

MAESTROS PARA UN CAMBIO: LA GENERACIÓN DEL 70

Juan González Ruiz

RESUMEN

El lento y largo desarrollo profesional de los maestros españoles desde mediados del siglo XIX, a partir de la Ley Moyano, se vio truncado por la guerra civil de 1936 a 1939. A partir de entonces, es posible distinguir tres etapas hasta llegar a finales del siglo XX, en una evolución que puede considerarse como la reconquista de la dignidad profesional y personal de los maestros: una primera de autoritarismo, otra dominada por criterios tecnocráticos y una tercera en la que se accede a un mayor protagonismo de los maestros a través de la participación en la programación y la gestión del hecho educativo.

Se analiza con más detalle la segunda de estas etapas en razón de su carácter de puente entre las otras dos, que marcan la diferencia entre un régimen totalitario (el de la posguerra española) y otro democrático (el actual).

PALABRAS CLAVE: Tardofranquismo, Escuelas Normales, Institución Libre de Enseñanza, Junta de Ampliación de Estudios, Misiones Pedagógicas, Franquismo, Pedagogía imperial, Totalitarismo ideológico, Tecnocracia, Centro de Documentación y Orientación Didáctica, Cuestionarios Nacionales, Centros de Colaboración Pedagógica, Pruebas de Promoción, Concentraciones escolares, Libro Blanco, Educación General Básica, Programas renovados.

ABSTRACT

The slow and long professional development of the Spanish teachers since the mid-nineteenth century, from Moyano's Law, was cut short by the civil war from 1936 to 1939. Since then, it is possible to distinguish three stages until the late twentieth century, an evolution which can be viewed as the reconquest of the professional and personal dignity of teachers: one of them is called authoritarian, the another controlled by technocratic criteria and the third of access to a greater prominence of teachers through participation in the planning and management of educational fact.

The second of these stages is discussed in more detail because of its character as a bridge connecting the other two, marking the difference between a totalitarian regime (the Spanish post-war) and democratic (the present).

KEY WORDS: Late period of Franco's regime, Normal Schools, Free Institution of Teaching, Meeting for Studies Enlargement, Pedagogic Missions, Franco period, Imperial Pedagogics, Ideological Dictatorship, Technocracy, Center of Papers and Didactic Orientation, National Questionnaires, Centers of Pedagogic Collaboration, Tests of Promotion, School Concentrations, White Book, Basic General Education, Renewed Programs.

No sin razón se ha considerado que la Ley General de Educación de 1970, promulgada en los albores del periodo que luego se ha denominado tardofranquismo, es la segunda de las leyes españolas de todos los tiempos reguladora de un sistema educativo global, tras la Ley de Instrucción Pública de 1857 conocida como Ley Moyano. Lo que formalmente haya de cierto en esta constatación no debiera ocultar la evolución, llena de altibajos, que el propio sistema educativo, diseñado a mediados del siglo XIX, hubo de experimentar a lo largo de este tiempo, aunque sólo fuera por las épocas, tan diversas políticamente, por las que atravesó: monarquías más o menos democráticas, repúblicas y dictaduras militares.

Pretendemos exponer algunos datos y estimaciones relativas a la generación de maestros que, al tiempo que vivió los últimos años de este largo periodo, conformó la base sobre la que se construyó, al menos en su etapa básica y elemental, el sistema educativo de la última de las leyes citadas: la que hemos llamado *Generación del 70*. Y queremos hacerlo tanto desde el punto de vista funcional o, si se quiere, laboral, como desde la perspectiva de su vida personal. Algo así como lo que, *mutatis mutandis*, quería dar a entender Andrés Manjón con su famosa pareja de modelos, a la que más adelante aludiremos, “el maestro mirando hacia adentro” y “el maestro mirando hacia fuera”. Así pues, además de las referencias documentales o historiográficas, por lo general sobradamente conocidas, se harán presentes algunos puntos de vista y experiencias personales de alguien que, como es el caso de quien firma este artículo, formó parte de dicha generación y vivió en primera persona las ilusiones y los desencantos que hubo de sufrir.

DE 1857 A 1939: UN LARGO VIAJE A NINGUNA PARTE.

A lo largo de tan extenso periodo podemos encontrar muchos momentos de cambio, en sentidos muy diversos, muchas veces sucesiva o simultáneamente contradictorios, y, si se nos permite caer en la tentación de evaluarlos, no siempre positivos.

Cierto es que la promulgación de la Ley Moyano en la primera de las fechas citadas, que había sido precedida por la creación de las Escuelas Normales en 1838 y de la Inspección de Educación en 1849, tuvo en la práctica poca trascendencia real en las condiciones personales y profesionales de la vida de los docentes de primeras letras. Ni siquiera la creación de las Escuelas Normales de Maestras en 1858 y la regulación de estos centros, tanto masculinos como femeninos, en 1898, o la actividad de los componentes de la Institución Libre de Enseñanza, inicialmente muy alejados de la enseñanza elemental y de los medios rurales, incidieron de manera significativa en la formación, las inquietudes y la profesionalidad de unos maestros (y algunas pocas maestras) limitados por una condición de miseria que determinaba tanto su vida personal y familiar como su ejercicio docente y, por ende, su situación social. Así se mantuvo durante todo el siglo XIX especialmente en el medio rural, donde resultaban habituales la exigüidad de unos sueldos dependientes de la arbitrariedad frecuentemente caciquil de los Ayuntamientos, la precariedad de medios materiales desde los edificios escolares hasta los instrumentos de enseñanza, la incomunicación y la dificultad general para acceder a fuentes de actualización profesional. Los maestros se mantuvieron así en un penoso estado, del que sólo empezaron a salir con la aplicación de una medida de impacto efectivo y extraordinariamente valorada en los medios docentes: la asignación al Estado, a través del recién creado Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, del pago de los sueldos de los maestros de las escuelas

públicas, acordada por el Conde de Romanones en 1902, durante su primer mandato como ministro del ramo¹.

Cierto es que en torno al cambio de siglo, una serie de medidas, algunas de iniciativa corporativa y otras emprendidas por la incipiente administración educativa, prepararon un cambio en la consideración del magisterio, empezando por la propia conciencia de la identidad y de la necesidad de un desarrollo profesional acompasado a las aportaciones científicas y a las experiencias docentes de otras naciones del mundo más avanzadas. Desde el Congreso Nacional Pedagógico de 1882 y la consiguiente creación del Museo de la Educación Primaria² hasta la creación de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio en 1910, pasando por la regulación de las escuelas graduadas y grupos escolares, la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, de la Oficina Técnica de Construcciones Escolares o de la Junta de Ampliación de Estudios.

