

SER DOCENTE EN LA TRANSICIÓN ESPAÑOLA (1970-1985). EL TESTIMONIO DE UN MATRIMONIO DE MAESTROS SEGOVIANOS

Raúl Marcos Martín
Miriam Sonlleve Velasco
Suyapa Martínez Scott
Universidad de Valladolid

RESUMEN: La Ley General de Educación de 1970 marcó un antes y un después en la historia de la educación española y sentó las bases para un modelo educativo democrático. Fueron muchos los docentes educados en el franquismo que tuvieron que adaptar sus enseñanzas y prácticas escolares a las nuevas directrices educativas, sin recursos ni herramientas formativas para ello. El presente estudio parte de un matrimonio de docentes segovianos que vivieron estos cambios en sus experiencias profesionales. Desde sus voces tratamos de analizar la formación inicial que recibieron en el último periodo del franquismo, conocer cómo vivieron los cambios de régimen en su trayectoria profesional y examinar qué incidencia tuvo la transición democrática en sus formas de enseñar a partir de aquel periodo. A través del método biográfico-narrativo, asentado en dos historias de vida, llegamos a conocer cómo fueron vividos determinados hechos históricos característicos de la Transición en el aula; los problemas que tuvo que enfrentar un colectivo docente ideologizado en el nacionalcatolicismo para adaptar sus enseñanzas a los principios democráticos; y las dificultades que se presentaron en las aulas para adecuar la educación a los cambios que proponía la Ley General de Educación de 1970.

PALABRAS CLAVE: educación, transición democrática, género, docente, biografía.

BEING A TEACHER IN THE SPANISH TRANSITION (1970-1985). THE TESTIMONY OF A MARRIED COUPLE OF TEACHERS FROM SEGOVIA

ABSTRACT: The General Education Law of 1970 was a turning point in Spanish educational history and laid the foundation for a democratic educational model. Many teachers educated under Franco's regime had to

adapt their teaching and school practices to the new educational guidelines, without the appropriate resources or training tools to do so. This study is based on the testimony of a married couple of teachers from Segovia who experienced these changes in their early professional experiences. Based on their voices, we intend to analyse their initial training received in the last period of Franco's regime, find out how they lived the changes in their professional career as well as examine the impact of the democratic transition on their teaching methods from that period. Through the biographical-narrative method based on two life stories, we get to know how some historical events, which were characteristic of the Transition, were experienced in the classroom; the problems that an ideologized teaching group in National Catholicism had to face in adapting their teachings to democratic principles; and the difficulties that emerged in the classrooms in order to adapt education to the changes proposed by the General Education Law of 1970.

KEYWORDS: Education, democratic transition, gender, teacher, biography.

Recibido: 13/01/2021

Aceptado: 18/07/2021

Correspondencia: Raúl Marcos Martín, Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid, Pl. de la Universidad, 1, 40005 Segovia. Email: raulmarcosmartin@gmail.com

1. EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE TRANSICIÓN

El último tercio del siglo XX fue un periodo caracterizado por el cambio, el desencuentro y las tensiones a nivel político en España. La Transición marcó el final de una dictadura impuesta violentamente tras la Guerra Civil (1936-1939) y el comienzo de un periodo democrático, en el que se hacían visibles las secuelas ideológicas de un pasado sangriento. La sobrecarga ideológica se manifestó en todos los ámbitos sociales. De ella, tuvieron que despojarse las fuerzas políticas para poder dar paso pacíficamente a un cambio de régimen con vocación de permanencia, marcado por la improvisación política (Puelles, 2008; Hernández, 2008).

La educación no fue ajena al carácter evolutivo y gradual que determinó el camino hacia la democracia en estos años y se convirtió en uno más de los focos ideológicos en los que se hizo visible la pugna entre el tradicionalismo y la renovación. La falta de consenso, desde la década de los sesenta, en relación con cuestiones como la introducción de la coeducación en las Escuelas Normales, la flexibilización en la separación por sexos o el consentimiento para que las maestras enseñaran en los colegios masculinos, fueron la antesala del revulsivo producido a finales de la década. Cuando en 1968 tomó posesión de la cartera de Educación y Ciencia el ministro José Luis Villar Palasí, se impuso la convicción de que el sistema educativo debía ser reformado en su totalidad. El Libro Blanco de la Educación de 1969, enfrentaba en su primera parte a la Administración con su propio pasado, criticando la estructura

educativa existente y los problemas acuciantes que afrontaba. La segunda parte, sentaba las bases renovadoras sobre las que debía inspirarse la reforma educativa, tales como la implantación de una educación básica, gratuita y obligatoria, la superación de las desigualdades educativas entre núcleos rurales y urbanos, la implantación de un único Bachillerato polivalente, la consideración de la formación profesional como modalidad educativa vinculada tanto al mundo laboral como al educativo o el acceso a la Universidad sin discriminaciones (Puelles, 2010; Beas, 2010).

La Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), sancionada el 4 de agosto de 1970, supuso una ruptura con el esquema centenario de la Ley Moyano y fue una clara apuesta por la democratización de la enseñanza, respondiendo a las demandas de una sociedad cambiante como la española del momento (Cruz, 2016). Aunque la Ley Villar Palasí contó con las críticas de los sectores integristas del franquismo, permitió la generalización de la educación primaria, promovió la incorporación de la comprensividad, apostó por superar la dualidad del Bachillerato, asumió la formación profesional desde la consideración laboral y educativa y consagró la autonomía universitaria (Puelles, 2008; González, 2016). La urgencia en la renovación del currículum, así como la introducción de nuevos métodos y técnicas de enseñanza hizo florecer una renovación pedagógica que dio paso a la modernización del sistema educativo español de finales de siglo (González, 2002).

