

History of time
2

RAQUEL VÁZQUEZ RAMIL
ÁNGEL S. PORTO UCHA

Modelos de Formación del
Profesorado de
Primera y Segunda Enseñanza.

Doscientos años de
Experimentación
en España



CEASGA
publishing

MODELOS
DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
DE PRIMERA Y SEGUNDA ENSEÑANZA.
DOSCIENTOS AÑOS
DE EXPERIMENTACIÓN EN ESPAÑA

CEASGA
publishing

Editorial CEASGA-Publishing

42190, Soria

www.ceasga.es

info@ceasga.es

Coordinación y autores Raquel Vázquez Ramil y Ángel S. Porto Ucha

Maquetación y Diseño de portada: CEASGA-Publishing

Información de la imagen de la portada (modificada de la original): Foto bajo la licencia CC BY-SA 3.0 España (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/es/deed.en>). Autor: HombreDHojalata.

La foto ha sido proporcionada a la editorial por los autores (La Normal de A Coruña).

Año de edición: 2022

ISBN: 978-84-949321-8-2

E-ISSN: 2659-9147

Esta obra es una copia del original digital



Esta obra está sujeta a la licencia de Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). Queda totalmente prohibida su venta.

El contenido de esta obra es responsabilidad de los autores.

MODELOS
DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
DE PRIMERA Y SEGUNDA ENSEÑANZA.
DOSCIENTOS AÑOS
DE EXPERIMENTACIÓN EN ESPAÑA

Raquel Vázquez Ramil
Ángel S. Porto Ucha

INTERNATIONAL SCIENTIFIC COMMITTEE

NEREA ARESTI ESTEBAN

Euskal Herriko Unibertsitatea, Spain

FÁTIMA BRAÑA REY

Universidade de Vigo, Spain

CAMILO JOSÉ CELA CONDE

Universitat de les Illes Balears, Spain

CARMEN LÓPEZ SAN SEGUNDO

Universidad de Salamanca, Spain

JOSÉ MANUEL SÁNCHEZ RON

Universidad Autónoma de Madrid, Spain

*A nuestros primeros maestros,
don Manuel Pérez Rey,
de la Escuela Nacional de Niños de Guláns (Ponteareas),
y doña Rosita,
del Colegio Nacional Mixto Curros Enríquez de A Coruña.*

Every wall is a gate
Ralph W. Emerson

INDICE

PRÓLOGO	13
INTRODUCCIÓN	19
CAPÍTULO I. LOS MODELOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA GÉNESIS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL	29
1.1. Los primeros pasos	29
1.2. La creación de las Escuelas Normales	31
1.3. El nivel de la segunda enseñanza	34
1.4. El modelo de la Ley Moyano (1857)	37
CAPÍTULO II. MODELOS INNOVADORES ANTERIORES A LA GUERRA CIVIL	41
2.1. La Escuela Normal de Filosofía (1846-1852).....	41
2.2. Las aportaciones metodológicas de la Institución Libre de Enseñanza	45
2.3. La Escuela Superior del Magisterio (1909-1932).....	51
2.4. La experiencia de los Institutos-Escuela (1918-1936).....	54
2.5. El Plan Profesional para la enseñanza primaria durante la Segunda República	59
CAPÍTULO III. EL FRANQUISMO Y LA EVOLUCIÓN POSTERIOR	67
3.1. El retroceso en la formación de los maestros y maestras	67
3.2. La LOGSE y la evolución posterior en la formación de los maestros	74
3.3. Las Enseñanzas Medias en los comienzos del Franquismo	76
3.4. El modelo de la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio (1965-1969).....	80
3.5. Los ICE (Institutos de Ciencias de la Educación).....	81
3.5.1 Marco normativo en la creación de los ICE	82

