

EDUCAR EN DICTADURA vs EDUCAR EN DEMOCRACIA

Monografías

9

Formación del profesorado, en dictadura y en democracia

Xosé Manuel Souto González
José Beltrán Llavador



Título monografía
Formación del profesorado, en dictadura y en democracia

© Xosé Manuel SOUTO GONZÁLEZ
© José BELTRÁN LLAVADOR



Fundación CIVES

Calle Vallehermoso, 12, 1º C, 28015 Madrid
cives@fundacioncives.org
91 298 65 55
www.fundacioncives.org

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar, escanear o hacer copias digitales de algún fragmento de esta obra.

Equipo editorial:
Paulo Cosín Fernández
Carmen Sánchez Mascaraque
Ana Peláez Sanz

© EDICIONES MORATA, S. L. (2025)
Las Rozas (Madrid)
www.edmorata.es

Derechos reservados

Compuesto por: Sagrario Gallego Simón

MONOGRAFÍA

9

Formación del profesorado, en dictadura y en democracia

Xosé Manuel SOUTO GONZÁLEZ
José BELTRÁN LLAVADOR

Índice

Adoctrinar para enseñar. La formación del profesorado en el franquismo

Los condicionantes históricos: aniquilar al adversario: miedo y represión. Las depuraciones en Magisterio como ejemplo de moral patriótica

La formación inicial en Educación Primaria. Las Escuelas Normales y la figura docente.

Planes de formación en relación con el currículo escolar

La “inexistente” formación en Educación Secundaria. El papel de las disciplinas académicas

La formación permanente. Algunas iniciativas

Reformar para ejercer derechos ciudadanos en la democracia constitucional

La regulación de la educación como derecho ciudadano. La política de centros escolares y la LODE como contexto

Las reformas de la formación inicial. Debates sobre la formación de Magisterio: formación en la praxis escolar y educación académica. Las polémicas entre pedagogía y didáctica específica

Del CAP al Máster de Profesorado en Secundaria. Nuevas expectativas en la regulación del acceso a la profesión docente. La cultura profesional de los grupos de innovación La formación permanente. De los MRPs a los CEFIREs pasando por los CEPs. De la autonomía al control institucional

A modo de conclusiones: preguntas y propuestas

Resumen

La formación del profesorado en nuestro país se ve afectada de manera muy específica por la dialéctica educar en dictadura-educar en democracia, que supone una forma antagónica de entender la educación. Reprimir en dictadura, liberar en democracia; adoctrinar en el primer caso, emancipar en el segundo. Censura frente a apertura, inmovilismo frente a reforma, tradición frente a renovación. Todo ello tendrá efectos muy marcados en las políticas y en las prácticas de la formación del profesorado que ha de ejercer sus funciones en todos los niveles educativos. Sin embargo, las actuaciones de individuos y colectivos de innovación impugnaron algunos elementos de esta dicotomía. Sus actuaciones valientes en la dictadura permitirán valorar y matizar esta oposición tan evidente en su presentación. Igualmente, en el período constitucional, las posiciones divergentes entre los actores de la formación docente generaron conflictos que son propios de una situación democrática, pero que también muestran las posiciones de poder por parte de las instituciones.

En lo que sigue se prestará atención a las diferentes funciones y expresiones de la formación inicial y de la formación permanente, en los contextos del franquismo y de la democracia. Las conclusiones plantearán algunos principios de acción y de reflexión para una formación del profesorado orientada a una educación para la ciudadanía democrática del siglo XXI en el marco de un mundo sostenible.

Palabras clave: Adoctrinamiento. Formación inicial. Formación Permanente. Renovación Pedagógica. Innovación Educativa.

Adoctrinar para enseñar. La formación del profesorado en el franquismo

Uno de los objetivos del denominado “alzamiento nacional”, golpe de Estado contra la República constitucional, era conservar en España los que los poderes sublevados consideraban valores básicos de España, entre ellos el control moral

de la población con la ayuda de la Iglesia Católica. Por ello, aparecen conceptos como “Cruzada” y se sacraliza la figura del general Franco; era paseado bajo palio y como decían las monedas españolas, era caudillo de España por la gracia de Dios.

La formación del profesorado adquiría así una finalidad de adoctrinamiento en las “verdades” reveladas por el levantamiento militar y la Iglesia Católica. Los maestros eran depurados, o bien debían someterse a las normas emanadas desde el poder político. La falta de profesorado se sustituye con la contratación de personas que no tenían la acreditación legal prevista en los tiempos constitucionales.

Gregorio Cámara señala cuatro características de la enseñanza media en la primera década del franquismo, que coincide con el ministerio a cargo de Ibáñez Martín (1939-1951): 1) conformación de un claro predominio religioso, con lo que entonces se conocía como “Carta Magna” de la enseñanza media (la Orden de 31/10/1941) sobre el régimen interno de los institutos, que aplicaba los rígidos mecanismos represivos y disciplinarios de la Iglesia y la Falange, y que tendría continuidad en la LOEM (Ley de Ordenación de la Enseñanza Media) de 1953, siendo ministro Joaquín Ruiz Giménez; 2) totalitarismo político formalmente declarado, si bien no tan eficiente en términos de movilización política de la juventud a través del partido único; 3) privatización del sector y 4) clasismo, reflejado en la dualidad público-privada, legitimando la desigualdad social (Cámara, 1984: 234-248).

LOS CONDICIONANTES HISTÓRICOS: ANIQUILAR AL ADVERSARIO: MIEDO Y REPRESIÓN. LAS DEPURACIONES EN MAGISTERIO COMO EJEMPLO DE MORAL PATRIÓTICA

Antes de examinar la formación inicial del profesorado en Magisterio, conviene detenerse en unas breves notas de contexto. A los primeros años del franquismo se les ha calificado de década oscura, esa década ominosa en la que el país se hallaba sometido a un autoritarismo despótico y a una represión cuyos efectos más destacados en el ámbito educativo se plasmaron en la brutal depuración (prisión, exilio, fusilamiento) de docentes¹. Los ardides para mantener la imagen de un régimen sin fisuras también se materializaron en la formación del profesorado, sometido a una ideología muy estricta. Se trataba de asegurar la obediencia al nuevo régimen con el fin de no obstaculizar el



¹ Véase la monografía de Antonio Viñao Frago: <https://fundacioncives.org/wp-content/uploads/2025/06/CIVES-2-Vinao.pdf>

ejercicio de su poder. Todo ello quedaría reflejado en el espíritu y en la letra de la asignatura obligatoria de Formación del Espíritu Nacional durante todo el bachillerato².

Conviene recordar que el Ministerio de Educación estuvo asociado entonces a Prensa y Propaganda. El sector eclesial encontró en los dos ministros de educación del momento, Pedro Sainz Rodríguez (1938-1939) y José Ibáñez Martín (1939-1951), la complicidad necesaria para disponer de terreno libre, pudiendo intervenir en la creación de escuelas y en la propagación de su mensaje. Así pues, la aceptación del Nuevo Régimen y la inculcación de su ideología halló un terreno abonado en la educación, cuyo objetivo prioritario se orientaba hacia una política de expansión escolar. Como concreción de este objetivo, aparece publicada la Ley sobre Educación Primaria (BOE de 17/07/1945), por la que España se autoproclama “maestra y educadora de pueblos” tras su “victoria contra el materialismo ateo”.

Coincidiendo con la Ley de 1945 aparece en el mismo BOE el Fuero de los españoles, dos textos que se refuerzan el uno al otro. El decreto de 10/03/1950 (BOE del 31) por el que se crea la Junta Nacional contra el Analfabetismo inaugura una década intensa en medidas educativas. Se pretende dar solución a los problemas originados por “las etapas laicistas anteriores” mediante una “tarea de depuración”, junto con aspectos más positivos la redacción del Estatuto del Magisterio y la regulación de 18/11/1949 ordenando la creación de 30.000 escuelas.