Desde entonces, ha merecido toda suerte de estudios la línea de investigación centrada en la educación durante el periodo de la Transición. Hasta el momento se han elaborado trabajos vinculados con la política educativa (Tusell, 1997; Puelles, 1999; Milito y Groves, 2013; González-Moreno, 2019); la formación del magisterio en clave de género (San Román, 2007; González, 2013; González y Martín, 2016; Robles, 2018); las experiencias destacadas de docentes en el entorno rural (García, García y Vilches, 2016; Groves, 2011a; Groves y González, 2019); o la participación sindical del colectivo docente y su implicación en la renovación pedagógica (Fernández, 2015; Groves, 2008, 2011b, 2017; Hernandez y Gómez, 2016). En este repaso por las principales líneas de investigación hay que destacar como última contribución el excelente monográfico que aparece en el número 14 de la revista *Historia y Memoria de la Educación*, en el que se estudia la Ley General de Educación de 1970 de forma amplia y se da visibilidad a testimonios de protagonistas directos de esta reforma educativa. Entre los testimonios destacan los de los tres maestros que se presentan en el número –Alicia López Pardo, José María Rozada Martínez y Alejandro Tiana Ferrer–, por el interés que despiertan para nuestra investigación.

Estas investigaciones han dado cuenta del compromiso docente con el modelo escolar que se propugnaba en el artículo 27 de la Constitución Española y los proyectos renovadores que surgieron en el florecer de la democracia. Sin embargo, no son muchos los trabajos que analicen cómo fueron percibidos los cambios políticos y educativos por aquellos docentes que, educados en el franquismo, vivieron la Transición en su acontecer profesional. El presente estudio, asentado en una perspectiva de género, parte del testimonio de un matrimonio de maestros segovianos para: a) Analizar cómo fue su formación inicial en el periodo de la dictadura; b)

Conocer cómo vivieron los cambios de régimen en su trayectoria profesional; y c) Examinar qué incidencia tuvo la Transición en sus formas de enseñar a partir de aquel periodo.

2. APUNTES METODOLÓGICOS

La presente investigación, de corte cualitativo, se enmarca en la metodología biográfico–narrativa. Este modelo de investigación, que parte de la experiencia, permite conocer cómo los seres humanos experimentan ciertos acontecimientos de la historia a partir de un proceso de reflexión (Clandinin y Conelly, 2000). La investigación narrativa se utiliza frecuentemente en estudios relacionados con la educación y especialmente en aquellos que pretenden orientar la búsqueda de interpretaciones sobre el trabajo docente (Bolívar, 2014). Esta metodología resulta pertinente cuando tratamos de investigar los cambios producidos a nivel político e institucional y cómo estos han influido en la vida de los docentes y la práctica del aula (Goodson y Lindblad, 2011).

Partiendo de estas premisas, el estudio se concreta en la historia de vida de dos maestros segovianos educados en el franquismo, que vivieron sus primeras experiencias profesionales en los albores de la transición a la democracia. Tomando como referencia a Ruiz (1999), podemos afirmar que nos basamos en la reminiscencia, pues centramos nuestra mirada en la reconstrucción de una parte de la historia vital de estos dos maestros.

Las historias de vida se confeccionan a partir de doce entrevistas individuales semiestructuradas (Kvale, 2011) con una duración aproximada de una hora y media cada una, que fueron realizadas en la primavera de 2020. Trabajamos con un guion de 80 preguntas, organizadas en bloques de contenido correspondientes con momentos clave de la biografía. Dichas preguntas se han ido ampliando para ahondar en la búsqueda de información de interés. Las entrevistas se grabaron en audio y se transcribieron textualmente para aumentar la fiabilidad del estudio y facilitar su análisis (Gibbs, 2018).

Los testimonios han sido completados con un análisis documental, que nos ha permitido profundizar en el contexto descrito y triangular los datos recabados (Bisquerra, 2004). Este análisis se ha centrado en fuentes legislativas, datos de archivo, así como documentos personales que los participantes han querido compartir, como fotografías, cuadernos, libros de calificaciones y otros enseres personales.

Tras un primer análisis de los datos se presentan tres categorías emergentes, surgidas de referenciales significativos a partir de la propia indagación (Elliot, 1990), que se repetían en las dos historias de vida: la formación inicial recibida durante la etapa de la dictadura, la percepción sobre los cambios de régimen en su trayectoria profesional y la incidencia que tuvo la transición democrática en sus formas de enseñar a partir de aquel periodo. Para su obtención hemos seguido las indicaciones de Ryan y Bernard (2003), realizando primero un conteo de palabras recurrentes en los testimonios y después un análisis de códigos a través de la inducción analítica.

Tras la configuración del sistema de categorías, a través de la herramienta Atlas.ti hemos codificado fragmentos de texto vinculados con dichos núcleos. Esta operación nos ha permitido reducir datos, descubrir nuevos códigos, crear subcategorías, y establecer relaciones entre ellas. Dichas secuencias han sido clave para la interpretación de resultados y la redacción del informe. En el mismo, atenderemos a dichos núcleos intercalando verbatim de las entrevistas con las palabras de los propios investigadores. Pasamos a conocer a los protagonistas de la investigación para que el lector pueda situar sus voces en el informe.

