz crítica que el poder ha intentado silenciar o, a veces, escuchar haciendo caso omiso de sus propuestas. Aunque, a pesar de ello, su compromiso en la lucha por una escuela pública, democrática, de calidad, popular y valenciana continúa siendo un objetivo irrenunciable.

El Col·lectiu d'Ensenyants de la Ribera

El Col·lectiu d'Ensenyants de la Ribera (CODERI) inicia su andadura en los años noventa. Aunque, para ser más exactos, su actividad comienza en 1987, a pesar de que su acta de nacimiento cabe fecharla en 1990. Porque parte de sus miembros ya estaban en la brecha desde muchos años antes, unos en la batalla sindical, otros ligados al MCEP, pero la mayoría en la lucha por la enseñanza en valenciano. De hecho, el primer núcleo de este colectivo aparecerá a finales de los años setenta, cuando desafían a la autoridad educativa enseñando en valenciano en centros educativos de Alzira o preparando el Día del Árbol en la Murta, que finalmente suspenderán por orden gubernativa. Recuperar las canciones populares era un acto revolucionario, como lo era celebrar los carnavales o el día del libro. Contar las *rondalles* de Enric Valor o cantar las canciones del grupo Al Tall era tanto una manera de enseñar la lengua propia como de reivindicar la identidad de un pueblo.

Los MRP ya estaban oficializados y desde 1977 celebraban sus *Escoles d'estiu* a las que asistían muchos maestros de la comarca. El MRP Escola d'Estiu Terres del Sud Terres del Sud comenzaba a organizarse teniendo Elx como núcleo principal y lo mismo ocurría en Castellón y Gandia. El desmembramiento, pues, del colectivo por la oferta de otros lugares dejaba a la comarca sin referente (Palau y Torres, 2018), a excepción del Institut Valencià d'Escoles Rurals que, a través la Diputación de València, reunía a las escuelas de las localidades de menos de dos mil habitantes.

En los años ochenta se abren diferentes puertas en el currículum escolar, como la posibilidad de enseñar en la lengua propia o la modificación de los contenidos del Conocimiento del Medio, lo cual permitió que muchos maestros se decidieran a introducir en las aulas innovaciones como el estudio del entorno inmediato con cuadernos de campo y salidas pedagógicas. Así mismo, centros educativos como el IES Llopis Marí de Cullera o el CEIP Miguel Hernández de Riola inician programas de enseñanza en valenciano.

Con la promulgación del Estatuto de Autonomía (1982) y la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià (1983) se da plena legalidad a la enseñanza en valenciano. Para los MRP, enseñanza en valenciano y renovación pedagógica tenían que ir insoslayablemente ligadas. Así pues, el núcleo principal de lo que será el Col·lectiu d'Ensenyants de la Ribera se creará en torno al programa de enseñanza de la lengua propia, bajo el impulso de la Assessoria d'Ensenyament en Valencià. La precariedad de medios por la falta de material impreso o de didácticas específicas agudizará la imaginación de muchos maestros.

La necesidad de hacer visible la enseñanza en valenciano llevó a organizar la I Trobada d'Escoles a Benifaió. Se constituyó la Coordinadora d'Escoles d'Ensenyament en Valencià de la Ribera. Conscientes de que además de la *Trobada* como reivindicación, era necesaria la formación del profesorado, en 1987 la Coordinadora organizó la Primera Escoleta de la Tardor en el CP Tirant Lo Blanch de Alzira.

A partir de este hecho, en febrero de 1989 la Coordinadora organizará las primeras jornadas de Escola Valenciana en la Ribera. Una de las ponencias fue «L'Escola Valenciana i la Renovació Pedagògica» en la cual los asistentes afirmaban la necesidad de que la escuela en valenciano estuviera íntimamente ligada a la renovación pedagógica, para lo cual proponían la creación de un MRP en la comarca. Se decidió que la Coordinadora continuaría organizando la *Trobada* y se ocuparía de otros aspectos conectados con la sociedad en general, mientras que otro grupo de enseñantes se haría cargo de la formación del profesorado. Y así fue como se fundó CODERI, cuya primera sesión celebrada por la comisión gestora tuvo lugar en Montserrat. Se redactaron los estatutos en octubre de 1989 y fueron aprobados en 1990, en una fecha tan simbólica como el 25 de abril. Su sede social se