LA FORMACIÓN INICIAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA. LAS ESCUELAS NORMALES Y LA FIGURA DOCENTE. PLANES DE FORMACIÓN EN RELACIÓN CON EL CURRÍCULO ESCOLAR

Si nos atenemos al caso del magisterio español, encontramos desde los primeros años del franquismo un terreno propicio para la implantación y difusión del discurso educativo del nacionalcatolicismo. Ya desde el verano de 1937 el Ministerio convocó cursillos de dos semanas para maestros formados en el plan profesional de 1931, con el fin de que

ningún maestro ni maestra pudiera ejercer la profesión sin haber superado la formación religiosa. Impuso la pedagogía adecuada al régimen y llevó a cabo una “contrarrevolución pedagógica”.

(González Pérez, 2018: 87).



² Véase la monografía de Luis María Cifuentes: <https://fundacioncives.org/wp-content/uploads/2025/06/CIVES-1-Cifuentes.pdf>

La ideología primaba sobre la pedagogía, y el papel de control por parte de la Falange y de la Iglesia era fundamental. Los planes de estudio puestos en marcha —adaptación de los de 1914 y 1931— eran dispersos y reflejaban serios déficits en la formación de maestros. Progresivamente se diseñaron y aprobaron cinco planes de estudio que marcaron hitos en la preparación académica. Desde los años difíciles de la posguerra y la autarquía (Planes de 1942, 1945 y 1950) a la tecnocracia (Planes de 1967 y de 1971). Estos planes implementados durante la dictadura configuraron dos itinerarios, que reflejaban la evolución en la dimensión política: uno de carácter más ideológico profesional correspondiente al primer franquismo y, otro de carácter más pedagógico que comenzó a percibirse en la década de los años sesenta (*ibid.*, 88).

La formación inicial del magisterio, desde el año 1936 hasta 1975, obedeció a un férreo control ideológico y a un modelo autoritario, que además supuso un enorme retroceso en términos curriculares y metodológicos. Desde el punto de vista del género, se impuso una formación segregada, aplicada también a una escuela segregada. Esta formación suponía una concepción androcéntrica, estereotipada y sexista de la mujer, que quedaba relegada al papel de esposa, madre y “ángel del hogar”³. La Sección Femenina jugó un papel fundamental para una política de feminidad en sintonía con otros fascismos europeos. Además, el nivel académico y los requisitos para alcanzar la titulación de magisterio se rebajaron y solo a finales del franquismo se reestableció su categoría universitaria como diplomatura.

La formación de los futuros maestros no solo servía para transmitir y legitimar un conjunto de valores religiosos y patrióticos autoritarios, sino que consistía en una operación de deslegitimación de los valores republicanos, que defendían una educación progresista, laica y coeducativa.

En la portada del primer número del reiniciado periódico *Escuela Española* (año I, número 1, 26/05/1941), podemos leer las siguientes palabras del Caudillo a los maestros españoles, suficientemente elocuentes:

Habéis visto el resurgir de un pueblo, de una raza, al calor de los santos ideales de Patria y Religión... Sois vosotros, maestros, los que tenéis que cultivar los ideales nacionales y a los que os corresponde la misión extraordinaria y sagrada de forjar la grandeza de España.

Esta retórica hiperbólica y rancia es la que marca el tono del discurso aleccionador, con un registro propio de las arengas, que permea en el programa de la formación inicial del magisterio. Como si no bastaran las palabras del dictador, la editorial de la revista las subraya con toda una declaración de intenciones:



³ Véanse las monografías de Ana Rodríguez Penín y Carmen Rueda Parras: <https://fundacioncives.org/memoria-escuela-democracia/>

Al reanudar la Empresa de Escuela Española su contacto periódico con el público, quiere colocar al frente del primer número [...] la efigie del Caudillo de España y el texto de las palabras memorables que dirigió a los Maestros en el año 1937, en plena guerra de Cruzada. No entendemos cumplir con esto una suerte de obligación ritual, sino que afirmamos con ello nuestra incorporación plena y decidida a las tareas de la hora presente, colocadas todas bajo el signo de grandeza que las imprime la suprema e inapelable dirección del Jefe del Estado, artífice de la Victoria y conductor de la obra de la reconstrucción y de la paz.

Es de justicia señalar que el periódico Escuela Española sufrió un cambio radical en su línea editorial con la entrada de la democracia⁴, llevando a cabo una valiosa tarea, desde el punto de vista de la formación inicial y en ejercicio, como testigo y divulgador de los cambios y mejoras de nuestro sistema educativo.



Figura 1. Portada del n. 1 del semanario Escuela Española.

La restauración de la “escuela tradicional” era una auténtica reconquista, una vuelta a los valores genuinos y a las esencias de la patria. El proceso de reforma de magisterio, que en los primeros años de la postguerra se nutría de adaptaciones de los Planes de 1914 y 1931, plantea una dicotomía entre el magisterio urbano y el magisterio rural, con el argumento de disponer de una formación

⁴ En la etapa democrática la revista se denomina solo *Escuela*.

adaptada al medio geográfico. De esta concepción surgirían dos tipos de centros: Escuelas de Magisterio Urbanas y Escuelas de Magisterio Rurales. Aunque llegó a presentarse un anteproyecto detallado con la estructura del plan de estudios para las Escuelas de Magisterio Rurales, finalmente no prosperó.

La Ley de Enseñanza Primaria (17/07/1945), vigente durante dos décadas, concibió las Escuelas de Magisterio como “aparatos ideológicos del Estado”, un estado basado en los principios del nacionalcatolicismo. Las Escuelas Normales tendrían una educación segregada según el sexo en sus instalaciones, organización y disciplinas. Esta misma Ley autorizó la creación de escuelas privadas y de la Iglesia, recomendando el fomento de un régimen colegial, que favorecía una formación religiosa y patriótica, completada con la asistencia obligatoria a campamentos y albergues.

La normativa de 1945 y el reglamento de Escuelas Normales de 1950 regularon la vida de las escuelas a lo largo de dos décadas hasta la reforma de 1967.

La expansión de las Escuelas del Magisterio de la Iglesia fue muy rápida; estas instituciones se multiplicaron por toda la geografía española, incluidos los territorios insulares. Distintos órdenes religiosos instituyeron Escuelas de Magisterio [...]. Las primeras escuelas [...] se inauguraron en 1948, pero el proceso de instauración siguió en una línea de extensión progresiva, de manera que en el año 1951 había 44 escuelas en funcionamiento; cantidad que representaba el 41 % de las Escuelas de Magisterio, con un espectacular incremento de Escuelas de Magisterio de la Iglesia masculinas y Escuelas de Magisterio de la Iglesia femeninas. Entre 1948 y 1968, sumaron un total de 118 Escuelas del Magisterio de la Iglesia. [...] En total se alcanzaron 25 mil titulados egresados entre las escuelas masculinas y femeninas, formados con una “pedagogía de inspiración cristiana”.

(González Pérez, 2018: 43).

Más adelante, el ministro Jesús Rubio García-Mina creó las Escuelas de Magisterio Nocturnas, con carácter experimental y de ensayo, con secciones masculina y femenina (Decreto de 20/06/1958).