Notas biográficas de los protagonistas del estudio

José Luis, hijo de un maestro soriano

José Luis nació en el año 1945 en Valdemaluque, un pueblo agrícola de la provincia de Soria. Su padre era el maestro de la localidad y su madre era ama de casa. Comenzó su escolaridad en la escuela del pueblo que le vio nacer. Estudió Bachiller de forma libre y realizó los exámenes finales en el instituto de Aranda de Duero (Burgos). Cursó su formación inicial en la Escuela Normal de Magisterio de Valladolid entre 1962 y 1965. Aprobó las oposiciones en mayo de 1966 y su primer destino fue Medina del Campo, en 1967. En ese mismo curso académico fue trasladado a Mojados (Valladolid). Su tercer destino fue una escuela de educación especial vallisoletana en la que no se sentía cómodo por falta de formación. Solicitó el traslado y le destinaron a la Escuela Aneja de Valladolid, centro en el que no llegó a terminar el curso escolar. Su primer destino como maestro definitivo fue en Almonte (Huelva). A este destino se incorporó justo después de casarse. Después de dos años en el destino onubense, José Luis volvió a solicitar traslado y le destinaron a Cuéllar (Segovia), al recién construido Colegio Santa Clara, centro en el que trabajó hasta su jubilación, en 2005.

Rita, maestra nacida en una familia de labradores

Rita nació en 1948 en el pueblo agrícola vallisoletano de Megeces. De padre labrador y madre modista, empezó su escolaridad a la edad de cuatro años en la escuela de su localidad natal. Su referente profesional fue la maestra que le acompañó durante su escolaridad y que convenció a sus padres para que continuara su formación tras el periodo obligatorio. Preparó Bachiller de forma libre y se examinó de las segundas enseñanzas en Valladolid y Madrid. Ingresó en la Escuela Normal de Magisterio de Valladolid en el año 1966 y aprobó la oposición en 1970, siendo su primer destino Almonte (Huelva). Tomó posesión como propietaria provisional por derecho de consorte¹, tras casarse con José Luis. En aquel centro onubense, Rita se encargaba de la educación de las niñas y José Luis de la de los niños, junto con otro matrimonio de maestros. Tras dos años en Almonte, los protagonistas vuelven a Segovia e imparten docencia en el Colegio Santa Clara de Cuéllar. Rita ejerce en este centro hasta su jubilación, en 2008.

1. Este derecho, de carácter preferencial para los funcionarios, otorga a quienes lo ostentan, en virtud de la existencia de un vínculo conyugal, una ventaja posicional en los concursos de provisión de puestos de trabajo entre diferentes localidades. El derecho aparece recogido en la jurisprudencia española desde el siglo XX (Gamir, 1992).

3. ANÁLISIS DE DATOS

3.1. El recuerdo de la Formación Inicial en el franquismo

En las primeras entrevistas con los participantes, ambos coinciden en explicar que no era frecuente la continuidad de estudios de los jóvenes más allá de la etapa escolar, pues la mayoría de las familias necesitaban la mano de obra de los jóvenes para subsistir (Sonlleva, 2018). En el caso de las mujeres, estas posibilidades se reducían aún más. El propio Régimen descalificaba a aquellas jóvenes que pretendían estudiar Bachillerato y defendía su rol tradicional dentro del hogar (Flecha, 1989). Rita y José Luis continuaron su formación tras el periodo obligatorio, gracias a la apuesta decidida de sus familias por su educación. Dadas las condiciones del momento y el contexto de partida, ambos protagonistas no fueron al instituto. Prepararon el Bachillerato de forma libre y se presentaron a los exámenes finales.

Yo no fui al instituto. Me dijeron mis padres que si quería ir a estudiar a los 12 años con un maestro que preparaba bachilleres. A los 12 me salí de la escuela y fui a estudiar con este maestro. Hice ingreso, primero de Bachiller, segundo y tercero y, después cuarto y revalida en Madrid (...). Te examinaban libre, es decir, que te ibas a examinar de todas las asignaturas en dos días en junio. Había un instituto para las niñas y otro instituto donde se examinaban los niños y te examinabas de todo. Aprobé cuarto y revalida, porque entonces para hacer Magisterio exigían solamente el Bachiller Elemental, que era cuatro años de Bachiller y la reválida y podías ya hacer ingreso de Magisterio (Rita).

Rita explica que, tras el Bachillerato, decidió estudiar Magisterio por vocación y por la admiración que siempre tuvo hacia su maestra. Desde su testimonio se aprecia la influencia que tuvo en el franquismo la figura de la maestra para las niñas de zonas rurales, convertida en modelo de referencia profesional.

Me había criado en un pueblo pequeño y cuando iba de pequeña a la escuela, pues me fijaba mucho en las maestras y me fijaba mucho hasta en su estilo de vestir y de cómo iban vestidas, de cómo explicaban y entonces admiraba mucho yo a las maestras y por eso siempre decía que iba a ser maestra cuando fuese mayor (Rita).

José Luis relata que tras terminar la escolaridad primaria fue formado por su propio padre para preparar los exámenes de Bachiller de forma libre. Decidió realizar estos estudios porque su hermano estaba cursando la titulación de Farmacia y las profesiones de sus padres (maestro y ama de casa) no permitían costear otra formación superior en la familia. El protagonista pudo beneficiarse por el empleo de su padre de una beca de formación que ofrecía el Frente de Juventudes para aquellos jóvenes cuyas familias no tenían suficiente poder adquisitivo (Viñao, 2014).