ubicó en el CP l'Alcocera de Polinyà de Xúquer con el ámbito territorial de actuación circunscrito a la Ribera, aunque abierto a comarcas vecinas. Ese mismo año, ya como CODERI, se organizó la II Escoleta de la Tardor en el CP El Convent de Alberic, a la cual asistieron unos 500 maestros durante cuatro días, demostrando así la inquietud pedagógica del profesorado de la comarca y la necesidad de que esta tarea fuera reconocida por la Administración, y la exigencia de que fuera creado un centro de profesores de la Ribera, por el que se estaba luchando desde la creación de estos. Durante más de treinta años, además de la *Escoleta de la Tardor*, se han organizado tertulias pedagógicas, jornadas sobre lengua o conocimiento del medio, itinerarios didácticos, conferencias y mesas redondas y las Jornadas de Primavera.

Referencias

Boix, A. (2002). El MRP Escola d'Estiu de les Terres del Sud del PV o el pensament crític d'elaboració col·lectiva des de la pràctica educativa. *La Rella*, 15, 223-234.

Col·lectiu d'Ensenyants de la Ribera (CODERI). <https://www.coderi.org/>

García Frasquet, G. (1997). Els inicis del Col·lectiu de Mestres de la Safor: una autèntica revolució educativa. *Col·lectiu de Mestres de la Safor. Defensem la nostra cultura. 20 anys d'escola.* Col·lectiu de Mestres de la Safor y CEIC Alfons el Vell.

Lázarp, L. M., Martínez, A. y Mayordomo, A. (2006). Perspectiva histórica de la innovación educativa en España 1970-2008 en *Estudios sobre la innovación educativa en España*. (59-315). MEC.

Martí, A. (1987). El Col·lectiu de Mestres de la Safor: una mica d'història, Primera trobada d'Ensenyants a la Safor en *Col·lectiu de Mestres de la Safor. Defensem la nostra cultura. 20 anys d'escola.* (1997). Col·lectiu de Mestres de la Safor y CEIC Alfons el Vell.

Martínez Bonafé, À. (2016). Els Moviments de Renovació Pedagògica: constraint la democràcia des de les aules. *Educació i Història*, 27, 83-105.

Martínez Bonafé, À. (2024). Per què entrar a l'arxiu del MRP Escola d'Estiu del País Valencià. Un moviment de mestres per la democràcia real. *Creativity and Educational Innovation Review (CEIR)*, 8. Universitat de València. <https://turia.uv.es//index.php/creativity/index>

MRP Castelló. Escola d'estiu. Construïm escola. <http://mrpcastello.blogspot.com.es>

Palau, L. y Torres, R. (2018). Ponencia presentada a la Assemblea d'Història de la Ribera.

Piera, J. (1997). El Col·lectiu de Mestres de la Safor: una breu nota de memòria personal en *Col·lectiu de Mestres de la Safor. Defensem la nostra cultura. 20 anys d'escola*. Col·lectiu de Mestres de la Safor y CEIC Alfons el Vell.

Ramos, A. (2019). El Moviment Freinet al País Valencià. *Allioli. Quaderns de l'ensenyament del País Valencià*, 273, 12.

Ramos, A. (2022). *L'Escola Moderna. El Moviment Freinet valencià (1962-1977)*. Universitat Jaume I.

Ramos, A. (2023). Una història educativa i innovadora. Els inicis del moviment Freinet al País Valencià (1962-1977). *Allioli. Quaderns de l'ensenyament del País Valencià*, 29, 29.

Ramos, A. y Zurriaga, F. (2019). *La represa del moviment Freinet (1964-1974)*. Universitat Jaume I.

Ribes, V. (1997). Crònica d'un Col·lectiu en *Col·lectiu de Mestres de la Safor. Defensem la nostra cultura. 20 anys d'escola*. Col·lectiu de Mestres de la Safor y CEIC Alfons el Vell.