La siguiente etapa corresponde al periodo del desarrollismo (1963-1973). En esta década, el ascenso de un grupo de tecnócratas a lugares de responsabilidad en el gobierno franquista trata de orientar la trayectoria de nuestro país. Una de las características de la tecnocracia es, justamente, la adopción de criterios supuestamente “científicos” y “eficientes”. Las medidas liberalizadoras, que cada vez fueron mayores, contribuyeron a que estos criterios fueran imponiéndose paulatinamente, alcanzando su influjo al ámbito de la enseñanza. Las ideas tecnocráticas van unidas a una mayor desideologización de tipo político, desplazando el centro de gravedad hacia la esfera económica. Los afanes de modernización de la sociedad española encontraron su cauce, primero en el Plan de Estabilización (1959) y después en tres Planes de Desarrollo

consecutivos (1964, 1969 y 1972). Estas medidas crearon un cierto clima de optimismo desarrollista durante un tiempo que coincide con una intensa campaña de alfabetización nacional (1963-1973) y que tiene un doble efecto. Por una parte, la inversión económica (cuantificable en 1.500 millones de pesetas el primer cuatrienio) que se realizó en las campañas gracias a los Planes de Desarrollo. Por otra parte, la inversión en formación (con un contingente de 5.000 maestros), siguiendo las teorías del capital humano, que daba por segura la ecuación progreso humano (mayor educación) = progreso económico (mayor rentabilidad).

El periodo desarrollista tuvo su correlato en los cambios que se produjeron en el magisterio inicial. A partir de 1960, se intensificaron las reformas en los estudios de magisterio. Así, la Ley de Enseñanza Primaria (21/12/1965, BOE del 23) concedió importancia a los programas de formación del Magisterio Primario, junto a la modalidad de estudios nocturnos para aquellos que no pudieran asistir por circunstancias laborales o personales. Por otra parte, las Escuelas de Magisterio acogieron dos modalidades de enseñanza, oficial y libre. Esta doble modalidad permaneció hasta la entrada en vigor de la Ley General de Educación de 1970 y el Plan de Estudios de 1971.

La Ley Villar Palasí (1970) supuso elevar el rango de los estudios profesionales de magisterio a diplomatura universitaria. Las escuelas “normales” pasaron a denominarse Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Enseñanza General Básica. El programa de estudios se unificó, así como el espacio académico, suprimiendo la segregación sexual al menos a nivel teórico. Las Escuelas de Magisterio de la Iglesia siguieron idéntico modelo y se adscribieron a sus distritos universitarios como Escuelas Universitarias.

LA “INEXISTENTE” FORMACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. EL PAPEL DE LAS DISCIPLINAS ACADÉMICAS

Contrasta la atención prestada a la formación inicial en magisterio con los fallidos intentos de dotar de una formación didáctica específica al profesorado de la entonces llamada Enseñanza Media, que solo recibía un ligero baño de formación pedagógica. El Instituto-Escuela (1918-1932) fue, sin lugar a duda, el intento más claro de impartir dicha formación.

Menor Currás (2021), en su informe sobre la formación del profesorado, señala que hasta 1970 más de la mitad del profesorado de Enseñanza Media trabajaba en los colegios privados. No importaba el hecho de que cerca de la mitad del profesorado de enseñanza secundaria confesional no tuviese el título de licenciado, pues su función era “seleccionar, inculcar y legitimar la excelencia de la cultura tradicional propia de las clases medias urbanas.” (Lerena, 1987:

233). De aquellos polvos, estos lodos: baste recordar que en 1937 se habían anulado las oposiciones y concursos pendientes de resolución, lo que contrasta con el anuncio de oposiciones a instituto restringidas para excombatientes (20/06/1939), con el requisito de acreditar haber prestado servicios en alguna División del ejército sublevado. Fueron las primeras oposiciones de la postguerra, con una convocatoria de 72 plazas⁵. Las convocatorias siguientes, de 1939 a 1942, mantenían una elevada proporción de plazas para personas que cumplieran con el requisito señalado. Las plantillas del profesorado de Enseñanzas Medias se mantuvieron prácticamente estables hasta los años sesenta, cubriéndose las vacantes con “múltiples apaños de interinidad.” Mientras tanto, no cesaron de dotarse plazas para impartir Formación del Espíritu Nacional, Educación Física, Hogar y Religión.

De 1938 a 1970 el profesorado de Enseñanzas Medias estaba obligado a mostrar su adhesión al régimen bajo supervisión de la FET y de las JONS. Todavía en 1965 se exigían estos requisitos, entre otras condiciones, para acceder a trabajar en estos centros, y los encargados de las asignaturas doctrinarias tenían que estar afiliados a FET y de las JONS para ser instructores.

Esto suponía una represalia añadida a los vencidos, y a la vez una recompensa a los vencedores, algo que perduró hacia 1970 como un residuo de las expresiones más férreas del franquismo.

Alejandro Tiana distingue dos fases en el proceso de universalización de la enseñanza secundaria en la segunda mitad del siglo xx. El primer cambio relevante tuvo lugar con la aprobación de la Ley de Bases de la Enseñanza Media y Profesional del 1949. Una norma que supuso la creación del llamado bachillerato técnico o laboral con un año de carácter formativo general y cuatro de especialización profesional. Poco después, la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953 dividió el bachillerato en dos etapas, una elemental de cuatro cursos y otra superior de dos, y añadió el curso preuniversitario para estudiantes que quisieran acceder a la universidad, iniciando el camino hacia la escolarización universal hasta los 14 años.

El autor destaca en el proceso de expansión de la educación secundaria entre 1950 y 1970,

la confluencia de la explosión escolar en el bachillerato y la modesta, pero sostenida, expansión de la matrícula en las enseñanzas profesionales y en el bachillerato técnico [...] determinaron un crecimiento importante del alumnado de la enseñanza media. Los 352.460 estudiantes de 1950 pasaron a ser 1.793.697 en 1970. En conjunto, la cifra de estudiantes se multiplicó por cinco.

(Tiana, 2013: 157).

⁵ Ver ABC, 20/06/1939: 8.

Este proceso por sí solo justificaría la necesidad de una sistematización en la formación permanente del profesorado. Si bien hubo intentos de abordar esta cuestión, las iniciativas resultaron insuficientes, como veremos a continuación.

LA FORMACIÓN PERMANENTE. ALGUNAS INICIATIVAS

Aunque cabe constatar la ausencia de una política institucional para abordar la formación permanente, no podemos ignorar algunas iniciativas que pretendían superar esta laguna. Nos centraremos en dos de ellas: la revista *Vida escolar* y el papel de la inspección educativa, y los centros de colaboración.

a) La revista *Vida escolar* y otras revistas.

La revista *Vida escolar*, de periodicidad mensual, se inició en 1958 por iniciativa de Adolfo Maílló, inspector de Enseñanza Primaria y director del Centro de Documentación y Orientación Didáctica (CEDODEP) (Decreto de 25/04/1958), adscrito a la Dirección General de Enseñanza Primaria del Ministerio de Educación Nacional. Su finalidad era impulsar, facilitar y perfeccionar las actividades de maestros de enseñanza primaria, por lo que se distribuía gratuitamente entre las escuelas⁶. Los primeros números recopilaban guiones para actividades escolares, así como programas, actividades y orientaciones didácticas sobre las diferentes materias. Incorporaba también una sección de noticias educativas tanto españolas como del extranjero y recomendaciones de libros y revistas. Más adelante se fueron incluyendo artículos temáticos y estudios que trataban los temas educativos de mayor actualidad en cada momento, así como resúmenes de normativas y cuestiones legislativas. El último número de la revista se publicó en 1984. De manera que esta revista procuraba una vía de formación docente a través de un medio de comunicación expresamente dedicado a esa tarea. El papel de la inspección educativa resultó fundamental, ya que fue obligatorio para los maestros seguir las indicaciones de la revista y son los inspectores de Enseñanza Primaria los encargados de adaptarlas a cada escuela, exigiendo “en sus visitas la presentación de los números publicados, que se conservarán en el Archivo de la escuela y constarán en los inventarios”⁷. En un amplio estudio sobre la revista *Vida Escolar*, Agustín Vivas y Antonio de la Cruz (2022), destacan su contribución como fuente directa de información para la historia de la educación escolar y como vehículo de formación y actualización de los docentes de enseñanza primaria. Si bien durante sus casi tres



⁶ El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes ha digitalizado el fondo completo de la revista, alojada en su Centro de Publicaciones: <https://www.libreria.educacion.gob.es/lote/2818/>

⁷ Ver BOE de 6/04/1958.

décadas de existencia fue espejo y reflejo del régimen político y, por tanto, una herramienta ideológica, también supuso un cierto aire fresco en métodos pedagógicos.