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE UN MODELO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	85
4.1 La Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio de la Universidad de Santiago de Compostela (1965-1969).....	85
4.2. La creación del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) para la formación del profesorado de educación secundaria en la Universidad de Santiago de Compostela (1969).....	95
4.2.1. Algunos aspectos de los primeros años de la vida del ICE	95
a) <i>Infraestructuras</i>	96
b) <i>Financiamiento</i>	97
c) <i>Estructura organizativa y personal del Instituto</i>	98
d) <i>La biblioteca: fondos, locales, servicios y personal</i>	100
e) <i>La creación de centros piloto</i>	101
4.3. El Curso de Aptitud Pedagógica para la Formación del Profesorado (CAP, 1970-2009).....	103
4.3.1. <i>Estructura del CAP</i>	103
4.3.2. <i>El Alumnado: Evolución cuantitativa (1971/72 – 1976/77)</i>	109
4.3.3. <i>Desarrollo posterior. Síntesis cuantitativa y cualitativa</i>	111
A MODO DE SÍNTESIS Y CONCLUSIONES	119
ABREVIATURAS	131
DOCUMENTACIÓN Y LEGISLACIÓN.....	135
BIBLIOGRAFÍA.....	141
ÍNDICE ONOMÁSTICO.....	151
LOS AUTORES	163

PRÓLOGO

Nuestra ocupación como docentes de futuros docentes ha determinado parte de nuestras investigaciones en torno a la formación del magisterio y el profesorado y, en relación con ello y desde la perspectiva histórica, los movimientos de renovación pedagógica en España (singularmente la Institución Libre de Enseñanza, a la que ambos dedicamos nuestras respectivas tesis doctorales), los procesos formativos derivados de los vaivenes políticos, y los intentos de reorganización, a veces traumáticos como en el caso de la depuración.

Ángel Serafín Porto Ucha inició su carrera como maestro de acceso directo en el Colegio Nacional Altamira de Salceda de Caselas (Pontevedra) durante casi diez años, y pasó luego por diferentes instancias, como los equipos psicopedagógicos de apoyo, la labor tutelar en el centro asociado de la UNED de Pontevedra, y la docencia universitaria en la Facultad de Ciencias de la Educación (actual departamento de Pedagogía y Didáctica) de la Universidad de Santiago de Compostela. Conoce por tanto los procesos formativos del magisterio en todas sus facetas y ha sido partícipe de ellos, llevando sus propias experiencias a los trabajos de investigación.

Raquel Vázquez Ramil, por su parte, se licenció en Historia y participó, como alumna, en el modelo formativo del CAP que ofrecía el ICE de la Universidad de Santiago a mediados de los años ochenta, cuando la masificación

complicaba la efectividad de la preparación pedagógica de quienes aspiraban a ser docentes de secundaria. Años después se incorporó a la docencia en los grados de Educación Primaria y Educación Infantil en la Universidad de Valladolid, donde hoy continúa, y pudo observar de cerca los modelos de capacitación pedagógica que tan denostados fueron hace cuarenta años y que hoy siguen sin encontrar el molde perfecto o, al menos, el adecuado a una realidad social que cambia a pasos agigantados y que a veces se distorsiona hasta el extremo por efecto de imponderables como la pandemia de COVID19 que padecemos en los años 2020 y 2021.

Aunque nuestra aproximación al tema siempre es y será histórica, puesto que es la única manera de contextualizarlo y entenderlo y, al fin y al cabo, somos historiadores de formación y vocación, la vinculación con la docencia de docentes nos ha llevado a indagar y cuestionar, a buscar orígenes, a desvelar razones, de ahí una investigación tan procelosa como la que se refleja en nuestro libro *O Instituto de Ciencias da Educación (ICE) da Universidade de Santiago de Compostela. Nacemento e evolución (1969-2019)*, editado por el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago en el año 2019. Es un trabajo de archivo, de los que hoy apenas se hacen porque los baremos no los contemplan o los miden como artículos menores (al menos en ramas de Humanidades y en algunas de Ciencias Sociales se notará la laguna en poco tiempo), que recoge el funcionamiento de un ICE a lo largo de cincuenta años, de los cuales gran parte del tiempo y los esfuerzos humanos y económicos se volcaron en la formación de profesorado de secundaria con resultados medianos; lo mismo que en algún otro ICE de España, aunque no hay estudios de calado.

El sistema actual de másteres docentes es muy amplio. Han cambiado las cosas y las Universidades privadas que proliferan por gran parte de la geografía española se apresuran a ofrecer este tipo de cursos, contando con una demanda segura que garantiza ingresos estables. El máster es obligatorio para acceder a la docencia pública y, por tanto, hay que hacerlo “cómo y dónde sea”. El sistema ya no se infla, como antes, para acoger a todos; hay *numerus clausus* en casi todas las Universidades públicas; la opción es una institución privada, de diferentes precios (al fin y al cabo estamos en modelos mercantilistas muy definidos) y con diferentes opciones de presencialidad, semipresencialidad o a distancia, aunque en este último caso la organización de las prácticas se complica mucho.