Sansano, A. (2019). Quan l'escola començava a canviar. *Allioli. Quaderns de l'ensenyament del País Valencià*, 273, 14.

Índice

1. De la LGE a la LOPEG: transitando hacia la modernización educativa	9
Planteamiento	9
La LGE, un programa para la modernización educativa	10
La educación en transición. La Constitución cimenta la modernización educativa	14
De la LODE a la LOPEG. De la democracia social a la democracia social liberal o cómo el ideal de modernización educativa empieza a diluirse	17
Conclusión	23
Referencias	24
2. La LODE (1985) y la consolidación de la educación privada concertada en el Estado español	27
Introducción	27
Los orígenes de los conciertos educativos	28
La Iglesia católica y los conciertos educativos	32
La LODE y el principio de gratuidad en educación	35
Conclusiones	37
Referencias	38
3. Organismos internacionales en el aula: algunas notas para analizar su impacto en la escuela española de la transición	41
Introducción	41
La LGE: la materialización de una transformación escolar al dictado de los OI	44

El CENIDE como motor de entrada de nuevas perspectivas didácticas en la transición	46
El programa de construcciones escolares: otro proyecto dirigido a la búsqueda de una mayor modernización escolar	48
La LFEQ y el impulso de las nuevas ideas educativas propuestas por la UNESCO y la OCDE	51
Conclusiones	53
Referencias	54
4. Marco jurídico de la enseñanza del y en valenciano (1970-1990)	57
Introducción	57
Marco legislativo antes de la aprobación del Estatuto	58
Marco legislativo antes de las transferencias competenciales en materia educativa	62
Marco legislativo después de las transferencias en materia educativa	66
Conclusión	71
Referencias	72
5. La larga marcha hacia la coeducación (1970-1990)	75
Introducción	75
Hacia una educación coeducativa. Críticas y nuevos planteamientos años 70 y 80 del siglo XX	76
Nuevas teorizaciones y prácticas en torno a una escuela no sexista	80
Conclusiones	86
Referencias	87
6. La escuela rural de la Ley General de Educación a la LOGSE (1970-1990)	91
Última época de la dictadura	91
Llegada de la democracia	96
Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)	99
Los CRA en la Comunidad Valenciana	100
Referencias	102
7. De maestros a profesores de EGB: la formación del magisterio en la transición (València 1971-1978)	105
El plan experimental de 1971: de maestros a profesores de EGB	105

Las universidades laborales y la adscripción de las universidades públicas: expansión de la oferta académica	108
La formación del magisterio valenciano	110
La Escuela de Formación del Profesorado de EGB de Valencia	110
La Escuela de Formación del Profesorado de EGB de la Universidad de Cheste	114
Conclusiones	117
Referencias	118
Fuentes orales	119
8. El acceso del magisterio a la función pública en España entre 1970 y 1990.	121
Introducción	121
Reglamento general de ingreso del personal al servicio de la Administración del Estado	124
Análisis de las oposiciones de magisterio entre 1970 Y 1990	125
El concurso-oposición a la función docente de 1970	125
El concurso-oposición a la función docente de 1981	127
El concurso-oposición a la función docente de 1990	130
Visión de la administración educative Española sobre cómo debía ser un buen maestro o maestra durante el período de la transición española	131
Referencias	133
9. La integración educativa: un paso imprescindible hacia la inclusión	135
Contexto y factores de influencia en la integración educativa	135
Jalones legislativos por la integración educativa en España	140
La Ley General de Educación (Ley 14/1970)	140
La Constitución española (1978)	141
Ley de Integración Social de los Minusválidos (Ley 13/1982)	142
R.D. de Ordenación de la educación especial (R. Decreto 334/1985)	143
Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (Ley 8/1985)	145
Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (Ley1/1990)	145
Integración escolar en las comunidades autonómicas	146