Cuando fui a estudiar, mis padres tenían un poquito de miedo, porque iba mucha gente con el Bachiller Superior, sabes, y claro, iban mejor preparados que yo. Además, mira, me dieron una beca... recuerdo de 12.000 pesetas de entonces, para estudios de Magisterio y entonces estudié muchísimo y, bueno, hice la carrera sin ningún suspenso. Te la daban para ayudarte en los estudios,

porque mi padre era maestro y teníamos esa posibilidad. El sueldo suyo era poco y preparaba a 30 bachilleres en horario fuera de la escuela para ayudarme (José Luis).

Ambos recuerdan con entusiasmo su experiencia educativa en la Normal Vallisoletana durante los años 60. Explican que los estudios de Magisterio eran exigentes para ellos, pues hasta 1967 no se exigió el Bachillerato Superior para acceder a esta formación y la falta de conocimiento favoreció que vivieran esta exigencia en mayor grado². Desde sus testimonios vemos que, en las Normales, al finalizar la década de los setenta, ya había profesores de ambos sexos que impartían docencia a hombres y mujeres.

Los profesores se preocupaban mucho de nosotros en el aspecto social, en el comportamiento... tenían una preocupación enorme. Ellos nos uniformaban, porque entonces íbamos todos con una chaqueta azul con el escudo de la Escuela Normal de Magisterio de Valladolid y... qué más cosas te podría decir... recuerdo que había un chico de una familia muy humilde, que le preguntaba la profesora de Pedagogía si comía bien... y le llevaba bocadillos. La formación era muy dura. Me acuerdo de mi profesora de Pedagogía, de mi profesor de Música que era muy duro, muy duro. Además, que, ¡oye!, yo no tenía ninguna noción de música del Bachiller y, era muy duro. También me acuerdo de mi profesor de Matemáticas, que era el director de la Normal, Isidoro Salas³; de mi profesora de Filosofía, Doña Cándida Velasco, una mujer soltera, pero buenísima (José Luis).

Sin embargo, el alumnado era educado en espacios diferenciados en función del sexo y tenían un plan de formación diferenciado.

En la Escuela Normal de Magisterio, a la derecha estaban las chicas y a la izquierda los chicos. Íbamos solo las chicas a la clase, ¡eh! Eran los mismos profesores, pero los chicos estaban a la izquierda y las chicas a la derecha. No te dejaban ir a las aulas de los chicos (...). Luego, a la salida, alguno que hablaba: “¿qué tal?”. Yo ya tenía novio cuando empecé a estudiar Magisterio, que era José Luis, pero no nos relacionábamos nada con chicos allí. En la orla, al finalizar la carrera, pues estamos, claro, los chicos y las chicas, pero con algunos yo no he hablado nunca, estaba mal visto (Rita).

De acuerdo con el testimonio de ambos protagonistas, en la formación tenían un papel fundamental la Religión, la Pedagogía y las Prácticas Profesionales. Además, se priorizaba el aprendizaje memorístico.

2. Tras la Guerra Civil, la formación del Magisterio pierde la consideración de formación universitaria que tenía el Plan de Estudios de 1931. Ambos maestros estudian en el Plan de 1950, que exige el ingreso con cuatro cursos de Bachillerato aprobados y consta de tres cursos en la Normal que terminan con un examen de reválida. Tras esta formación, que incluía materias como Formación Religiosa-Moral, Político Social, Educación Física o Cultural General, los profesionales realizaban un examen de oposición.

3. Isidoro Salas Palenzuela fue director de la Escuela de Magisterio “San Pedro Regalado” de Valladolid y coordinó los estudios de Magisterio en toda España durante unos años, siendo, además, uno de los precursores del Plan del Magisterio de 1967.

Recuerdo una profesora de Pedagogía muy mayor, muy mayor y de Historia también era muy mayor la profesora, pero explicaban bien. Y luego ya, pues mucho estudiar, porque era todo memoria, memoria..., de Historia, Filosofía, Ontología, Pedagogía... Era todo memorizar mucho. Allí no se reflexionaba, se memorizaba para el examen y ya está (Rita).

Los ejercicios espirituales con los jesuitas, como nos cuenta José Luis, a los que los futuros maestros iban antes de Semana Santa para “enriquecer su espíritu” y la formación que proponía la Sección Femenina para las maestras son actividades recordadas en su paso por la Normal.

Además, teníamos Labores y en segundo de Magisterio teníamos que ir a un albergue. Entonces existía la Sección Femenina, que era una organización, pues con chicas afiliadas, que iban por los pueblos también. Nosotras las recibíamos allí e iban también, que se llamaban “La Cátedra” de Sección Femenina. En mi pueblo también iban a enseñar a la juventud, a chicas, a coser..., a ser amas de casa entonces. Nosotras, entonces, teníamos que ir a un albergue y fuimos en el mes de junio. Yo concretamente fui a Cervera de Pisuegra y entonces había mandos allí, chicas que eran un poquito mayores que nosotras, porque yo ya tenía, 19 años o 20. Estábamos allí y nos enseñaban a coser y..., bueno, también iba un cura y nos daba clases. Íbamos todos los días a misa y nos enseñaban jotas, muchas actividades teníamos y, por las noches hacíamos una especie de reuniones allí con historias, que lo llamábamos “fuego de campamento” (Rita).