Además, otras revistas como *Revista Española de Pedagogía*, *Bordón* o la revista *Enseñanza Media*, creada en 1958, llegaban a las bibliotecas y archivos de los centros escolares en un afán de renovar las metodologías didácticas, en consonancia con la labor desarrollada por los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs) desde su fundación en 1969.

b) Los Centros de Colaboración y los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs).

Un precedente de los Centros de Profesores (CEP) y de los actuales Centros de Formación y Recursos (CEFIRE) se encuentra en los Centros de Colaboración, la primera estructura organizada de formación permanente, también con un papel destacado de la inspección educativa.

El Real Decreto 2/12/1932, menciona como deber de la Junta de Inspectores “fomentar la creación de Centros de Colaboración Pedagógica”. Pero será la Orden Ministerial de 22/10/1957, la que sancione la creación de los Centros de Colaboración Pedagógica y la Orden Ministerial del 21/02/1964 la que apruebe y defina los Reglamentos de los Centros de Colaboración Pedagógica.

Estos Centros son definidos como un “instrumento básico del perfeccionamiento del profesorado” y se vinculan a la aparición de los procesos de reforma educativa a través de los “Nuevos Cuestionarios de Enseñanza Primaria”, así como al establecimiento de niveles mínimos de rendimiento escolar de los alumnos y a las orientaciones metódicas dictadas para la elaboración adecuada de los programas escolares.

La creación de los Círculos de Intercambio para la Renovación Educativa (CEIRES) a partir del R.O. de 3/08/1983 (BOE del 12) fue efímera, pero facilitó la derogación de la Orden del 22/10/1957, por la que se autorizaba la creación de los Centros de Colaboración, y la creación de los Centros de Profesores (Real Decreto 2112/1984, de 14 de noviembre).

Vale la pena mencionar la importante labor que vienen llevando los ICEs en las distintas universidades desde su creación a partir del artículo 73 de la Ley General de Educación de 1970. Se encargaron de la formación continua del profesorado en activo (con el modelo de “cursos” de corta duración) y, paulatinamente también asumieron la formación inicial de carácter didáctico del profesorado de Secundaria, con el establecimiento del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), que podía ser cursado por el estudiantado de las licenciaturas ya en su último curso (5º).

En la actualidad se mantiene un número considerable de ICE o similares en España. Muchos se han adaptado en sus objetivos a dar una formación digital al profesorado, otros a la innovación más experimental y otros a asesorar en las

diferentes adaptaciones normativas. Algunas universidades han creado centros específicos para la investigación educativa, inspirados en los ICEs, que complementan a los de formación permanente del profesorado⁸.

Reformar para ejercer derechos ciudadanos en la democracia constitucional

La transición de un modelo dictatorial a otro democrático no se realiza de un día para otro. Y más en el caso del franquismo, donde el fin de la dictadura coincide con el fallecimiento en su lecho del dictador. Eso permite trazar un camino de cambios y reformas con la pretensión de “cambiar todo para que todo siga igual”. Ciertamente es que en el final del franquismo se fraguaron movimientos sociales, propuestas docentes y redes educativas que permitieron avanzar algunas de las modificaciones más sustanciales del sistema escolar en la praxis educativa.

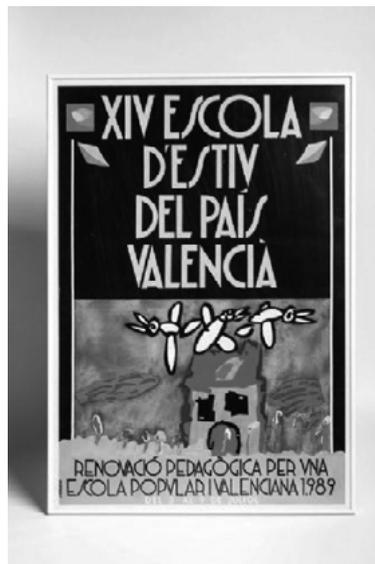


Figura 2. Póster de la XIV Escola d'Estiu del País Valencià en 1989.

⁸ El papel de los ICEs en la formación del profesorado merecería un capítulo aparte. Por razones de espacio no podemos abordarlo aquí. Un análisis actualizado, entre otros, se puede consultar en Montané, S.; Coscollá, H. C. y Beltrán, J. (2025), “Faculty Development Programmes in Spain: Policies, Perspectives and Paradoxes”, en Saeed Paivandi, K. M. Joshi y Pascal Detroz (ed.), *Faculty Development Programs in Higher Education. An International Perspective*. New Delhi: Studera Press, pp. 27-50. Aquí se constata con datos del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2024) que, de un total de 89 universidades, 20 mantienen ICE y 23 disponen de estructuras equivalentes.

Desde los años sesenta van surgiendo grupos de docentes que buscan cambiar la educación escolar desde dentro. Un ejemplo paradigmático es el Seminario de Pedagogía del Colegio de Doctores y Licenciados de Valencia (Lázaro, 2004). Sus trabajos conectaban con las innovaciones de la Escuela Moderna, la ILE, dentro del contexto del proceso histórico de la educación en España, pero también con propuestas innovadoras que existían en los años sesenta en otras partes de Europa, especialmente en Francia. Sus propuestas educativas (*Una alternativa democrática*) y la creación de las *Escoles d'estiu* son hitos significativos de la búsqueda de una educación democrática y en la cual el alumnado pudiera participar de un proceso de aprendizaje en el que se tuviera en cuenta las actitudes y capacidades de la persona que quiere aprender.

LA REGULACIÓN DE LA EDUCACIÓN COMO DERECHO CIUDADANO. LA POLÍTICA DE CENTROS ESCOLARES Y LA LODE COMO CONTEXTO

Las personas que constituían los movimientos de renovación eran la manifestación subjetiva de los deseos de cambiar la educación impuesta, doctrinaria y autoritaria que predominaba en el franquismo. A ello se suma en 1978 la aprobación de la Constitución, que supone el refuerzo institucional a los anhelos individuales y de pequeños grupos docentes.

La diversidad de situaciones era la tónica en estos movimientos y, también, en las propuestas que se hacían desde la Universidad. El trabajo de Miguel Beas (2010) nos revela una de las dificultades de llevar adelante las propuestas institucionales. La propuesta positivista de programar por objetivos era el núcleo de la propuesta de las administraciones:

una iniciativa apoyada por la Administración iba a desenfocar este objetivo centrado en el método, es decir, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos, e intentar centrarlo sobre algo secundario: la programación por objetivos. Dicho de otra forma, se pretendía priorizar el plano prescriptivo y tecnocrático [...] el profesorado de EGB, carente de una formación teórica en sintonía con la Reforma de 1970, tardaría en asumir este nuevo rumbo didáctico y se preocuparía, fundamentalmente, por el desarrollo de aprendizajes con éxito académico que permitieran la promoción sociocultural del alumnado.

(Pág. 399-400).

Es decir, las propuestas de transformación que se inician en los años setenta supone el diálogo y la conflictividad entre las teorías derivadas de los estudios académicos y la lectura de la práctica que realizaba el profesorado en sus aulas.