Habría que añadir otro conjunto de medidas de carácter más político que, personalizadas fundamentalmente en el Conde de Romanones, pudieron haber surtido en España un efecto similar al conseguido en Francia unos cuantos años antes y a lo largo de todo el periodo de la III República francesa. Se dieron algunas condiciones similares: el impacto emocional de sendas derrotas nacionales (guerra francoprusiana de 1870 y desastre del 98 español) tras la que algunas minorías buscaron en la educación del pueblo un rearme moral; cierta estabilidad política (III República francesa y Restauración española); un intento por controlar el dominio creciente de las congregaciones religiosas sobre la enseñanza popular (leyes francesas de 1882 y 1904, decretos sobre el registro y autorización de asociaciones y congregaciones religiosas de 1901 y de 1910 en España); el apoyo pedagógico personalizado en figuras de reconocido prestigio (Ferdinand Buisson en Francia, Francisco Giner de los Ríos y Manuel B. Cossío en España). De haber sido así seguramente se habría formado en nuestro país una clase profesional tan definida y reconocida socialmente, así como dotada de gran autoestima, como la de los maestros públicos franceses.

Pero la ilusión despertada entre el magisterio español por las medidas que se esperaban de un gobierno que había decidido, no sin oposición, la creación de un departamento dedicado a la instrucción pública se vio defraudada a causa de unas condiciones políticas generales, las de la llamada Restauración española, fundamentalmente distintas de las de la III República francesa³.

¹ La situación no por ancestralmente tópica resultaba menos real, hasta el punto de que en una disposición (no llevada a efecto en su momento) tan bienintencionada como el Real Decreto de 30 de abril de 1866, en el que desde el Ministerio de Fomento ocupado entonces por Montero Ríos se propone que el Tesoro público se encargue del pago de las atenciones del personal y del material de las Escuelas de primera enseñanza, Inspección de las mismas, Escuelas Normales é Institutos de segunda enseñanza, puede leerse esta elocuente descripción:

Dotado todo este personal con modestos haberes, bien indispensables ciertamente para cubrir con rigurosa modestia las precisas obligaciones de la vida, sin esperanza por otra parte de auxilio alguno para las necesidades de la vejez, y seguro además de legar como único patrimonio a su familia la cruel pobreza o quizás la más cruel indigencia, cuando para ella lleguen los días de luto y de orfandad, se agrava lo precario de su actual situación por efecto de tener que percibir sus haberes de la Administración provincial y municipal que, según lo viene demostrando desde hace largos años las generales manifestaciones de la opinión pública, fundada en la triste realidad de los hechos, no escasea innumerables casos [sic] de excepción al exacto cumplimiento de este importantísimo servicio.

² Pronto transformado en Museo Pedagógico Nacional, a imagen del Musée de l'Éducation Nacional francés.

³ Fernández Soria, J.M. (2005). "La 'Carta a los Maestros' de Jules Ferry (1883) y el laicismo escolar de la III República francesa", en Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria, número 24, páginas 423-462. El mismo autor desarrolló el tema, de una manera más general y con el título de La Tercera República Francesa y su influencia educativa en España, en una ponencia presentada en el reciente Congreso Internacional Iberoamericano (III Conversaciones Pedagógicas de Salamanca), que sobre el tema "Influencias Francesas en la Educación Española e Iberoamericana (1808-2008)", tuvo lugar en la Universidad de Salamanca los días 15 al 18 de octubre de 2008. Se ha anunciado la próxima publicación de los textos de las ponencias.

El Conde de Romanones pudo ser el Jules Ferry español, pero la llegada masiva de miembros de congregaciones religiosas francesas, las contradicciones a que se vio sometido un representante tan conspicuo de la nobleza hispana, y las circunstancias económicas de un país sangrado por guerras civiles y coloniales, impidieron que iniciativas como las citadas tuvieran una consecuencia favorable más generalizada y efectiva.

Es así como, tras la azarosa peripecia de la Dictadura del general Primo de Rivera, la República se encontró en 1931 con unos cuerpos docentes en penosas condiciones personales y profesionales, no muy alejadas de las habituales en la segunda mitad del siglo anterior. Las medidas tomadas en el primer bienio del periodo republicano por un ejecutivo que, con distintas valoraciones, fue llamado “gobierno de pedagogos”, crearon en ellos unas nuevas expectativas: Reglamento de la Inspección, Plan Profesional de formación del Magisterio, estricto control de la actividad docente de las congregaciones religiosas, potenciación de las actividades de actualización y perfeccionamiento (incremento de los viajes de la Junta de Ampliación de Estudios, Misiones Pedagógicas, Centros de Colaboración, creación de la sección de Pedagogía dentro de las Facultades de Filosofía y Letras), aumento espectacular de construcciones escolares y creación de una red de bibliotecas escolares.

Pero vendría el alzamiento del General Franco en 1936, la terrible guerra civil y la larga posguerra, no menos terrible para los vencidos, entre los que se encontraron muchos de los maestros, profesores e inspectores que habían podido desarrollar nuevos e ilusionantes proyectos educativos en los años de la República. El viaje de lento y vacilante progreso había concluido de forma trágica para algunos y dramática para todos. El punto y aparte, enfatizado por el nuevo régimen político, constituyó una ruptura drástica y violenta no sólo de las últimas políticas educativas de la República, sino de toda una línea de progreso pedagógico: en cierta manera, se volvió a épocas muy pretéritas, como si los últimos esfuerzos de actualización no hubieran servido para nada.

Porque esta variada y desordenada evolución no debe hacernos olvidar que existen rasgos de continuidad inscritos en la esencia misma de la educación institucionalizada, ya que se instalan en la práctica cotidiana y generalizada de los maestros y de todos los profesionales docentes. Ni el decidido entusiasmo de unos pocos ni la actividad legislativa, por más ordenancista e incluso coercitivo que pueda ser el carácter con que se promulgue, cambian los hábitos actitudes docentes a corto plazo; la profesión de enseñar es deudora en una gran medida de los modelos recibidos de las generaciones antecesoras. Haber sido “cocinero antes que fraile” toma aquí un sentido muy especial: todo maestro ha sido previamente alumno y, por tanto, ha recibido la influencia o el “modelaje” de otro maestro, que quizás vino a despertar en él la admiración y eso que llamamos “vocación docente”, y cuyas pautas profesionales (desde los métodos hasta los valores puestos en juego en la actividad de educar) muy probablemente reproduce de forma más o menos consciente. Es así que esta escasa repercusión “in extenso” de las medidas de desarrollo educativo emprendidas por la República vino a unirse en los primeros tiempos del régimen de Franco al sistemático rechazo y olvido de todas las realizaciones republicanas, a la feroz persecución y “depuración” de cuantos testimonios materiales, funcionales y personales pudieron haber quedado de la época anterior, a la eliminación (el exilio exterior o interior, la muerte) de sus representantes más significados, y a un clima generalizado de desconfianza y temor.