La finalización de los estudios de Magisterio llevará a ambos protagonistas de vuelta al pueblo para preparar sus oposiciones. Los hijos de los maestros tenían algunos beneficios respecto al resto de opositores, como explica José Luis:

En las oposiciones existía un privilegio que tenían los hijos de maestros que era que había unas plazas que se llamaban “volantes”⁴. Las plazas volantes consistían en que, si tú no sacabas en las oposiciones la nota suficiente para aprobar (porque ya sabes que ahí, bueno, no se trata solo de aprobar, sino de aprobar con más nota que los demás) podías trabajar. Cuando yo me examiné salieron seis plazas para volantes y nos presentamos tres hijos de maestros, pero no ocupé esa plaza. Yo saqué plaza en la oposición (José Luis).

Rita vivió esta etapa de oposición de forma diferente a José Luis, pues estaba a la espera de contraer matrimonio con el ya maestro en ejercicio. Una vez aprobada la oposición, su primer destino lo obtuvo como consorte en Huelva.

En enero de 1970 me examiné del primer ejercicio y después en febrero del segundo, que eran escritos, y el oral el día 22 de mayo y entonces, pues nada,

4. Las plazas vacantes de escuelas volantes estaban reservadas para hijos o huérfanos de maestros nacionales, Catedráticos, Profesores de Escuelas de Magisterio o Inspectores de Enseñanza Primaria en activo o jubilados. Los opositores con esa condición debían hacerlo constar en su solicitud para disfrutar de este derecho. Se les permitía ser aprobados siempre que por el conjunto de sus tres ejercicios de oposición alcanzaran una puntuación mínima de 15 puntos para ocupar las Escuelas Volantes anunciadas en la provincia (Decreto 21 de diciembre de 1951. Publicado en el BOE de 2 de enero de 1952)

yo ya aprobé las oposiciones y me casé. Ahí ya se cortó todo. Él ya era profesor definitivo (...) y cuando me casé adquirí el derecho de consorte. Consorte quería decir que, si estabas casada con un maestro, te daban plaza fija (...). En aquellos años, los maestros estábamos bien considerados (Rita).

Su testimonio es la prueba fehaciente de que, a las puertas del final de la dictadura, el Magisterio y la propia sociedad seguían manteniendo viva la esencia de la política franquista.

3.2. Cambio de régimen en la trayectoria profesional

Los datos analizados revelan una serie de problemas educativos que se reflejan al finalizar la dictadura franquista. Los protagonistas mencionan entre ellos la carencia de centros con condiciones óptimas para la docencia, la falta de recursos, la escasa preocupación de los inspectores por los problemas educativos (especialmente en zonas rurales) y la casi ausente relación familia-escuela.

Las relaciones con las familias eran escasas en aquellos entonces, es decir, que... entonces no había asociación de padres..., no sé..., si alguna madre tenía un problema muy serio con el hijo, pues..., pero una, esporádicamente, pues venía a exponerte el problema, pero ni lo recuerdo, ¡eh!, ni lo recuerdo (José Luis).

Además, en la práctica educativa se hacían visibles otros inconvenientes que condicionaron sus primeras experiencias profesionales al comienzo de la década de 1970, como las amplias ratios de las escuelas públicas, las dificultades para el tratamiento de alumnado con necesidades educativas especiales y los problemas que presentaban los niños al comenzar la escolarización, ante la ausencia de experiencias educativas previas.

No podías avanzar mucho, porque si tenían siete u ocho años y estaban leyendo la cartilla, primero, no sabía ninguna leer y después con la pronunciación, pues, también..., pero, bueno, enseñabas las oraciones, las oraciones..., pues el Padre Nuestro, la Salve y las niñas decían verdaderas barbaridades al pronunciar. Al rezar la Salve, pues, pfff..., decían unas cosas que ellas... Claro, como pronunciaban mal no sabían lo que quería decir (Rita).

Sus palabras reflejan la ausencia de coordinación entre profesionales y de un proyecto común en las escuelas, lo que producía un importante aislamiento e individualismo por parte de los docentes.

Había un director, que, bueno, se preocupaba de los temas del papeleo. Entonces no había ni proyecto educativo, ni programa... nada, nada, cada uno se metía en su clase y que se las apañara como buenamente pudiera (José Luis).

También describen en sus entrevistas cómo vivieron el horario de mañana y tarde en las escuelas en estos primeros años de la década de 1970, que les permitía pasar buena parte del día con los escolares; y las llamadas “permanencias”, tiempos extraescolares que pasaban los docentes con algunos estudiantes, cuyas familias

estaban interesadas en reforzar la formación de sus hijos y que los propios padres costeaban.

En cuanto a la comunidad educativa, recuerdo que había permanencias. Permanencias era que, después de clase, los niños se quedaban una hora, pagándote una pequeña cantidad, es decir, una hora extra que, bueno, te la pagaban ellos. Eso sí que recuerdo que existía y sí que se quedaban bastantes, pagando una pequeña cantidad (José Luis).

La Ley General de Educación se hizo eco de estas realidades y trató de promover cambios significativos en el sistema escolar. Uno de los más notorios para nuestros protagonistas fue el establecimiento de la enseñanza obligatoria hasta los 14 años. Con la Educación General Básica la escolaridad se dividió en dos etapas: la primera se componía de cinco cursos y la segunda de tres. Los testimonios nos permiten comprobar los acuciantes problemas que se presentaban en la formación de los docentes para impartir los últimos cursos de estas enseñanzas, carencias formativas que tuvieron que suplir con el autodidactismo.