Esta tendencia se va a continuar en los años noventa con la LOGSE y las teorías sobre el constructivismo y más tarde con la LOE, LOMCE y LOMLOE con las teorías de las competencias.

Lo que parece evidente es que, tras la aprobación de un marco constitucional, que permitía el diálogo entre actores del sistema escolar, aparecen las tensiones inherentes al control y difusión de cualquier proyecto ideológico y político. Y la educación escolar es una praxis política.

Y, además, las personas que gestionan dicha praxis son producto de sus representaciones sociales, que dan lugar a que se adopten una serie de decisiones más allá de lo que racionalmente cabría esperar. Es decir, en las aulas y centros escolares se generaba una cultura que procedía de ideas estereotipadas y que se atribuían a “lo que es natural”. Así frente a la evaluación continua se parcelaba la materia en exámenes parciales, frente a la interdisciplinariedad de contenidos se procedía a una yuxtaposición de estos. Las reformas de los años setenta y ochenta nos muestran lo difícil que es modificar la realidad escolar, donde los tiempos no pueden ser fijados por la Administración y normativas legales, sino que dependen del proceso de asunción de ideas innovadoras por parte del profesorado.

Lejos de ser considerado un fracaso hemos de entender que estos titubeos entre lo que se programa y ejecuta acabará fraguando una teoría educativa más consistente, en la cual se entiende que la formación del profesorado es la premisa para que se puedan llevar adelante los nuevos contenidos escolares.

En este sentido hemos de explicar los debates sobre la organización de la formación inicial del profesorado en Educación Infantil, Primaria y Secundaria, así como la propia ausencia de una política de formación educativa para el profesorado universitario, al que se le concedía el beneficio de que ya sabía enseñar para que otras personas aprendieran.

La formación del profesorado en la enseñanza escolar, en los primeros años de la democracia, va asociada a la integración de las personas en círculos culturales condicionados por la presencia de un centro escolar. El centro condicionaba las actuaciones docentes, tanto en la regulación de sus tiempos y espacios, como en la selección de contenidos y uso de manuales escolares. Ello se hace más palmario en el caso de los centros privados y concertados que aparecen con la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) a mitad de los años ochenta.

Las ideas fundamentales se establecían en relación con las capacidades de las personas para adquirir una mejor situación social gracias al esfuerzo escolar. La educación escolar aparecía, así, como una palanca, un fulcro, que permitía ascender en la escala social. Sin duda, este horizonte generaba una actitud positiva en las aulas escolares, pues el alumnado se sentía recompensado con su esfuerzo y el cuerpo docente veía que tenía un sentido social su trabajo.

LAS REFORMAS DE LA FORMACIÓN INICIAL. DEBATES SOBRE LA FORMACIÓN DE MAGISTERIO: FORMACIÓN EN LA PRAXIS ESCOLAR Y EDUCACIÓN ACADÉMICA. LAS POLÉMICAS ENTRE PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA ESPECÍFICA

La aprobación de Ley General de Educación de 1970 supuso un cambio en la estructura del sistema escolar y también en la formación inicial de los y las maestras. Tras el Plan experimental de 1971, la Orden del 13/06/1977 institucionaliza la formación del denominado profesorado de EGB, antes maestros de Educación Primaria. Se abandona el modelo de las Escuelas Normales, que se habían creado en el siglo XIX para formar al profesorado del sistema escolar básico de Educación Primaria. En este Plan de 1977 se incorporan las especialidades de Pre-escolar y Educación Especial.

Asistimos así a una institucionalización universitaria “menor”. Ya no se puede acceder con los estudios de Bachillerato, se exige el Curso de Orientación Universitario (COU), pero no la selectividad. No es una licenciatura, sino una diplomatura que da acceso al segundo ciclo de los estudios universitarios. La praxis escolar no es considerada como materia básica en la formación.

Es decir, las Universidades regularán la formación docente de este profesorado, con unos programas en los que predomina el carácter cultural académico, lo que presenta algunos interrogantes, como manifiestan F. Imbernón y T. Colén (2014: 269):

El cuestionamiento proviene de diversos factores: la subordinación a la producción del conocimiento, la desconfianza de que el profesorado no es capaz de generar conocimiento pedagógico con los colegas, la separación entre teoría y práctica, el aislamiento profesional que provoca esa formación ya que predomina el individualismo, la falta de reflexión, la marginación de los problemas morales, éticos, sociales y políticos de la educación, etc.

Los debates que aparecen reproducen los intereses profesionales y gremiales que surgen en el ámbito universitario y en la concepción política de la formación de magisterio. Por una parte, el debate entre “prácticos” y “expertos”, por otra entre las didácticas específicas y la pedagogía, y también entre psicología y sociología. Son debates inherentes al propio sistema democrático. Se atisbaba la diferencia entre dos tipos de profesorado: el generalista, en especial dedicado a la enseñanza del alumnado con menor edad y los especialistas, que formarían a las personas matriculadas en el ciclo superior de EGB, que sustituiría a las materias del bachillerato elemental.

Los cambios en democracia afectan a las necesidades que se derivan de las modificaciones del sistema escolar, en especial después de la aprobación de la

Ley Orgánica General del Sistema Escolar (LOGSE) de octubre de 1990. Algunas materias, como música, educación física o idiomas extranjeros requerían de un profesorado especializado, lo que modifica la anterior división entre profesorado especializado en Filología, Ciencias Humanas y Ciencias Experimentales. Además, aparecen otras especialidades como Audición y Lenguaje. De esta manera se va fraguando una especialización docente en Magisterio con las siguientes especialidades: Infantil, Primaria General, Inglés, Francés, Educación Física, Música, Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje. Una reforma que se institucionaliza mediante el Real Decreto 1440/1991 de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades, y las directrices generales para su obtención. De forma complementaria, en este contexto, cabe mencionar las iniciativas de dotar a los centros municipales de los llamados “gabinetes psicopedagógicos”. En el ámbito del municipalismo destaca el papel docente de las “ciudades educadoras” (Carta de la Ciudad Educadora, Barcelona, 1990)⁹.

Las materias troncales evidencian un predominio de la Pedagogía como formación básica para todas las especialidades, con materias como Bases psicopedagógicas de la Educación Especial, Didáctica General, Organización del centro escolar. También aparecen Psicología de la Educación y del desarrollo en edad escolar, Sociología de la educación, Teorías e Instituciones contemporáneas de la Educación y Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Por su parte, las didácticas específicas quedan reducidas a una o dos materias en Educación Primaria General o las propias de las especialidades.

Para entender la formación inicial en Magisterio debemos comprender el creciente peso de las competencias europeas, sobre todo con la Declaración de Bolonia, en 1999, que fomentó una formación semejante en toda la Unión Europea, lo que supuso que se abandonara la reivindicación de cinco años de formación y, por otra parte, aumentara el peso de los contenidos procedimentales y burocráticos. Un ejemplo palmario es la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria, en la cual aparecen las competencias que organizan el currículo formativo, que es criticado por el excesivo formalismo académico y ausencia de aportación de la praxis escolar.

⁹ Agradecemos la lectura atenta y las aportaciones de Rafael Almoguera y Pedro Liébana, así como las de las autoras y autores de las monografías de esta serie.

DEL CAP AL MÁSTER DE PROFESORADO EN SECUNDARIA. NUEVAS EXPECTATIVAS EN LA REGULACIÓN DEL ACCESO A LA PROFESIÓN DOCENTE. LA CULTURA PROFESIONAL DE LOS GRUPOS DE INNOVACIÓN

Los debates que surgen en la formación inicial del profesorado de Magisterio (Infantil y Primaria) se reproducen en el caso de la formación del profesorado de Secundaria. Como consecuencia de la promulgación de la Ley de 1970 en España, la formación inicial del profesorado de Secundaria se regía por una normativa que definía el título para la obtención del certificado de aptitud pedagógica, el llamado CAP. Imperaba la urgencia de formar a docentes en un momento de universalización de la enseñanza entre los seis y 15 años. El sistema escolar de masas sustituía al de élites decimonónico y trataba de responder a las demandas de una sociedad industrial y terciaria con una mayor movilidad social y territorial de la población.