SESENTA AÑOS: TRES GENERACIONES

Este era, pues, el punto de partida en los tiempos iniciales de la llamada posguerra. Pero en los sesenta años que habrían de transcurrir desde 1940 hasta finales del siglo XX se puede observar una decidida evolución tanto en el papel docente como en la posición social de los maestros, debida en parte a factores del propio impulso profesional y en parte a la evolución general de la política y de la sociedad españolas durante todos estos años. Cabe decir que el desarrollo de la política educativa jugó en este terreno un papel decisivo, e incluso, como se ha llegado a aventurar, que fue en el ámbito educativo donde el régimen del general Franco mostró, siquiera tímidamente y sólo en sus últimos años, sus mayores avances progresistas; hasta el punto que no parece correcto, a nuestros efectos, equiparar sin matices posguerra y franquismo.

En cualquier caso, pueden acotarse tres etapas relativamente bien definidas, en las que es posible identificar unos planteamientos normativos sobradamente caracterizados que se corresponden con actitudes profesionales y aun modos de vida de los docentes claramente diferenciados. Coincidimos así con la mayoría de los analistas de este periodo de nuestra historia, que con ser tan reciente no por ello deja de ofrecer una perspectiva suficiente⁴. Si se tiene en cuenta que los límites entre estas etapas no vienen marcados por fechas concretas y únicas sino por periodos de transición que muy bien pueden abarcar un par de lustros, nos encontramos con que cada una de estas etapas se corresponde con una generación, con las interferencias que ello acarrea: cada generación de maestros había venido a ser educada en sus primeros años escolares por miembros de la generación docente anterior. Se ejemplifica así el supuesto más radical de excelencia docente: el que se produce cuando el alumnado de una generación no reproduce a su antecesora, sino que cambia sus planteamientos y formas de actuación educativos con criterios de progreso. Dos de estas etapas transcurren bajo el régimen de Franco, y la tercera en los años de la llamada “transición a la democracia” y, especialmente, durante los primeros gobiernos socialistas finiseculares.

Una datación global, y un tanto forzada, de estas tres generaciones nos ofrece unas primeras pistas muy significativas sobre sus condicionantes vitales y profesionales. Los componentes de la primera de ellas vivieron la guerra civil de alguna forma: en cualquiera de sus dos bandos (o en ambos sucesivamente), jugando o no un papel política o militarmente activo, sufriendo en todo caso los horrores de la guerra; todos ellos conocieron la escuela anterior al alzamiento del general Franco (Segunda República, Dictadura del general Primo de Rivera, Restauración incluso) como alumnos, y muchos de ellos como maestros. La siguiente promoción está constituida por maestros nacidos en los primeros años de la posguerra, y formados profesionalmente en los últimos de la primera de las épocas que hemos diferenciado: no han conocido en primera persona, pues, la guerra civil, aunque hayan tenido que sufrir sus consecuencias; y tampoco han vivido otro régimen político ni educativo que el franquismo más puro y duro. La tercera y última ha acudido a una escuela atendida por maestros de la segunda generación, la guerra y su inmediata posguerra constituyen para sus componentes episodios de una historia que empieza a ser revisada, su

4 LÓPEZ MARTÍN, R. (2001), *La escuela por dentro: Perspectivas de la cultura escolar en la España del Siglo XXI*, Universitat de València, págs. 127 y sigs. PUELLES BENÍTEZ, M. de (1992), “Oscilaciones de la política educativa en los últimos cincuenta años. Reflexiones sobre la orientación política de la educación”, *Revista Española de Pedagogía*, 192, págs. 311-319. MAYORDOMO PÉREZ, A. (coord.) (1999), *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*, Valencia, Universidad de Valencia.

formación ha ido paralela al tardofranquismo y a la transición a la democracia, y las perspectivas de cambio y renovación permanentes son un ingrediente habitual de sus inquietudes profesionales.

Vamos a entrar en algún detalle de estas tres sucesivas generaciones de maestros, pero nos parece del mayor interés detenernos especialmente en la segunda, por varios motivos. En primer lugar porque actúa de bisagra o puente entre las otras dos, tan opuestas ideológica y funcionalmente, al modo en que unos años después tendrá efecto una evolución relativamente análoga en el ámbito de la política general del país. En segundo lugar porque, como se dijo más arriba, quien esto escribe pertenece, lo mismo que muchas personas que están terminando por estos años presentes sus vidas profesionales activas, a esa generación. Por último, porque, estigmatizada con frecuencia por su condición de epígona del franquismo, quizás no haya sido suficientemente reconocido el esfuerzo desarrollado y la trascendencia del cambio del que fue protagonista activa.

LA GENERACIÓN DEL TOTALITARISMO

La generación que corresponde a la primera etapa es tributaria directa no ya de la posguerra, sino de la mismísima contienda bélica⁵, y se extiende por las dos décadas posteriores al término de ésta. El flujo normal de profesionales de la educación (maestros, profesores de Institutos, Escuelas Normales y Universidades, Inspectores) ha sido cercenado drásticamente, y la nómina de sus componentes se distribuye en diferentes grupos de difícil y en algunos casos imposible conciliación: vencedores más o menos revanchistas, muertos de uno y otro bando, exiliados de azarosa vida posterior, “separados del servicio”, depurados por las comisiones políticas establecidas al respecto, autodepurados por propia y temerosa decisión, algunos de ellos trasmutados en entusiastas conversos. En todo caso, el número de maestros se ve reducido sustancialmente, mucho más incluso que el de escuelas, y se arbitran procedimientos de urgencia para habilitar nuevos contingentes de maestros, con una triple finalidad: cubrir las necesidades de docentes, garantizar al máximo la fidelidad ideológica, e incluso “premiar” servicios de guerra con plazas del funcionariado público⁶. La preocupación por la heterodoxia política se convierte en prioridad absoluta, y las normas a las que el magisterio ha de ajustar su trabajo profesional y aun su conducta personal tienen en ella su origen y su objetivo.