Noté cambios educativos cuando la EGB. El tema de la EGB, cuando nos metieron séptimo y octavo. A mí me dio un poquito de miedo de cómo íbamos a responder los maestros, que el nivel que estábamos dando era hasta sexto. Entonces, claro, te metían séptimo y octavo, que eran primero y segundo de instituto. Los maestros, pues, oye, la preparación en las Escuelas Normales, bueno, pues tampoco era excesivamente amplia, para dar esas cosas. Pero, luego, en la práctica, pues estabas funcionando con los niveles hasta sexto. Entonces, la Física, no se daba Física hasta sexto. Entonces los conocimientos, la Historia, el Lenguaje..., todas las asignaturas, pues, ya eran de un nivel superior, pero ahí, los maestros respondimos muy bien, es decir, que nos preparamos los temas, hicimos ahí una labor (José Luis).

Los testimonios manifiestan cómo a pesar de producirse algunos cambios en los centros a partir de la promulgación de la LGE, las prácticas escolares apenas variaron hasta finales de la década de 1970. Las inercias del pasado frenaban el proceso (González, 2013). Ambos protagonistas exponen que la religión era una práctica habitual en el aula e incluso aparecen en su memoria algunos recuerdos que nos permiten comprobar el poder que tenía la Iglesia en materia educativa.

La religión estaba todavía a la orden del día y solían acudir religiosos para afiliar a distintos chicos a los seminarios. En aquellos años venía algún religioso para llevárselos a los colegios privados, venían a fichar chicos, ¡eh!, que, por cierto, se fueron dos para la escolanía del Valle de los Caídos como cantantes. Les hacían pruebas de voz y se llevaron también a alguno para la escolanía del Valle de los Caídos, sí. Vamos, y para colegios privados también fueron alguno (José Luis).

Como explica Grana (2021), si bien la Iglesia presentaba en aquellos años una actitud más favorable a la diferenciación de competencias con el Estado, a la vez seguía procurando no perder su situación de privilegio en la enseñanza. Estos recuerdos llevan a los maestros a verbalizar cómo en aquellos años tenía un importante papel

la escuela privada y seguía proliferando en España el número de centros que acogían este tipo de enseñanzas, en los que se apostaba por una educación segregada y católica. Serán las reminiscencias de este pasado las que lleven a los protagonistas a recordar un acontecimiento significativo que marcó el cambio de régimen dentro y fuera del aula: la muerte de Francisco Franco.

Con la muerte de Franco, yo lo más trascendental que recuerdo fue que se suspendieron las clases 4 o 5 días. Además, recuerdo que la dirección del centro donde estaba, ya en Santa Clara (Cuéllar), nos mandó llevar corbata negra.

Los hechos ocurridos a partir de la década de 1970 irán abriendo camino a un proceso de cambios en las escuelas, como veremos a continuación.

3.3. Incidencia de la Transición en la enseñanza y en el Magisterio

La promulgación de la LGE y el final del régimen franquista abrirán paso a una etapa educativa cambiante en España. La educación pretendía responder a las demandas sociales y nuestros protagonistas tendrán un especial recuerdo en aquel periodo de las escuelas mixtas. Los docentes exponen que a partir de entonces no solo cambiaron las prácticas escolares gracias a la interrelación entre sexos, sino también los contenidos de la enseñanza “suprimiéndose temas de Formación Política y del Espíritu Nacional, ya que al final de la dictadura iban perdiendo protagonismo” (José Luis). Para Rita no solo fue influyente la supresión de materias políticas, sino la voluntad de la asignatura de Religión, que produjo “un gran descenso a partir de entonces de alumnos que elegían esta materia” (Rita).

Además, ambos maestros explican que para ellos supuso un hecho destacable la introducción en el aula de temas vinculados con los valores democráticos.

Se empezaron a tratar temas concretos sobre la democracia como: qué es la democracia, amplio estudio de la Constitución del 78, la figura de Rey o las votaciones para elegir representantes en el Congreso, en el Senado y al Presidente del Gobierno y ministros. Además, el día de la Constitución se vivió con mucho interés y dedicación. Se solían realizar numerosas actividades en fechas próximas al 6 de diciembre (Rita).

Esta apuesta por la enseñanza de la democracia en el aula explica que el golpe de Estado del 23 de febrero de 1981 fuera vivido con especial temor dentro y fuera de la escuela (hecho que no ocurrió con la muerte de Franco).

No sabíamos qué iba a pasar el día del golpe de Estado de 1981, provocó mucha incertidumbre y bastante gente pensó que volvíamos a tener otra guerra. Este hecho fue motivo para que, como lección ocasional, los niños entendieran lo que era un golpe de Estado (Rita)

La propia protagonista explica que esta apertura y el cambio de valores que se vivió en el periodo de la Transición en la escuela, también marcó una evolución en el reconocimiento de la mujer tanto a nivel social como profesional (Ballarín, 2001; González, 2013). José Luis no incidió sobre este tema en sus entrevistas, sin embar-

go, un hecho destacable para él fue la mejora de los salarios de los docentes. Estas mejoras salariales solo se producían si los maestros aceptaban mejorar su formación, inscribiéndose en actividades de formación permanente. La apertura a las corrientes renovadoras internacionales fue el revulsivo para la modernización del profesorado. Sin embargo, amplios sectores de profesionales no parecían estar muy de acuerdo con todos estos cambios. Desde sus palabras se dibuja cómo aquellas teorías no terminaban de calar en los docentes educados en la dictadura.