La definición del Máster de Secundaria, pese a ser reivindicado con fuerza en los movimientos de renovación pedagógica y en colectivos universitarios, tuvo escaso eco en la institucionalización del mismo, pues, como afirman García, Solís y Porlán (2010), imperó más la lógica del reparto de créditos y la carga docente universitaria y no tanto la definición de un modelo de profesorado de Secundaria. Otra vez asistimos a los debates entre propuestas procedentes de los sujetos que están insertos en los movimientos de renovación y las instituciones universitarias, que, con un tiempo más estructurado, pretenden controlar la formación inicial del profesorado de Secundaria. Lo cierto es que ha tenido más peso en los debates la fuerza institucional que la subjetiva.

Se suceden, así, primero, el Real Decreto 1393/2007, que regula las enseñanzas universitarias oficiales, si bien se hace referencia a lo legislado en la LOE. En una orden posterior se reglan la duración, estructura y contenidos del máster en formación del profesorado de Educación Secundaria (Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre), mientras que las especialidades de este profesorado quedan finalmente reguladas en 2008 (Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre).



Figura 3. Sede del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria de la Universitat de València.

La diversidad de programas dentro del marco general revela el juego de intereses entre los departamentos universitarios en las diferentes sedes. Al mismo tiempo, muestra la dificultad del diálogo entre las Administraciones de las Autonomías, las Universidades y el profesorado en activo, que podría aportar un conocimiento sobre la praxis. En este sentido, una de las reivindicaciones más comunes entre el alumnado reside en la necesidad de aumentar las horas de prácticas, que es claramente insuficiente, sobre todo por la ausencia de estas en los cursos de Grado. El modelo consecutivo muestra de esta manera las dificultades de acompañar a la reflexión y aprendizaje sobre la práctica, además de reforzar la representación social de considerar los contenidos didácticos y pedagógicos como un complemento del saber disciplinar.

El camino iniciado debería provocar un mayor debate sobre el papel de transferencia de las buenas prácticas de aprendizaje escolar por parte del docente, para lo que se necesitará regular la figura del tutor/tutora de prácticas. Pero ello solo será posible en un marco de diálogo argumentativo.

LA FORMACIÓN PERMANENTE. DE LOS MRPs A LOS CEFIRES PASANDO POR LOS CEPs. DE LA AUTONOMÍA AL CONTROL INSTITUCIONAL

La transición a un sistema democrático constitucional facilitó el desarrollo de la autonomía profesional docente, que venía siendo reclamada desde los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs). Los estudios realizados por Nicolás Martínez (1994) y B. Segovia (2017) nos permiten sintetizar algunas de las etapas en este proceso de participación profesional en la mejora profesional.

Como ya se ha indicado, desde los años sesenta y setenta surgían personas y colectivos que reivindicaban una enseñanza más innovadora, en línea con la Institución Libre de Enseñanza o la Escuela Moderna. Ya hemos hecho mención al Seminario de Pedagogía de Valencia, pero también es necesario indicar las primeras Escuelas de Verano, la Escuela Rosa Sensat y los Movimientos Cooperativos de Escuela Popular, en línea con los postulados de Freinet. Será en 1983, con el Primer Congreso Estatal de MRPs, celebrado en Barcelona, cuando se visualice la presencia de estos colectivos, que dialogarán directamente con el ministro Maravall en la búsqueda de alternativas para la mejora de la formación permanente del profesorado y que se configurarán como la Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica. Y desde esta institución se buscó influir en la creación y desarrollo de los Centros de Profesores (CEPs):

Los movimientos de renovación desarrollan un modelo de formación orientado a la indagación. Buscan relacionar la teoría y la praxis, la formación inicial y permanente, el conocimiento académico universitario y la praxis escolar cotidiana. Se preocupan por definir la profesión docente (concepción plural del docente, como

un profesional técnico, reflexivo, investigador, colaborador y crítico) y la escuela como espacio público, en el cual se ejerza una actividad democrática, uno de sus principios básicos. Son grupos que priman el modelo de resolución de problemas, como alternativa metodológica a la enseñanza memorística .

Segovia, 2017; s.p.).

Algunas de sus propuestas las podemos ver en el nacimiento de los Centros de Profesores, como los que surgen en el año 1985 en diferentes provincias de España. Así, el Decreto de la Comunidad Valenciana reflejaba bien a las claras este proceso de convergencia entre los MRPs y los CEPs:

En la Comunidad Valenciana son numerosos los movimientos de renovación pedagógica y otros colectivos de profesores que, desde hace tiempo, vienen trabajando en la renovación pedagógica, a partir de su experiencia diaria de clase y de los avances habidos en la investigación educativa.

La Administración reconoce el trabajo de estos colectivos y estima que el perfeccionamiento del profesorado no puede ser sólo una tarea que los profesores realicen más o menos espontáneamente, sino que es su responsabilidad alentar y extender estas iniciativas, abriéndoles nuevas vías institucionales.

Los Centros de Profesores deben ser una de estas vías que faciliten al profesorado su trabajo de formación permanente, al dar soporte a las actividades renovadoras y ser núcleos de dinamización pedagógica para profesores y centros de enseñanza¹⁰.

La evolución de las propuestas educativas de los Centros de Profesores, desde los CEPs, muestran las dificultades de establecer un diálogo plural entre las Administraciones y los Movimientos de Renovación Pedagógica. Por una parte, se recoge en las normativas legales la necesidad de una formación permanente; así, el artículo 56.2 de la LOGSE, (de 8/1990), establecía que la formación permanente constituye un derecho y una obligación del profesorado, quien periódicamente deberá realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros docentes. Pero, por otra, a partir de ese momento todos los esfuerzos de las Administraciones se centran en difundir los currículos del nuevo sistema educativo, de tal manera que la relevancia del profesor en la mejora de la calidad queda relegada a un segundo lugar, pues se entendía que lo más importante consistía en dar a conocer los nuevos contenidos educativos y la nueva organización del sistema.

En la Comunidad Valenciana, esta reacción se produce en el caso de los CEP a través del Decreto 42/1993 de 24 de marzo. Si en el artículo noveno del decreto

¹⁰ DECRETO 12/1985, de 14 de febrero, del Consell de la Generalitat Valenciana, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores de la Comunidad Valenciana. D.O.G.V. número 234, 07/03/1985.

de 1985 se indicaba que “el trabajo de los miembros de un Centro de Profesores se canalizará preferentemente a través de movimientos de renovación pedagógica, seminarios o grupos de trabajo, al frente de los cuales habrá un coordinador”, en el decreto del año 1993 no aparece ninguna mención explícita a los grupos de trabajo.

Dentro de la formación permanente se han utilizado diversas estrategias para mejorar el papel activo del profesorado en su praxis escolar. Por una parte, el desarrollo de programas de formación en los propios centros escolares, pues se buscaba la simbiosis entre una mejor organización del equipo docente junto con mejoras individuales de la enseñanza en las aulas, incluso se llegó a postular la participación de las familias en la educación escolar (Comunidades de Aprendizaje). Por otra parte, el diseño de cursos para acceder a las nuevas jergas educativas y a la tecnología que se desarrollaba desde la electrónica; surgen así cursos sobre evaluación de competencias, aprendizaje cooperativo, digitalización de la enseñanza... unas actividades que en más de una ocasión generaba una desconfianza en el profesorado, pues no entendía la transformación nominal de ciertas prácticas escolares.