Lo que se espera de los “nuevos maestros” es que contribuyan con fe ciega a la construcción de la “nueva España”, y las preocupaciones metodológicas pasan a un segundo plano; como señala Antonio J. Onieva, *las condiciones que debe reunir el maestro de la España nueva son: religiosidad, patriotismo, carácter firme y sostenido, simpatía, respeto al niño, juventud espiritual, y cultura*⁷. No hay más motivaciones que las que puedan obtenerse de la ferviente adhesión a los principios inalterables e indiscutibles del nuevo régimen político, que se hace vagamente tributario y heredero de glorias pasadas amalgamadas en lo que con la máxima solemnidad se presenta como “imperio”. La “pedagogía imperial” se nutre desordenadamente de referencias históricas

5 Se ha llegado a decir que el primero de abril de 1936 no acaba la guerra civil, sino solamente las operaciones militares.

6 Mayordomo Pérez, A. (1985), “El Magisterio primario en la política educativa de la posguerra (1939-1945)”, en Ruiz Berrio, J. (ed.) (1985), *La Educación en la España contemporánea. Cuestiones históricas*, Madrid, Sociedad Española de Pedagogía, pág. 269.

7 Onieva, Antonio J. (1939), *La Nueva Escuela Española (Realización práctica)*, Valladolid, Librería Santarem, páginas 8 a 28.

inconexas (Séneca, Vives), de experiencias de pedagogos católicos cuya actuación se sustrae al contexto histórico y geográfico en el que se llevaron a cabo (Manjón), de la doctrina de la Iglesia Católica (encíclica *Divini Illius Magistri*), de conceptos pretendidamente filosóficos y de una retórica tan pomposa como vacía de contenido:

*La Pedagogía, para ser algo que coactúe en este despertar primero y luego en la dirección de esa nueva vitalidad que asoma, hace falta despojarla del polvo del renacimiento y del humanismo, apegados en sus fundamentos y en sus aplicaciones y revestirla de esas auras eternas que en el cielo de los pueblos vienen a ser como luminarias del espíritu humano en su caminar por este mundo*⁸.

Y, por encima de todo, de las consignas emanadas de la jerarquía, en la que seguía siendo pieza clave (al igual que en la época republicana ciertamente) una Inspección que había quedado diezmada y cuyas ausencias notabilísimas hubieron de ser reemplazadas por personas de menor prestigio pedagógico pero de mayor confianza política y religiosa⁹. La simple mención de algunos de los textos que se proponen al magisterio como referentes profesionales deja ver a las claras esta primacía de lo que llamamos “totalitarismo ideológico” sobre cualquier otra preocupación no ya metodológica, sino simplemente referida al ordenamiento elemental de un servicio público (concepto éste muy ajeno al régimen político del momento, por otra parte) que había de hacer frente a enormes carencias estructurales en edificios y materiales escolares y en dotación de personal docente, entre otras.

Baste señalar que el ordenamiento global de la etapa educativa elemental no se produce hasta la Ley de Educación Primaria de 1945, que los estudios de Magisterio no se regulan hasta 1950, que los primeros Cuestionarios para la Enseñanza Primaria no aparecen hasta 1953, y que el primer Plan de Construcciones Escolares del régimen franquista no se promulga hasta 1956. Hasta entonces, el magisterio fue alimentado por propuestas de contenido casi exclusivamente político-religioso. De entre las publicaciones difundidas entre el magisterio de la zona franquista durante la contienda, además de la ya citada *Revista de Educación Hispánica*, cabe señalar la que recoge el desarrollo del *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria* organizado por el Ministerio de Educación Nacional y celebrado en Pamplona del 1 al 30 de junio de 1938¹⁰, que contiene todos los discursos pronunciados y las lecciones desarrolladas en el mismo, entre ellas las tituladas “Sentido religioso y militar de la vida” y “Educación Política y Nacional”.

Acabado el enfrentamiento bélico, todos los maestros y maestras reciben puntual y obligatoriamente su periódica ración de adoctrinamiento, respectivamente del Servicio Español de

8 “Una Pedagogía Nacional”, en *Revista de Educación Hispánica*, núm. 1, septiembre 1937, Zaragoza, segundo año triunfal [sic], págs. 5-8. La publicación, editada por la Sección Española de Magisterio de F.E.T. y J.O.N.S., viene encabezada por el subtítulo “Publicación mensual de cuestiones pedagógicas”. El artículo citado, a modo de editorial, no lleva firma, pero muestra la huella del inspector Antonio J. Onieva, que, en el número segundo correspondiente a octubre de 1937, aparece como “Delegado Nacional del S.E.M.” firmando un artículo titulado “Sección Doctrinal. Tarea y consigna”.

9 El nuevo régimen, que había hecho desaparecer de la escena educativa española a personalidades de la Inspección tan importantes como Lorenzo Luzuriaga, Herminio Almendros o Alejandro Casona, o infligido ominosas depuraciones a otros igualmente notables como Gervasio Manrique, Helio Carpintero o Teógenes Ortego, sacó provecho del prestigio de otros inspectores que, haciendo piruetas y equilibrios ideológicos bastante pintorescos y en algunos casos escandalosos, supieron adaptarse sin mayores escrúpulos a la nueva situación, como fueron los casos, entre otros, de Adolfo Maíllo, Agustín Serrano de Haro o Antonio Juan Onieva.

10 Se hicieron al menos dos ediciones, ambas por la casa editorial Hijos de Santiago Rodríguez, de Burgos. La primera, de 1938, en dos tomos al precio de 9 pesetas cada uno; la segunda, de cuya página 4 ha desaparecido el retrato de Pedro Sainz Rodríguez, Ministro de Educación Nacional, en 1941 y en un solo tomo al precio de 18 pesetas.

Magisterio¹¹ y de la Sección Femenina de Falange Española: ellos, el periódico Servicio y ellas, la revista *Consigna*, de más amplio alcance y que ofrece contenidos de algún interés pedagógico y sociológico a lo largo de su extenso periodo de publicación. Y, a partir de 1945, el Ministerio de Educación Nacional comienza a enviar a todas las escuelas nacionales los diversos tomos de los escritos de Andrés Manjón¹², de cuya obra educativa pretende el nuevo régimen ser continuador¹³. Hasta finales de la siguiente década (es decir, a todo lo largo del periodo que hemos asignado a esta generación) los maestros no tienen otro referente de su oficio que estas publicaciones, además de los dos periódicos profesionales de ámbito nacional, *El Magisterio Español* y *Escuela Española*, sometidos, como todas las publicaciones periódicas de la época, a la censura previa.