Nos encontramos con que en los grados de Educación Primaria e Infantil existen períodos de prácticas regulados que satisfacen las expectativas de los alumnos en gran manera; por experiencia podemos decir que los alumnos valoran el Practicum más que ninguna otra asignatura de la carrera porque les permite conocer la realidad de primera mano. A veces extreman las cosas y desearían que toda la carrera fuese Practicum, y hay que explicarles que no es posible y que para ser un buen maestro es necesario contar con un excelente bagaje teórico y con recursos que no se adquieren de la noche a la mañana. En estos grados el período de Practicum supone, por lo general, 44 créditos del total de los que componen las carreras, y se realiza a partir de segundo o tercer curso, sin que haya un divorcio brusco con las Facultades, cuyos profesores participan en la tutela y seguimiento de las prácticas.

Por el contrario, el máster de profesorado de secundaria se realiza una vez terminada la carrera y equivale a 60 créditos, de los cuales se reservan sólo 16 para prácticas en centros, siendo el resto de la formación teórica y de realización de un TFM.

Como bien señala Fernando Trujillo (2021)¹ :

En mi opinión, este es el dilema: por un lado, tenemos una formación inicial del profesorado que cuenta en Infantil y Primaria con un número de créditos prácticos suficientes – aunque que no acaba de resolver eficazmente la relación entre teoría y práctica en la docencia impartida en las Facultades de Educación; por otro lado, tenemos un Máster de formación del profesorado de Educación Secundaria que ni cuenta con unas prácticas suficientes ni, mucho menos, con una buena relación entre teoría y práctica en su desarrollo, por no mencionar la masificación que se ha generado en este máster, que imposibilita cualquier aproximación de calidad a procesos serios de formación del profesorado.

En efecto, hay un desajuste. Conscientes del mismo, desde diferentes ámbitos como la política o la gestión universitaria se reclama una solución, el

¹ Trujillo, F. (2021). Sobre la formación inicial del profesorado y el mal llamado MIR docente, *El diario de la educación*, 07/05/2021.

MIR docente, que la Comunidad de Madrid pretende implantar en el curso 2021-2022. Es una propuesta grandiosa, sin duda, pero por eso mismo exige generosos medios económicos y humanos que no parece que vayan a surgir de repente porque un decreto lo diga sobre el papel. Por otro lado, y aunque nos tienta, no se puede asimilar la educación con la medicina. Tal vez haya una solución menos aparatosa, más sensata que, teniendo en cuenta lo anterior que exponemos en nuestra investigación, sirva para proporcionar a los futuros docentes una formación práctica sólida y a la altura de los tiempos. Corregir los errores antes de inventar un nuevo espectáculo es quizá lo más realista. Es necesario revisar los planes de estudio de los grados de Educación para que respondan a las necesidades de la sociedad de hoy, no a los intereses de los departamentos universitarios, como bien sabemos los que conocemos los entresijos del sistema. Y el máster de profesorado de secundaria tendrá que ampliarse para ofrecer más horas prácticas y mejor coordinadas entre la Universidad y los centros, más enfocado a la educación del futuro y menos al negocio de ahora mismo.

Imbernón (2019: 160)², tras analizar los vaivenes y grietas de un sistema sobrecargado de alumnos, con exigencias a las que no consigue responder e incapaz de renovarse sin romper, aboga por

...una formación que promueva una cultura profesional de la participación, de la tolerancia profesional entre los colegas, de la colaboración desde la diversidad de opiniones y de ideas. Formarse para construir proyectos de innovación, para aprender a investigar sobre la práctica buscando alternativas para eliminar los procesos de individualismo en el trabajo profesional y favorecer la participación y la toma de decisiones de todos los componentes del centro.

Y en efecto, hacia la participación, la tolerancia y la innovación se debe ir. Mirando hacia atrás, el largo camino recorrido hasta hoy, podemos ver éxitos y fracasos y aprender de ellos lo que la compleja sociedad actual precisa. En este

² Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de educación secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado, revista de curriculum y de formación del profesorado*, vol. 23, nº 3.

trabajo miramos hacia atrás, recorremos los modelos de formación del magisterio y el profesorado y plantamos una pequeña semilla de futuro.