En cualquier caso, los esfuerzos subjetivos generados, las controversias y los mismos fracasos evidencian que era posible poner en marcha proyectos de formación permanente donde el papel de la innovación educativa fuera el eje sobre el que pivotara la formación permanente. Un estímulo que llegaba a la formación inicial en la búsqueda de complicidades en las fases de prácticas escolares, buscando aunar las reflexiones académicas de las personas en formación con la experiencia de la práctica del profesorado permanente.

A modo de conclusiones: preguntas y propuestas

Las lecciones del pasado reciente, que hemos sintetizado en las páginas anteriores apelando al deber de memoria, confirman la necesidad de repensar la formación inicial y permanente del profesorado para asegurar y avanzar en los procesos de democratización, igualdad y sostenibilidad de nuestra sociedad actual. Para ello, es necesario plantear y debatir las siguientes cuestiones: ¿Qué docente es necesario para el siglo XXI? ¿Qué formación requiere? Una cuestión que se ha planteado en el ámbito iberoamericano¹¹.

Para mejorar la calidad de la enseñanza y facilitar la adecuación de los contenidos didácticos a las nuevas expectativas y demandas de la sociedad se debe



¹¹ El geóforo iberoamericano de geografía, sociedad y educación ha abierto un debate, el foro 28 sobre esta pregunta y hasta mediados del mes de junio de 2025 se habían recogidos 319 comentarios desde finales de 2021 (<http://geoforoforo2.blogspot.com/2021/10/foro-28.html>).

impulsar la investigación educativa. Una pesquisa realizada sobre las concepciones de las personas que conviven en las aulas escolares y que da lugar a la praxis escolar. En su momento, los Centros de Profesores quisieron ser un canal de difusión privilegiado, al estar a mitad de camino entre la práctica del aula de la educación básica y la investigación teórica de la universidad. Pero sus propuestas no se prolongaron muchos años, por la imposición de un control administrativo. No obstante, sí que han dado lugar a proyectos sustanciales, como, entre otros, los realizados desde Valencia: *Seminari d'Investigació* (1997) *Investigar des de l'escola*, València: Tabarca Llibres; *Seminari d'Investigació* (1998) *Investigació i formació permanent del professorat*, València: NauLlibres.

Desde las experiencias conocidas, los grupos más vanguardistas se han vuelto a desligar de los intereses concretos de un gran número de profesores. Y así se produce una marginación de la renovación pedagógica, se le recluye en el *gueto* de los utópicos. Hace falta analizar con cuidado los problemas prácticos que se derivan del cambio cultural, en especial en la ausencia de valores claros en la socialización del alumnado desde la escuela. Es preciso estudiar los obstáculos que se interponen en el aprendizaje disciplinar de los alumnos. Será necesario recuperar la cultura del conflicto, comprobar cómo es posible divergir y consensuar el alumnado y el profesorado ciertas expectativas e intereses en el contexto de la cultura escolar. Sólo así florecerán las semillas de la renovación y mejora de la calidad docente. Pese a todo, existen iniciativas que estimulan el debate y la conversación para construir alternativas educativas democráticas y democratizadoras, formadoras y transformadoras —como las que promueven la Fundación CIVES, foros como Gea-Clío, el Foro de Sevilla Por otra política educativa, la asociación Redes de Andalucía, o proyectos con perspectiva de género como Women's Legacy (véase Ventana abierta)— que invitan a la praxis de la esperanza.

Sugerimos algunas propuestas para este cambio educativo. Sin duda, mejorar las condiciones de la educación supone favorecer el trabajo del profesorado en el aula, garantizar su autonomía y su formación inicial y en ejercicio, individual y colaborativa: recuperar la disciplina escolar, poder aprender para ser competente, que no es lo mismo que competitivo. Saber enseñar supone desarrollar la autonomía del alumnado desde las expectativas del próximo milenio. Pero para ello hace falta volver a plantear programas de investigación e innovación didáctica, algo que desde la administración conservadora o bien no se contempla, o bien se desincentiva con medidas injustificables de cancelación (las nuevas formas de censura) -reflejo de guerras culturales programadas- con efectos dramáticos para la educación y para la formación del profesorado. Quizás porque hace tiempo que han abandonado la ilusión de un futuro más halagüeño para la enseñanza pública. Y ahí es donde cobra sentido la reflexión y la acción desde la Memoria Democrática: para saber hacia dónde dirigirnos es necesario conocer de dónde venimos.

Glosario. Definición de las palabras clave

Adoctrinamiento: La RAE en su última edición define adoctrinar como “inculcar a alguien determinadas ideas o creencias”. En el contexto educativo del franquismo, se refiere a la acción de imponer una visión dogmática e incuestionable de España como “unidad de destino en lo universal”.

Formación inicial: Proceso educativo que prepara a los futuros docentes para ejercer la profesión, equipándolos con los conocimientos, habilidades, competencias y actitudes necesarias para desenvolverse eficazmente en el ámbito educativo. En el contexto del franquismo, la formación inicial cumplía una función de adoctrinamiento al servicio de un régimen dictatorial. En el contexto de la democracia, la formación inicial está orientada a educar para una ciudadanía crítica y autónoma para participar en sociedades crecientemente democráticas.

Formación permanente: Según el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, en “Eurypedia”, la formación permanente del profesorado es el conjunto de actividades formativas dirigidas a mejorar su preparación científica, técnica, didáctica y profesional. Debe ser acorde con la evolución de las ciencias y las didácticas específicas, además de ofrecer conocimientos relacionados con la metodología, la atención a la diversidad, las tecnologías de la información y la comunicación y la formación en lenguas extranjeras. En el contexto del franquismo la formación permanente cumplió un papel de adoctrinamiento y de legitimación de un régimen dictatorial. En el contexto de la democracia la formación del profesorado en ejercicio está orientada al aprendizaje continuo para garantizar la participación en sociedades de conocimiento.

Renovación pedagógica: En nuestro país, la renovación pedagógica fue llevada a cabo por los MRP (Movimientos de Renovación Pedagógica), que recuperan y actualizan una rica corriente pedagógica de carácter progresista poco antes de 1970, en un periodo del tardofranquismo en el que la educación se convirtió en actor principal de cambio social. Durante esa década y la siguiente surge en todo el Estado español un vivero de iniciativas pedagógicas alternativas para mejorar y democratizar la educación. Los MRP actuaron como un revulsivo frente al modelo de escuela autoritario y adoctrinador. Fue un movimiento participativo, autónomo, gestionado por los propios docentes.

Innovación educativa: Concepto que ayuda a entender y estudiar el proceso de introducción de novedades en los contenidos, las metodologías, los procesos evaluativos, la organización escolar o los servicios educativos. La innovación educativa actualiza la tradición iniciada por los MRP, y tiene un



Figura 4. Red universitaria de renovación pedagógica, 2023.

claro impacto en el desarrollo educativo y social a largo plazo. La innovación introduce novedad (variedad) en la esfera educativa, imprescindible para una adaptación a las necesidades sociales siempre cambiantes.

Ventana abierta

ASOCIACIONES, FOROS Y REDES

Fundación CIVES: Programa Escuela, memoria y democracia (2025): <https://fundacion-cives.org/memoria-escuela-democracia/> Incluye la colección de Monografías *Educación en dictadura vs educación en democracia*.