Si opresivo, monótono y pobre es el ejercicio profesional del maestro de esta generación, no más atractiva resulta su vida personal, condicionada por un sueldo ancestralmente escaso y con el telón de fondo de unas limitadísimas perspectivas de promoción. En lo económico, las automáticas corridas de escalafón por acumulación de años de servicio; en lo profesional, la posibilidad de superar una nueva oposición que permita el acceso a puestos de mayor responsabilidad (Dirección de grupos escolares, escuelas Anejas a la Normal), de distinto nivel educativo (Párvulos), de especialización (Educación Física) o a destinos más atractivos (poblaciones de más de 10.000 habitantes). La mayor parte de los maestros y, sobre todo, maestras, han de cubrir la mayor y más temprana parte de su vida profesional en destinos rurales y, por lo general, en escuelas unitarias; sobre este carácter rural del magisterio inciden dos grandes dificultades, que lo empobrecen y desmotivan: su aislamiento tanto físico como profesional, y la dificultad de atender permanentemente, sin apoyos de ningún género, a un alumnado sin graduar. Como contrapartida, la inserción de los maestros (especialmente los varones) en las pequeñas poblaciones rurales puede llevar a algunos al límite de su condición de autoridad, desempeñando cargos políticos que, como no puede ser de otra forma, tienen el precio de la proverbial “adhesión inquebrantable” al régimen franquista cuando no la complicidad con las correspondientes jerarquías provinciales; en el ámbito doméstico, el disfrute de una “vivienda de maestro” o la posibilidad de reunirse en un mismo destino los “matrimonios pedagógicos” a través de un turno especial de concurso de traslados llamado “de consortes” atenúan el aislamiento y las precarias condiciones de vida de los medios rurales en la época de esta primera generación de posguerra.

LA GENERACIÓN DE LA TECNOCRACIA

Algo empieza a cambiar en la educación en España en los últimos años de la segunda década, la de los años 50, del régimen de Franco. La evolución es lenta y vacilante, pero las nuevas promociones de maestros que no han conocido los horrores de la guerra civil van mostrando

11 Nombre que definitivamente adopta la organización del sindicato único dedicada al magisterio primario, anteriormente llamada “Sección Española del Magisterio” y “Sindicato Español del Magisterio”.

12 Edición Nacional de las Obras Selectas de D. Andrés Manjón, Patronato de las Escuelas del Ave María, Editorial Redención, del Patronato Central para la redención de las penas por el trabajo, Alcalá de Henares, de 1945 a 1951. El prólogo a la primera entrega (corresponde a *El Maestro mirando hacia dentro*), firmado por el obispo de Granada, lleva el retórico pero significativo título de “Manjón, representante moderno de la pedagogía católica, típicamente española, gonfalonero de maestros y educadores en esta hora de vuelta a nuestra escuela clásica”.

13 En las bibliotecas escolares que guardan publicaciones de la época, es mayoritariamente frecuente encontrar estos volúmenes, lo mismo que los del Curso citado anteriormente, intonsos en su totalidad o salvo el índice de contenidos, lo que prueba el interés que pudieron despertar y el efecto real de su lectura sobre el magisterio de la época.

inquietudes también nuevas fuera del agobiante paraguas del integrismo político y religioso bajo el que ha tenido que cubrirse (o, más bien: que ha tenido que soportar) la generación anterior; y, lo que es más interesante, este movimiento se ve acompañado por otro relativamente análogo desde las instancias del poder político. Unos y otros, en distinta medida y no sin discrepancias, van sustituyendo progresivamente la primacía político-religiosa por una mayor preocupación y dedicación hacia los aspectos metodológicos y técnicos de los procesos didácticos, así como hacia la planificación general de la enseñanza institucionalizada. Es ésta la generación que hemos llamado también de 1970, año en el que tiene su expresión más cabal y conspicua, puesto que se trata de la promulgación de una ley que redefine sustancialmente todo el sistema educativo y, consecuentemente, obliga a cambiar muchas de los procedimientos e incluso valores sobre los que estaba construido el anterior.

El punto de inflexión viene marcado por el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, creado por Decreto de 25 de abril de 1958. Sin necesidad de recurrir a la prolija enumeración de sus funciones, en la exposición de motivos de esta disposición se indica cuál es su finalidad global y, sobre todo, se dan pistas sobre una preocupación distinta a la hora de abordar los problemas educativos; se indica que con el CEDODEP (que así viene a ser conocido posteriormente) se pretende contar con un organismo *específicamente dedicado al estudio de los problemas didácticos y organizativos de este grado de la docencia y a la elaboración y difusión de normas técnicas que impulsen el avance de la educación primaria en beneficio de la formación de las nuevas generaciones.*

A lo largo de su existencia el CEDODEP pone en marcha una batería de actividades y, sobre todo, de publicaciones que llevan a todo el magisterio propuestas de trabajo estrictamente profesionales, aunque sin superar los límites ideológicos que el régimen tiene establecidos; bien es cierto que la propia política general sufre una evolución, y el calificativo de “tecnocracia” se aplica, ya desde un primer momento, no sólo a la política educativa sino a la general del país, especialmente en función del predominio de los criterios economicistas sobre los ideológicos (lo cual genera algunas tensiones, de las que el sistema educativo no resulta indemne). A partir de la muerte de Franco en 1975, la rápida conquista de la democracia y la eclosión de nuevas formas de comportamiento social abren nuevas perspectivas a la profesión docente y completan y dan coherencia a los cambios, siquiera parciales y limitados, protagonizados por esta generación a lo largo de los años anteriores.

Volviendo al CEDODEP, hemos de señalar dos planos de actuación, de los cuales nos interesa especialmente uno de ellos, puesto que los cursos y encuentros de ámbito nacional e internacional, así como las publicaciones de carácter científico y académico se apartan del objeto de este escrito. Las actuaciones más interesantes a nuestros efectos son tres: la promoción de los *Centros de Colaboración Pedagógica*, la revista *Vida Escolar*, y la publicación de los *Cuestionarios Nacionales*. Las tres tienen una incidencia real sobre las escuelas y sobre el trabajo de los maestros, y las tres despiertan en el magisterio, aun en el residual de la generación anterior, nuevas inquietudes profesionales.