Hicimos bastantes cursos para cumplir..., que nos aumentaban el sueldo si hacíamos horas y nos daban para hacer los sexenios... Bueno, hacíamos cursos, que íbamos al Castillo (instituto de Cuéllar) y venían maestros de la zona y, bueno, sobre todo de lenguaje, que eran los que más me gustaban a mí y sí, hacíamos cursos... Venían a darnos los cursos, venían alguien también a hablar, pero como conferencias, charlas o así, ya que eran como un poco más aburridos. A mí me gustaba asistir a cursos que supieran, los que nos daban los cursos, lo que era un niño y lo que era una escuela. Que algunos era todo teoría y venían, yo no sé por qué venían a dar, que no me convencían mucho (Rita).

Además, la Transición trajo consigo un cambio en las relaciones entre la familia y la escuela. Después de tiempos en los que ambas instituciones se encontraban plenamente separadas, la década de 1980 verá nacer un pequeño hilo de colaboración a través de las asociaciones de padres, aunque estas relaciones también presentarán problemas en la práctica.

Lo que recuerdo entre los años 1979 y 1985 es que se dio participación a las familias en la comunidad educativa creándose el APA, que poco después se llamó AMPA. En mi centro tuvo buen aspecto colaborativo de familias y profesores, pero su utilidad fue escasa (José Luis).

Las transformaciones ya se hacían presentes en la escuela en la década de los ochenta, pero no será hasta la llegada de la LOGSE, cuando verdaderamente se produzca “una efectiva igualdad de oportunidades y mejores respuestas a las altas tasas de fracaso y abandono escolar, de una escuela más democrática, con más autonomía del profesorado” (Cabrera, 2007, p. 167).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A tenor de los datos presentados, hemos comprobado cómo nuestros protagonistas tenían diferentes intereses por los estudios del Magisterio en función de sus experiencias personales y del género. Desde el testimonio de Rita se visibiliza esa vocación femenina hacia la educación de la infancia, que no aparece reflejada en el relato de José. El docente manifiesta que no fue la vocación, sino la imposibilidad de pagar otros estudios mejores, lo que le llevó a elegir la carrera docente. La formación inicial para ambos docentes estará marcada por el memorismo, la segregación por sexos y el desajuste entre lo cultural y lo profesional, aspectos que incidirán en sus primeras experiencias profesionales. Sin embargo, las carencias formativas no se verán especialmente reflejadas en el aula, pues, como explican los protagonistas, la

consideración social del maestro era alta y, aunque habían mejorado las condiciones de alfabetización, los docentes seguían siendo modelos de cultura para el resto de la población.

Respecto a los cambios profesionales que vivieron los docentes en el periodo de la Transición, se evidencia que a pesar de que la legislación apostaba por una modernización del sistema educativo, la realidad en las aulas era diferente. La relación familia-escuela era escasa y las prácticas religiosas eran recurrentes en centros públicos, hechos que corroboran la rémora de muchos docentes educados en la dictadura que no se adaptaban a los nuevos tiempos. A algunos les faltaba el compromiso con el cambio (González, 2013). Sin embargo, como explican los propios protagonistas y también expone Tiana (2021), otros profesionales contaban con el empuje necesario, con buenas ideas, con ganas de mejorar la educación. Esa voluntad permitió poner en práctica nuevas actuaciones en materia educativa.

Esta buena predisposición chocaba, no obstante, con algunos hechos como la existencia de “permanencias” y ciertos problemas de recursos en los centros, aspectos que pusieron en tela de juicio la enseñanza pública y sus presupuestos en aquel periodo (Hernández, 2008). Sin embargo, a pesar de los problemas que se presentan en la escuela pública en los años 70, lo cierto es que a finales de la década perdieron protagonismo los contenidos vinculados con la “Formación Política y el Espíritu Nacional” y también los religiosos. En su lugar se presentan cuestiones relacionadas con los valores democráticos y tienen incidencia en el espacio educativo los acontecimientos políticos que marcaron este periodo, aspectos que trataban de superar los males endémicos de un modelo educativo que se encontraba completamente desfasado de la vida social. Esta conclusión nos lleva a confirmar que el cambio de régimen sí incidió de forma determinante en los contenidos de la enseñanza (no tanto en la metodología).

Pero no solo afectó a la enseñanza, sino que también tuvo su repercusión en el colectivo docente. Las mejoras en la cualificación del profesorado, gracias a los cursos de formación permanente, y el aumento del salario, ayudarán al magisterio a adaptarse a las necesidades educativas y a los cambios de los nuevos tiempos.

Las voces de los protagonistas de este estudio también son claves para seguir analizando la influencia del género en la educación en este periodo. A través de los testimonios se observa que, si bien en los años setenta se trataba de transmitir un mensaje igualitario entre hombres y mujeres, algunos docentes ejemplificaban con sus trayectorias lo contrario. Los sesgos de género, las creencias y los estereotipos seguían perviviendo en la sociedad y la escuela era reproductora de esas desigualdades (Ballarín, 2001).