Algunas reflexiones 30 años después	147
Referencias	148
10. Los movimientos de renovación pedagógica (MRP) en los procesos de la transición socioeducativa en España (1970-1990)	151
Los MRP en la historia de la transición	151
El marco de la formación social de la España de la transición	152
La razón de ser de los MRP	155
Tres menciones obligadas en la vida de los MRP	158
Rosa Sensat y la tradición de innovación pedagógica de Cataluña	159
El Movimiento Cooperativo de Escuela Popular y la revista <i>Colaboración</i>	160
La revista Cuadernos de Pedagogía	161
Los MRP al filo de la LOGSE	162
Referencias	165
11. Las cooperativas de enseñanza valencianas: una escuela experimental de renovación pedagógica y social	169
Introducción	169
Las escuelas cooperativas pioneras de educación infantil y primaria	171
De Tramuntana a La Masía: la construcción de una alternativa educativa	171
La Nostra Escola Comarcal: un proyecto de todos	172
Escola Gavina: el amor por el País	174
Les Carolines: la alegría de aprender	175
Las cooperativas de enseñanza de formación profesional agrícola	177
Escola de Formació Agrícola l'Horta	178
Escola de Formació Agrícola Comarcal La Safor	180
Escola de Formació Agrícola Comarcal La Serranía	181
El compromiso cívico: lengua, cultura, escuela y país	183
Referencias	184
12. Los colectivos de maestros y los MRP en el País Valenciano	185
La <i>secció de pedagogia</i> de Lo Rat Penat y el movimiento Freinet valenciano (MFV)	186

El movimiento cooperativo de escuela popular (MCEP)	187
El MRP <i>escola d'estiu comarques centrals</i> – Gonzalo Anaya	188
El Col·lectiu de Mestres de la Safor	190
El MRP Escola d'Estiu de les comarques del Nord	192
El MRP Escola d'estiu de les terres del Sud	193
El Col·lectiu d'Ensenyants de la Ribera	196
Referencias	198

La transición en la escuela

Una escuela en transición (1970-1990)

En el contexto español, el período denominado *transición* designa el paso de la dictadura franquista a una sociedad democrática, un tránsito que, en el ámbito históricoeducativo, reviste características especiales al enmarcarse entre la promulgación de dos leyes: la *Ley General de Educación* –ley Villar Palasí– (LGE) de 1970, todavía en el franquismo, y la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) de 1990, aprobada durante el gobierno del PSOE.

Ambas regulan el sistema educativo durante veinte años, período que supone transitar desde una escuela tradicional a una tecnocrática, para continuar con un intento de modernización que afectará tanto al Magisterio como al día a día de la escuela.

Como indica el título del volumen, la escuela en transición, influída por las nuevas teorías internacionales, intenta romper viejos moldes, integrar términos como coeducación e inclusión, y dar soluciones a problemas históricos sin resolver, como la escuela rural o el déficit de plazas escolares. Problemas que, desafortunadamente no desaparecerán, sino que darán lugar a otros nuevos como la despoblación rural, producto de las concentraciones escolares, o los provenientes de la creación de la escuela concertada, que nace con voluntad de provisionalidad y se consolidará produciendo una fragmentación social.

Un período ilusionante, en el que el auténtico protagonista fue el Magisterio. Abordada con intencionalidad modernizadora la reforma inicial y de acceso al funcionariado, el nuevo profesorado de EGB crea los colectivos de maestros y los MRPS, experiencias renovadoras como las cooperativas de enseñanza o las escuelas que introducen el valenciano, convirtiendo esta etapa en una auténtica nueva edad de plata del Magisterio.

M^a del Carmen Agulló Díaz es Profesora Titular de Universidad de Teoría e Historia de la educación en la Universitat de València. Su investigación se centra en la historia de la educación de las mujeres y la del País Valencià, durante la II República y el franquismo. Es presidenta de la *Societat d'Història de l'educació dels Països de llengua catalana*-IEC.

Andrés Payà Rico es Profesor Titular de Universidad (acreditado a Catedrático de Universidad) de Teoría e Historia de la educación en la Universitat de València. Docente del Doctorado en Ciencias Pedagógicas de la Università di Bologna. Su investigación se centra en la historia de la educación contemporánea y la política educativa, así como la innovación docente, la infancia y el estudio del juego como elemento de renovación pedagógica.