Los Centros de Colaboración Pedagógica resucitan una de las realizaciones más efectivas de la época republicana, con lo cual, sin más, están ofreciendo una perspectiva sobre lo que se espera de los maestros muy distinta a la de los años anteriores. Bajo la presidencia del inspector, los maestros se reúnen en algún centro de la comarca (no necesariamente en la capital de provincia), preparan sus intervenciones a partir de lecturas y de sus propias experiencias, y tratan un tema concreto acordado por ellos mismos a partir de otro más general propuesto por el CEDODEP, que

coordina todo el sistema. Durante el primer año de funcionamiento, el tema fue *La enseñanza de las Matemáticas en la escuela Primaria*.

El primer número de la revista Vida Escolar ve la luz en octubre de 1958, y en la presentación que en ella firma el Director General de Enseñanza Primaria, Joaquín Tena Artigas, no aparece alusión alguna a la ortodoxia político-religiosa tan celosamente controlada hasta ahora, sino a los objetivos marcados por el CEDODEP en relación con el conjunto de sus actividades, de las que se cita especialmente los Centros de Colaboración Pedagógica. Se hace también una llamada a la colaboración, pidiendo que aportéis vuestras ilusiones y el caudal de vuestros conocimientos y de vuestra experiencia. Efectivamente, a lo largo de sus más de doscientos números (desde 1958 hasta 1984), sobre los que se está reclamando un estudio serio y detallado, las colaboraciones de maestros son casi tan frecuentes como las de los inspectores que, junto con un grupo de profesores de Escuelas Normales, dirigen el CEDODEP y la propia revista.

Los Cuestionarios Nacionales son un esbozo de “diseño curricular”, que diríamos en nuestros días: el primer intento serio de fijar los contenidos de los distintos cursos (ocho, contando el llamado periodo de Iniciación Profesional) en que se gradúa, en teoría, la Enseñanza Primaria a partir de la correspondiente y ya citada Ley de 1945, pero que en la anterior versión (los Cuestionarios de 1953) habían quedado diluidos en un conglomerado más apropiado a escuelas unitarias rurales¹⁴. Comprenden, además de un detalle de los contenidos que han de ser trabajados en cada uno de los cursos, unas orientaciones metodológicas y los criterios para elaborar cada una de las correspondientes “pruebas de promoción”. Constituyen, pues, un valioso e imprescindible instrumento para hacer efectiva y homogénea la enseñanza graduada, aunque en los primeros años, con una enorme proporción de escuelas unitarias, tal objetivo pueda parecer ciertamente utópico; esta propuesta, sin embargo, ha de ser contemplada junto con otras medidas de política educativa, a las que luego se aludirá, que poco a poco van cambiando la fisonomía del sistema educativo y, en consecuencia, el status y el rol de los maestros.

Un planteamiento y un lenguaje tan distintos de los habituales hasta entonces dentro del franquismo pronto genera tensiones, que se echan ya de ver en el segundo número de Vida Escolar: con ocasión de la muerte del papa Pío XII, el editorial, bajo el título de “Memoria y homenaje” reproduce párrafos del discurso papal a los maestros españoles que le visitaron el 17 de julio de 1957, entre otros el siguiente:

Que vuestra vocación puede decirse que va más allá de lo puramente humano y terrenal, haciéndoos colaboradores del sacerdote y de la misma Iglesia de Cristo en esa edificación de las almas a la que tan singularmente podéis contribuir de la misma manera que tan dolorosamente la podéis impedir.

Bien es cierto que, quizás para contrarrestar esta vuelta a lenguajes pretéritos, el director de la revista y del CEDODEP escribe a continuación un artículo titulado “Propósitos”, en el que se reincide en señalar las propuestas técnicas ya expuestas. Su autor no es otro que el inspector Adolfo Maíllo, personalidad prolífica y digna de estudio que, en una nueva pirueta ideológica, vuelve a liderar esta nueva generación de profesionales de la docencia.

¹⁴ A este planteamiento responde la última oleada de ese compendio de recursos escolares que constituyen las “enciclopedias”, cuyo espécimen más característico en esta época es la Enciclopedia Álvarez, “intuitiva, sintética y práctica” (al decir de su subtítulo), pero bastante más pobre en contenidos de todo tipo que algunas otras clásicas de décadas anteriores. El que tal manual escolar tuviera un extraordinario éxito entre los maestros es otro síntoma de la pobreza profesional en que se movían.

Anteriormente aludimos a cierto abandono del carácter rural que hasta ahora había sido predominante en la Enseñanza Primaria pública (frente a la Enseñanza Media y a la enseñanza privada, situadas prioritariamente en las ciudades). A ello contribuyó poderosamente, mucho más que la propia evolución profesional del magisterio, un conjunto de medidas de política educativa y de planificación escolar que se conocen como el proceso de “concentraciones escolares”. Seguramente la despoblación rural que por aquellos años empieza a hacerse notar especialmente en las provincias del centro peninsular es un fenómeno que se debe fundamentalmente a causas económicas y sociales, y que la clausura de multitud de escuelas unitarias que ven mermar su matrícula hasta cifras que impiden una mínima eficiencia no es sino una consecuencia más de ese mismo fenómeno de carácter global; pero también ha de reconocerse que el proceso de concentraciones escolares en centros comarcales a los que se desplaza el alumnado (y, bajo ciertas condiciones, los maestros) de las poblaciones menores cercanas genera en muchos casos la sensación de que se está contribuyendo de raíz a esa despoblación, con todas las consecuencias emocionales que todo desarraigo provoca.

Y los maestros, en estos casos, se ven sometidos a fuertes contradicciones: por una parte las supresiones de escuelas, con su desagradable secuela de cambio de destino y de residencia, y, en muchos casos, participación forzosa en azarosos concursos de traslados; por otra parte, el atractivo de un trabajo más organizado y presuntamente más fácil (el de los agrupaciones escolares) en localidades que posibilitan tanto una más rica y variada promoción profesional cuanto la liberación de las ataduras sociales a las que se veía sometido el ejercicio del magisterio en las pequeñas comunidades rurales. Ambos son síntomas del camino emprendido hacia la dignificación de la profesión docente, que tiene, además de una importante alza en la cuantía de los sueldos, un factor de la mayor trascendencia: el enriquecimiento de los estudios de Magisterio y la elevación del nivel necesario para emprenderlos; el Plan de 1967 sitúa este último en el Bachillerato Superior (en el de 1950 era sólo el Bachillerato Elemental), permite el acceso directo al funcionariado público de los titulados de expediente más brillante y abre a todos ellos la Universidad, sin prueba alguna de acceso en el caso de los estudios de Pedagogía en las Facultades de Filosofía y Letras.