ÁNGEL SERAFÍN PORTO UCHA
RAQUEL VÁZQUEZ RAMIL

A Coruña-Guláns, 6 de enero de 2022, día de Reyes.

INTRODUCCIÓN

IMPORTANCIA, INTERÉS Y MOTIVACIÓN POR EL TEMA

En este estudio nos proponemos un trabajo histórico, y también de carácter didáctico, normativo-legislativo y social, sobre los modelos de formación del profesorado, principalmente de educación primaria y secundaria³, a partir de la configuración del sistema educativo español contemporáneo.

El interés y motivaciones para la realización de este trabajo parten, por un lado, de investigaciones realizadas con anterioridad, especialmente en lo referido al nacimiento y evolución de distintas instituciones formativas, como fueron las Escuelas Normales, o a nivel más amplio la Institución Libre de Enseñanza (ILE) en el último tercio del siglo XIX y las realizaciones educativas surgidas bajo la iniciativa de la misma ILE y de los institucionistas en el siglo XX

³ Utilizaremos distintos términos, referidos a estas etapas o niveles del sistema educativo, de acuerdo con la evolución histórica del sistema educativo español: primera y segunda enseñanza, enseñanza primaria y secundaria, enseñanzas medias (bachillerato y FP), educación general básica y bachillerato, educación primaria y secundaria, además de las referencias al primer nivel del sistema: párvulos, preescolar o educación infantil.

(Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE), Residencia de Estudiantes y Residencia de Señoritas, Instituto-Escuela y demás), en las que los dos autores venimos incidiendo con trabajos individuales y en común desde hace años.

Este estudio parte del proyecto de actividades de Raquel Vázquez Ramil, de la Universidad de Valladolid (Campus de Soria), durante una estancia de investigación en el Instituto de Ciencias de Educación (ICE) de la Universidad de Santiago de Compostela, en los meses de junio y julio de 2019. En el proyecto colaboró el profesor Ángel Serafín Porto Ucha, profesor Ad Honorem de la USC y miembro del personal científico del ICE. Entre otras numerosas publicaciones en común, destaca la investigación realizada por ambos entre los años 2012 y 2017 sobre el ICE y editada en 2019 por el Servicio de Publicaciones de la USC: *O Instituto de Ciencias da Educación (ICE) da Universidade de Santiago de Compostela. Nacemento e evolución (1969-2019)*.

OBJETIVOS

Como objetivos de investigación, apuntamos los siguientes:

- a) Identificar distintos modelos de formación del profesorado en el desarrollo histórico del sistema educativo o escolar español contemporáneo.
- b) Profundizar en las dimensiones histórica, didáctica y social de los modelos de formación.
- c) Ahondar en los procesos de formación pedagógica del profesorado, especialmente en el proceso de formación inicial del profesorado de enseñanza primaria y secundaria.
- d) Examinar distintas estrategias innovadoras de formación del profesorado.
- e) Analizar e interpretar los logros y dificultades de los modelos de formación.
- f) Prestar atención a la relación con los centros para la implementación de las prácticas escolares.

- g) Proporcionar un material de consulta para futuros estudios sobre formación docente.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

El trabajo que presentamos tiene un componente importante de carácter inédito, en cuanto a la identificación y análisis de conjunto de los modelos de formación presentes en distintos momentos históricos e instituciones formativas, que vienen siendo objeto de atención, tanto en las referidas a la primera como a la segunda enseñanza desde sus inicios, a partir de la configuración del sistema educativo español contemporáneo.

En la primera enseñanza destacan los estudios sobre el desarrollo histórico de las Escuelas Normales en nuestro país (elementales, superiores, centrales) y la posterior Escuela Superior del Magisterio o de Estudios Superiores del Magisterio; respecto a la publicística sobre el tema, cabe recordar las tesis doctorales, las publicaciones en formato libro y los artículos de profesionales vinculados a la Historia de la instituciones educativas.