Gea-Clío/ Gea-Foro (y enlace a materiales publicados en abierto): <https://projectegeaclio-valencia.blogspot.com/>

Por otra política educativa. Foro de Sevilla: <https://porotrapoliticaeducativa.org/>

Red de centros y docentes por la memoria (II Congreso Internacional Historia con memoria en la educación) (2024). Incluye una relación de recursos por comunidades autónomas: <https://congresohistoriaconmemoriaenlaeducacion.org/red-escuelas/>

Proyecto Women's Legacy: <https://womenslegacyproject.eu/es/home/>

MATERIALES DIDÁCTICOS

Colección Monografías & Aproximaciones del Instituto Universitario de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universitat de València: <https://www.uv.es/uvweb/instituto-creatividad-innovaciones-educativas/es/publicaciones/coleccion-monografias-aproximacions-1286010343684.html>

Incluye tres libros de Pedro Liébana que reúnen reseñas de obras literarias sobre nuestro pasado histórico reciente: n. 35: *Miradas desde el dintel de una pandemia. Aproximaciones al deber de memoria desde diversas narraciones*; n. 43. *Memoria y olvido. Miradas a la memoria democrática*. Fomento lector; n. 46. *Los gritos de la memoria. Palabras contra el olvido*.

En esta misma colección, puede verse, como ejemplo de materiales formativos y de renovación pedagógica, las 3 Unidades Didácticas, elaboradas por Gea-Clío: n. 48. María Blay Rubio y Xosé Mauel Souto González (2024): *De les Unitats Didàctiques a les Situacions d'Aprenentatge: l'estudi d'una ciutat*; n. 49. Arnaldo Mira Pérez: *Drets Humans, Memòria Democràtica i ciutadania: Agafem impuls...*; n. 52. Mila Belinchón: *Pintando sueños. Las artistas del surrealismo en España*.

LIBROS Y DOCUMENTOS

Además de los indicados en las referencias bibliográficas, puede ampliarse la información en los siguientes textos:

Beltrán, J.; Martínez, I. y Gabaldón, D. (2021). *Marco de Innovación Educativa*. Conselleria d'Educació, Cultural i Esports: https://ceice.gva.es/documents/162783553/173597346/Marc_Innovacio_Educativa_cas.pdf

Fuertes Muñoz, C.; Parra Muñoz, D. (coord.) (2023). *La España reciente (c. 1931-c.1982). Actualización para una educación crítica*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València (PUV): <https://roderic.uv.es/rest/api/core/bitstreams/f8bc4426-291e-4cb2-b11c-0f6639bee8aa/content>

García de Vicuña, P. (coord.) (2023). *Memoria Democrática en las aulas*. Madrid, Fundación 1º de Mayo: <https://1mayo.ccoo.es/3334c1bbfd7be1670251447459d31214000001.pdf>

Lomas, C. (ed.) (2002). *La vida en las aulas. Memoria de la escuela en la literatura*. Barcelona: Paidós.

Sopeña Monsalve, A. (1994). *El florido pensil. Memoria de la escuela nacionalcatólica*. Barcelona: Crítica. Con prólogo de Gregorio Cámara Villar.

PELÍCULAS Y DOCUMENTALES

Uno para todos es una película de 2020 dirigida por David Ilundain, que narra la experiencia de un maestro interino en un contexto rural, que recibió el premio al Cine en Educación y Valores.

Mestres de la terra. Documental de 2021 sobre el movimiento Freinet en el País Valenciano, dirigido por Estrella Ordoñez Aguilar, que recoge los testimonios de un nutrido grupo de docentes que puso en práctica las metodologías de Élise y Célestin Freinet e impulsó procesos de renovación pedagógica. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=nc1RRYQF98>

La memoria de las manos. Ecos del legado pedagógico de C. Freinet en Murcia. Documental de 2015 producido por la Universidad de Murcia en colaboración con el Centro

de Estudios de la Memoria Educativa (CEME). Premio Manuel Bartolomé Cossío 2016 de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE). Disponible en: <http://tv.um.es/video?id=74331>

REVISTAS Y PRENSA EDUCATIVA

Una de las revistas que más influencia ha tenido en la formación inicial y permanente del profesorado ha sido *Cuadernos de Pedagogía*, que se inició en 1975, y ha sido el altavoz de las experiencias educativas más vanguardistas de nuestro país y del panorama internacional. Otras revistas como *Aula de Innovación Educativa*, *Perspectiva escolar*, *Revista de Educación*, *Guix*, etc., han realizado una tarea de divulgación de innovaciones educativas muy interesante. Para Educación Secundaria son muy recomendables las revistas de la Editorial Graó sobre materias específicas, como *Alambique*, *Iber*, *Textos*, *Tandem*... <https://www.grao.com/revistas>

El semanario *Escuela Española*, que se inició en 1941, ofrece un registro pormenorizado muy valioso de los cambios producidos en el sistema educativo español, desde la dictadura hasta la democracia. Los fondos digitalizados están disponibles en la Biblioteca Virtual Miguel Cervantes: <https://www.cervantesvirtual.com/partes/266820/escuela-espanola>

Referencias bibliográficas

- Beas Miranda, M. (2010). "Formación del magisterio y reformas educativas en España: 1960-1970", *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14 (1), pp. 397-414.
- Cámara Villar, G. (1984). *Nacional-catolicismo y escuela: socialización política del franquismo, 1936-1951*. Jaén: Hesperia.
- Cruz Moreno, A. y Vivas Solís, A. (2022). *La revista Vida Escolar (1958-1984): Una memoria de la biblioteca escolar en España*. Gijón: Trea.
- Fernández Soria, J. M.; Mayordomo Pérez, A. (2023). "La formación pedagógica del magisterio, una reivindicación constante". En Ramón López Martín, Alejandro Mayordomo Pérez (coord.), *La escuela y el magisterio: lecturas históricas*, pp. 205-230.
- García, F.; Solís, E.; Porlán, F. (2010). "El Máster en Sevilla: frustraciones y oportunidades". *Cuadernos de Pedagogía*, 404, pp. 85-87.
- García Pérez, F. F. (2021). "Algunas dificultades del profesorado de Geografía para educar en ciudadanía". *Didacticae*, 9, 39-52. <https://revistes.ub.edu/index.php/didacticae/article/view/32510>. DOI: <https://doi.org/10.1344/did.2021.9.39-52>
- González Pérez, T. (2018). "El discurso educativo del nacionalcatolicismo y la formación del magisterio español", *Historia Caribe - XIII* (33) Julio-diciembre, pp. 83-120.
- Imbernón, F.; Colén, M. T. (2014). "Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada", *Tendencias Pedagógicas*, 24, pp. 265-284.

- Lázaro Lorente, L. M. (2004). "El Seminari de Pedagogia del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats de València: la lluita per la democratització de l'educació i la utopia pedagògica, 1966-1976", *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 7, pp. 294-330.
- Lerena, C. (ed.) (1987). *Educación y sociología en España*. Madrid: Akal.
- Martínez, N. (1994). *Los Grupos de Trabajo de CEP y el perfeccionamiento del profesorado: un estudio evaluativo*. Ministerio de Educación y Ciencia, Centros de Profesores de la Región de Murcia, n.º 32. (Resumen de la Tesis Doctoral del mismo nombre).
- Menor Currás, M. (2021). *La formación del profesorado escolar desde los años sesenta: Una historia interminable*. Madrid: Fundación 1º de mayo. Colección Informes, n. 160.
- Segovia Aguilar, B. (2017). "Los movimientos de renovación pedagógica. Un modelo de formación del profesorado comprometido en la defensa de la escuela pública", *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. CEP de Córdoba.
- Tiana, A. (2013). "El proceso de universalización de la enseñanza secundaria en España en la segunda mitad del siglo xx: una aproximación estadística", *Bordón*, 65 (4), pp. 149-165. DOI: 10.13042/Bordon.2013.65410

EDUCAR EN DICTADURA vs EDUCAR EN DEMOCRACIA

Monografías

9

Formación del profesorado, en dictadura y en democracia

Xosé Manuel Souto González
José Beltrán Llavador