Todos estos factores de cambio se ven implementados por multitud de medidas de carácter menor, y se afianzan definitivamente, a la vez que intensifican, con la promulgación en 1970 de la Ley General de Educación, conocida como ley Villar Palasí por el ministro que la promueve¹⁵, así como algunas significativas actuaciones en el entorno temporal más inmediato. Entre éstas, la más importante, o al menos la que tuvo una mayor resonancia, la publicación y difusión del llamado “Libro Blanco”¹⁶, que se estructura en dos partes: un diagnóstico objetivo de la situación de la educación en España, y unas propuestas de adecuación a los cambios sociales, económicos y culturales que se están operando en España y en el mundo. El análisis crítico con que se inicia tan importante documento resulta insólito dentro de los diagnósticos laudatorios hacia lo propio y reprobatorios de lo ajeno que eran habituales en el franquismo hasta entonces: los criterios básicos son la evaluación de las variables económicas, o, en todo caso, de rendimiento, cuantificables en el funcionamiento del sistema educativo, y la ausencia casi absoluta de toda referencia ideológica, tanto política como religiosa, entre los factores que se consideran significativos de la situación.

15 Desde 1967 el departamento ha cambiado su denominación oficial de Ministerio de Educación Nacional por la de Ministerio de Educación y Ciencia: otro síntoma cargado de significación.

16 MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1969): La Educación en España. Bases para una política educativa, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Esta engañosa neutralidad ideológica, que se mantiene en las propuestas, viene a ser su mayor limitación para la construcción de un sistema educativo decididamente moderno. Por una parte, no se reconoce la causa primera del atraso educativo en el país: el régimen político surgido de la guerra civil, acaudillado por el general Franco. Pero, por otra parte, el sistema político general sigue siendo el mismo, y para los más fieles guardianes de su ortodoxia muchos de los contenidos del Libro Blanco constituyen un serio peligro. Se explican así las notables diferencias existentes entre este documento, el proyecto inicialmente enviado por el Gobierno a las Cortes, y el texto de la Ley definitivamente promulgada, además de algunas manifestaciones de oposición por los sectores más reaccionarios. No obstante, y a pesar de que los sectores más progresistas manifiestan también su oposición achacando a la nueva ley cortedad de alcance, se dan nuevos e irrefrenables pasos hacia la modernización de la educación española, y los maestros son testigos y a la vez actores de ese cambio: sobre todo, porque empiezan a tomar conciencia de su importante papel social mucho más allá de las declaraciones retóricas que siempre habían escuchado de labios de los mandatarios y de los medios sociales de épocas anteriores.

En la línea de continuar las direcciones emprendidas en los años inmediatamente anteriores, la prolija normativa contenida en la Ley de 1970 y en las disposiciones que la desarrollan incide muy especialmente en varios aspectos de la condición y de la situación de los maestros, completando el perfil profesional de la que hemos llamado generación de la tecnocracia, o generación del 70.

Se establece una etapa educativa única obligatoria que elimina la dualidad de sistemas existente anteriormente en los primeros niveles educativos: una enseñanza de carácter predominantemente urbano, servida mayoritariamente por colegios de iniciativa privada y orientada a la Enseñanza Media, frente a una escuela básicamente rural y pública servida por maestros. La nueva etapa, la Educación General Básica, “invade” el antiguo Bachillerato Elemental, y, aunque dividida en dos etapas con distinto grado de complejidad y exigencia, viene adjudicada en su totalidad a los maestros, que pasan a ser denominados “Profesores de Educación General Básica”. Abandonan así su antiguo y venerable nombre, que parece simbolizar todas las miserias y servidumbres que la profesión ha tenido que soportar ancestralmente y que ahora se pretende superar a toda costa.

Pero para esta conquista de la dignidad y el prestigio profesionales de los maestros resultan mucho más importantes y menos anecdóticas las medidas dispuestas en la ley acerca de su formación y perfeccionamiento. Las Normales se integran en la Universidad (aunque hayan de recibir el enrevesado y largísimo nombre de “Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica”), y para su acceso se exigen los mismos requisitos que para el resto de estudios universitarios. Se crean en el seno de las Universidades los Institutos de Ciencias de la Educación, encargados de la actualización y el perfeccionamiento de todo el profesorado en ejercicio, dentro del cual se incluye a los maestros pero también a los profesores de las distintas modalidades de Enseñanzas Medias y aun de la propia Universidad¹⁷. Sustituyen así a los Centros de Colaboración Pedagógica, y, aunque la revista *Vida Escolar* se sigue publicando hasta bien entrada la década siguiente, el CEDODEP a nivel nacional, lo mismo que los Inspectores de Enseñanza Primaria en los ámbitos provinciales, pierden su protagonismo en la dirección y la renovación profesional de los maestros. La creación en 1972 de la Universidad

17 Por una razón de coherencia dentro del presente escrito, e incluso por economía de espacio, seguiremos llamando “maestros” a quienes, aunque sólo sea por los años postreros de esta generación, se denominan ya oficialmente “profesores de EGB”.

Nacional de Educación a Distancia y la progresiva diversificación de los estudios universitarios de Pedagogía abren nuevas perspectivas de promoción y cambian radicalmente el horizonte social, cultural y profesional del colectivo docente.

Todos estos factores de cambio se orientan hacia el abandono definitivo del carácter rural de la enseñanza elemental y de sus servidores, como no puede ser de otra manera a la vista de los cambios sociales y demográficos que se producen al tiempo. Y vienen a ser coronados por la propia infraestructura de centros que se diseña: los llamados “colegios completos” de EGB, que, en aras de un rendimiento más económico que pedagógico y social, acentúan el proceso iniciado unos años antes con las concentraciones escolares. Consecuentemente, la tecnificación de las propuestas de trabajo se acentúa notablemente: el empleo de los medios audiovisuales, la organización por agrupamientos flexibles, la enseñanza programada, y otra multitud de planteamientos pedagógicos novedosos son asumidos con alguna precipitación y no siempre con la suficiente coherencia, pero el saldo arroja una neta mejora en las formas de trabajar y, sin duda alguna, en los rendimientos globales del sistema educativo. Se abandona el uso de las viejas y obsoletas enciclopedias escolares, y las editoriales de manuales escolares se renuevan profundamente.