Pero en la segunda enseñanza la situación es diferente en cuanto a instituciones formativas, aunque contamos con aportaciones desde el campo de la Historia de la Educación, como las de Julio Ruiz Berrio, Antonio Viñao Frago, o José Antonio Lorenzo Vicente entre otras⁴, o las de Carmen Benso relativas a Galicia. Tradicionalmente, para ser profesor de enseñanza secundaria importaba más la formación “científica” que la pedagógica, y por tanto no fueron muchas las instituciones destinadas a este último y esencial aspecto. Debemos resaltar aquí la Escuela Normal de Filosofía (1846-1852), los Institutos-Escuela (1918-1936) como “laboratorios pedagógicos”, Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media (1955) y la Escuela de Formación del

⁴ Por citar algunos otros autores y trabajos, véase *Aulas modernas Nuevas perspectivas sobre las reformas de la enseñanza secundaria en la época de la JAE (1907-1939)*. Edición de Leoncio López-Ocón. Madrid: Universidad Carlos III, 2014.

Profesorado de Grado Medio (1965-1969), así como la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación a partir de 1969, para impartir el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), hoy transformado en Máster de Formación del Profesorado, que pasó a integrarse en muchos casos en las distintas Facultades. Las publicaciones sobre la enseñanza secundaria son menos que las dedicadas a enseñanza primaria, de ahí nuestro interés por llenar (en parte) un hueco.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

El trabajo se realizó combinando criterios descriptivos e interpretativos, no exentos de valoración crítica. Continuando con la línea de investigación seguida en la mayoría de trabajos anteriores, se compaginó la labor de archivo con la consulta complementaria de textos de carácter normativo y legislativo y publicaciones de la especialidad. Como siempre, seguimos siendo fieles a la afirmación documentada.

Gracias a nuestra propia integración en las respectivas áreas y departamentos de Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica y Organización Escolar, además de la dimensión histórica, prestamos atención a los aspectos didácticos y sociales en los modelos de formación, sin perder de vista la dimensión política o la normativo-legislativa.

FUENTES DOCUMENTALES Y BIBLIOGRAFÍA

En los últimos años proliferan las investigaciones sobre el desarrollo histórico de las Escuelas Normales. El acceso a estas fuentes aporta un material esencial para localizar los distintos modelos de formación.

En el apartado de las innovaciones, como fuente documental de carácter institucionista (Giner, Cossío y demás seguidores y colaboradores) hemos consultado el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, del que se conservan colecciones más o menos completas en distintas instituciones y centros de investigación. Para el constitucionalismo, *Constituciones Españolas*³. A nivel legislativo, las colecciones de la Gaceta de Madrid y el Boletín Oficial del Estado.

A partir de publicaciones anteriores sobre la ILE, la JAE e instituciones relacionadas, hemos consultado los fondos de la Residencia de Estudiantes y la Biblioteca Nacional (Madrid).

La mayor parte de la documentación consultada, tanto sobre el ICE de la Universidad de Santiago como de la Escuela de Formación del Grado Medio, figura en los archivadores del edificio del ICE (planta sótano), muebles del primer piso (secretaría), publicaciones del propio ICE (primer piso) y bibliografía en general (segundo piso), complementada con la documentación depositada en el Archivo Histórico Universitario de Santiago (AHUS). Es importante la colección de publicaciones propias custodiadas en el mismo ICE, que se ubica en el chalet número 3 de la Avenida de las Ciencias, en pleno Campus de la USC, frente a las residencias universitarias y las pistas de tenis, en un entorno privilegiado.

En la Biblioteca General de la Universidad de Santiago de Compostela y de la Facultad de Ciencias de la Educación, junto con la propia del Campus Universitario de la Universidad de Valladolid en Soria, consultamos bibliografía en general. En más de una ocasión, acudimos igualmente a colecciones en soporte virtual.

DIFICULTADES

Como señalaremos más adelante, trazar un cuadro cronológico de la evolución histórica de la formación del profesorado no es tarea fácil. Aparte de las experiencias anteriores al siglo XIX, son varios los niveles, enseñanzas especializadas, etc., del sistema educativo contemporáneo que necesitan una especial atención. Cada uno con sus características propias. Quedan, aun así, campos específicos por concretar. Hemos optado por una selección de contenido, que esperamos sea del agrado y aprovechamiento del público lector

⁵ En la edición de 2001, *Constituciones Españolas*. Madrid: Congreso de los Diputados y Boletín Oficial del Estado.

especializado y de las personas interesadas en los procesos formativos del profesorado.