No queremos terminar sin mencionar algunas limitaciones de este estudio. Entre ellas destacamos la contextualización de los datos que sustentan estas conclusiones y de las propias biografías de nuestros protagonistas. La recogida de nuevos relatos docentes enmarcados en otras provincias o de narratorios de maestros comprometidos con la renovación pedagógica podrían complementar los resultados que aquí presentamos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ballarín Domingo, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX y XX)*. Síntesis.
- Beas, M. (2010). Formación del magisterio y reformas educativas en España: 1960-1970. *Profesorado*, 14(1), 397-414.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 62(19), 711-734.
- Cabrera Montoya, B. (2007). Políticas educativas en clave histórica: La LOGSE de 1990 frente a la LGE de 1970. *Tempora*, 10, 147-181.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Cruz Sayavera, 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.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Fernández Sarasa, C. (2015). Transformación social y creación de sentido en los testimonios de maestros y alumnos de la segunda etapa del movimiento Freinet en España. *Social and Education History*, 4(3), 287-308.
- Flecha García, C. (1989). Algunos aspectos sobre la mujer en la política educativa durante el régimen de Franco. *Historia de la Educación*, 8, 77-98.
- Gamir Meade, R. (1992). El derecho de consorte de los funcionarios públicos. Una aproximación al tema desde la perspectiva de la jurisprudencia constitucional. *Revista de Administración pública*, 128, 239-285.
- García Ferrandis, I., García Ferrandis, X. y Vilches Peña, A. (2016). L'activitat docent en el desenvolupament dels municipis rurals de la província de València durant el tardofranquisme i la transició: el Patronat d'Educació Rural (1958-1985). *Educació i Història: Revista d'història de l'educació*, (27), 135-158.
- Gibbs, G. (2018). *Analyzing Qualitative Data* (2º ed.). Sage.
- González Agapito, J. (2002). Transición democrática y educación. *Historia de La Educación*, 21, 17-18.
- González Pérez, T. (2013). La formación de maestros durante la transición y la restauración democrática (1976-1986). *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 76(27,1), 29-43.
- González Pérez, T. (2016). Asimetrías de género en la Ley General de Educación de España. Transformación cultural y formación del profesorado. *Cuestiones de Género: De La Igualdad y La Diferencia*, 11, 409-422.

- González Pérez, T. y Martín Teixé, G. (2016). Teacher Training in Spain from late Francoism to the beginning of the Constitutional Monarchy: Reforms and Challenges. *History of Education & Children's Literature*, 11(2), 59-80.
- González-Moreno, J. (2019). Política, ideología y educación en el PSOE durante la Transición (1976-1982): Escolarización y secularización. *Education Policy Analysis Archives*, 27(108), 29.
- Goodson, I. y Lindblad, S. (Eds.) (2011). *Professional knowledge and educational restructuring in Europe*. Sense Publishers.
- Grana Gil, I. (2021). La Ley General de Educación y la Iglesia: encuentros y desencuentros. *Historia y Memoria de la Educación*, 14, 143-175.
- Groves, T. (2008). Maestros comprometidos: el movimiento Freinet durante el tardofranquismo y la transición a la democracia en España. En *Influencias francesas en la educación española e iberoamericana (1808-2008): actas de las III Conversaciones Pedagógicas de Salamanca: 15, 16, 17 y 18 de Octubre de 2008* (pp. 67-80). Anthema.
- Groves, T. (2011a). El maestro rural como agente de cultura alternativa durante la transición española: el caso de la provincia de Salamanca. *Aula: Revista de Pedagogía de La Universidad de Salamanca*, 17, 133-143.
- Groves, T. (2011b). Looking up to Paulo Freire: Education and political culture during the Spanish transition to democracy. *Paedagogica Historica*, 47(5), 701-717.
- Groves, T. (2017). Freinet y los maestros españoles: la configuración de un movimiento social y pedagógico (1969-1983). *Educació i Història: Revista d'història de l'educació*, (30), 133-154.
- Groves, T. y González Delgado, M. (2019). Los maestros y el mundo rural en la transición española. En *La transición desde otra perspectiva: Democratización y mundo rural* (pp. 271-295). Silex.
- Hernández Beltrán, J. C. (2008). Política y Educación en la Transición Democrática española. *Foro de Educación*, 10, 57-92.
- Hernandez Huerta, J. L. y Gómez Sánchez, A. M. (2016). Debating education and political reform: The freinet movement and democratisation in Spain (1975-1982). *Historia Da Educacao*, 20(49), 95-122.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Milito Barone, C. C. y Groves, T. (2013). ¿Modernización o democratización? La construcción de un nuevo sistema educativo entre el tardofranquismo y la democracia. *Bordon*, 65(4), 135-148.
- Puelles Benítez, M. (1999). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Tecnos.
- Puelles Benítez, M. (2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. *CEE Participación Educativa*, 7, 7-15.

- Puelles Benítez, M. (2010). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Tecnos.
- Ryan, G. W. y Bernard, H. R. (2003). Data management y analysis methods. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 259-309). New York: Sage.
- Robles Sanjuán, V. (2018). Feministas educadoras en la conformación de un nuevo modelo escolar. Propuestas coeducativas transformadoras. En V. Robles Sanjuán (Ed.), *Educadoras en tiempos de Transición* (pp. 19-80). Catarata.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- San Román Gago, S. (2007). Contrastes entre identidades profesionales de la maestra española (1950-1975). *Tempora: Revista de Historia y Sociología de La Educación*, 10, 59-85.
- Sonlleva Velasco, M. (2018). *Memoria y reconstrucción de la educación franquista en Segovia. La voz de la infancia de las clases populares* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.
- Tiana Ferrer, A. (2021). Mis años en EGB (1974-1980). *Historia y Memoria de la Educación*, 14, 347-354.
- Tusell, J. (1997). *La transición española a la democracia*. Historia 16.
- Viñao Frago, A. (2014). La educación en el franquismo (1936-1975). *Educación Em Revista*, 51, 19-35.