En cuanto a los contenidos de la enseñanza, el propio Ministerio actualiza sus no demasiado antiguos Cuestionarios, sustituyéndolos por las llamadas *Orientaciones Pedagógicas para la Educación General Básica*, promulgadas en diciembre de 1970 las de la primera etapa (publicadas en el número 124-126 de *Vida Escolar*, que los maestros llaman “libro azul”) y en agosto del año siguiente las de la segunda (*Vida Escolar* número 128-130, o “libro marrón”)¹⁸. Más que los contenidos en sí mismos, lo más novedoso de esta nueva propuesta oficial es que no se presenta como un inventario de temas, objetivos y actividades, sino que se insiste en su carácter orientativo, que permite a cada maestro adaptar su trabajo a las condiciones del alumnado y del medio en que vive y se desarrolla la escuela; todo ello con una notable novedad metodológica que incide en el meollo del proceso educativo: la aplicación del concepto de “evaluación continua”. Probablemente demasiados cambios para ser asimilados a la velocidad con que se van proponiendo. Pero parece claro que, con algunas oportunas correcciones de rumbo, esta generación permite dar un paso adelante a la siguiente, que tendrá marcada en gran medida la dirección a seguir.

LA GENERACIÓN PARTICIPATIVA

Con razón se ha achacado a la ley de 1970 su falta de participación por parte del profesorado, tanto en su gestación como en su desarrollo. Seguramente, los tiempos no daban para más y el régimen político no permitía ni siquiera la existencia de unas bases institucionales como los sindicatos libres, pero uno de los rasgos más característicos de la tecnocracia de aquel momento (lo mismo que de otros análogos, como los de la clásica Ilustración del siglo XVIII) es el prurito de superioridad de quien está en posesión de los conocimientos y el poder para hacer algo, y no considera que los demás, ni siquiera aquellos a quienes van dirigidos sus proyectos, puedan aportar

18 Un detalle no carente de interés: en la primera de estas fechas figura como Director General de Enseñanza Primaria Eugenio López López, político de señalada trayectoria falangista; en la segunda ocupa el cargo M^a Ángeles Galino Carrillo, catedrática de Historia de la Pedagogía de la Universidad de Madrid y miembro de la Institución Teresiana, congregación religiosa dedicada a la enseñanza desde planteamientos de renovación pedagógica.

nada valioso.

Sea como fuere, el desarrollo de la tímida oferta de participación contenida en las Orientación Pedagógicas de 1970 y 1971 va madurando a lo largo de la etapa siguiente casi hasta el término del siglo XX, definiendo la que hemos llamado generación participativa, en la que los maestros (y el profesorado en general, con cuyas inquietudes se asimilan) tiene un papel protagonista muy distinto del meramente pasivo jugado en las dos anteriores. La evolución corre paralela a la que, en ámbitos más generales que los estrictamente profesionales, tiene lugar en España a partir de la muerte de Franco: la transición política hacia la democracia y la promulgación de la Constitución española de 1978 devuelven la capacidad de decidir sobre su futuro a la población, y los maestros no son ajenos a este movimiento.

Los primeros síntomas se producen a comienzos de los años 80, cuando se someten a revisión los contenidos y los planteamientos metodológicos de la Educación General Básica: a diferencia de lo ocurrido poco más de diez años antes, el proceso se aborda con una amplia participación del profesorado, dando lugar a una reestructuración de la etapa en ciclos y a la propuesta de nuevas pautas de trabajo, los llamados “programas renovados”¹⁹. Pero hasta llegar a sentir la necesidad de abordar una reforma a fondo del sistema educativo se imponen antes otras prioridades de carácter político: la primacía de los primeros gobiernos socialistas recae en la democratización del sistema educativo a partir de la institución donde tiene lugar de una forma más directa la educación, el centro docente. La Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 1985 pretende garantizar los derechos de igualdad de acceso a la enseñanza y de participación de todos los sectores implicados en la educación institucionalizada; entre éstos, naturalmente, el profesorado. Pero también otros, como los padres y el propio alumnado, lo cual llega a generar cierta desconfianza en algunos profesores que aún no han asimilado suficientemente su llamada a la participación cuando se encuentran con competidores a veces ciertamente incómodos. Los Consejos Escolares en sus diversos ámbitos, lo mismo que los sindicatos docentes, Juntas de Personal y multitud de órganos de expresión y comunicación dibujan un panorama de relaciones profesionales muy distinto al de los tiempos, no tan lejanos, del régimen franquista, y sólo esbozado en la generación inmediatamente anterior. Sirve, además, para un compromiso más decidido con la sociedad, sintiendo y defendiendo la enseñanza como un servicio público.

La participación se extiende a aspectos más íntimos de la actividad profesional, y los tímidos ensayos de las “orientaciones” y los “programas renovados” se convierten en una exigencia de construcción de proyectos curriculares por parte de los docentes en el ámbito que define las necesidades educativas: el centro escolar y su entorno. El profesorado se convierte en sujeto de su propio perfeccionamiento, y los Centros de Profesores sustituyen tanto a los viejos Centros de Colaboración como a los universitarios Institutos de Ciencias de la Educación. Los maestros (que han recuperado su prístina denominación) rompen las ataduras sociales que les ligaban, para bien y para mal, a sus destinos, en lo que podría tomarse como una forma muy peculiar del moderno fenómeno de la deslocalización, pero que en el fondo no es sino un ejercicio de libertad personal.

La reforma del sistema educativo, que en sus inicios no era sino unos retoques de contenido, se convierte en una tarea global prioritaria a medio plazo, dando lugar a diversas formas de experimentación que reciben el nombre de “Reforma”; su larga duración testimonia el extenso

¹⁹ Adviértase que, a partir de aquí, hablaremos de “el profesorado” y no de “el magisterio” o de los maestros. En esta última etapa la profesión se encuentra lo suficientemente integrada para que podamos admitir que, salvo diferencias de segundo nivel, los problemas son comunes a los diferentes cuerpos docentes.

proceso de participación, abierta a todos los sectores de la sociedad y en el que el profesorado de todos los niveles adopta un papel en parte global y en parte corporativo, defendiendo situaciones favorables o pequeñas parcelas de poder. El resultado es el sistema educativo definido en la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, cuya dilatada aplicación se ve sometida a una fuerte polémica de carácter político que alcanza, metidos ya de lleno en un nuevo siglo, hasta el momento presente. Tan presente que seguramente nos falta la necesaria perspectiva temporal para hacer un análisis más detallado que lo que aquí hemos presentado a grandes rasgos: la evolución sufrida en España por los maestros desde el final de la guerra civil de 1936-1939 hasta nuestros días.