Hemos revisado la parte relativa al desarrollo legislativo y administrativo del sistema escolar español, con los diferentes planes de estudio de las instituciones implicadas a lo largo del siglo XIX y buena parte del siglo XX, sin perder de vista la dimensión política, social y didáctica y las distintas categorías de centros, tratando de identificar los diferentes modelos de formación del profesorado, de acuerdo con la situación constitucional de cada momento.

Como apartado de carácter empírico a modo de trabajo de campo, que incluimos en el último capítulo, las dificultades más evidentes surgen del manejo de la documentación del ICE y de la anterior Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio en la Universidad de Santiago de Compostela. La precariedad de la institución formativa en sus inicios, con falta de personal en la estructura organizativa (la figura del/a secretario/a, aparece más tarde), o la misma organización del ICE, que no contemplaba en sus comienzos la redacción sistemática de actas de los acuerdos tomados, añade otra dificultad. Tampoco existe documentación exhaustiva de los centros y profesorado en los que alumnas y alumnos realizaron sus prácticas escolares en la segunda fase de cada curso académico.

PARTES DEL ESTUDIO

Además de esta breve introducción, el estudio, tal como queda contemplado en el índice, comprende cuatro capítulos, un apartado a modo de síntesis y conclusiones, junto con las fuentes documentales, las normativo-legislativas y bibliografía utilizada.

El *capítulo 1* trata de los modelos de formación del profesorado de primera y segunda enseñanza en la génesis del sistema educativo español contemporáneo, a partir de las Cortes de Cádiz (1812), en cuyo desarrollo se acusan las influencias de la Revolución Francesa, singularmente el debate alrededor de Condorcet y Talleyrand, sin perder de vista otras propuestas, como la visión de Lepeletier y la educación común⁶, en cuanto a la constitución de los

sistemas educativos contemporáneos, con las notas de universalidad, obligatoriedad, gratuidad, laicismo, libertad o protagonismo del Estado. Desde el punto de vista religioso, la presencia de la opción confesional o el laicismo.

Nos ocupamos del origen de las Escuelas Normales, por influencia de los gobiernos liberales. Bajo la dirección de Pablo Montesino, en 1839 se ponía en marcha la Escuela Normal Central, y durante la década de 1840 se fueron creando Escuelas Normales en la mayor parte de las provincias españolas para la formación sistemática de los profesionales de la primera enseñanza, aunque la atención a la formación de las maestras sufrió un considerable retraso. Con la reforma de 1849 aparecen las Escuelas Normales Superiores en las capitales de los distritos universitarios.

El nivel de la segunda enseñanza fue una conquista del régimen liberal. Nos fijamos en el importante Plan de Estudios de Gil de Zárate (1836), que apenas tuvo aplicación, aunque estableció unos principios que tendrían repercusión en el desarrollo posterior. Cosa distinta fue el bachillerato como espacio netamente masculino durante prácticamente todo el siglo XIX. Además, hay que decir que el profesorado de enseñanza secundaria se consideró tradicionalmente con suficiente preparación para la docencia, simplemente con adquirir la competencia “científica”.

El *capítulo 2* se ocupa de algunos modelos innovadores en primera y segunda enseñanza, establecidos en España con anterioridad a la Guerra Civil: La Escuela Normal de Filosofía (1846-1852) para la formación pedagógica del profesorado de secundaria, donde destaca la figura de Fernando de Castro; las aportaciones metodológicas de la Institución Libre de Enseñanza (1876-1936) con Francisco Giner de los Ríos; la Escuela Superior del Magisterio (1909), que poco después pasa a denominarse Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1911-1932), para la preparación de personal de dirección de escuelas graduadas, normales e inspección; la experiencias de los Institutos-Escuela (1918-1936), como centros-piloto o “laboratorios pedagógicos” para la reforma del bachillerato y la formación del profesorado; finalmente, el Plan Profesional de las Escuelas

⁶ Véase Narciso de Gabriel (1997). Michel Lepeletier y la educación común. *Historia de la Educación*, 16, pp. 241-263.

Normales del magisterio primario durante la Segunda República, en el que se volcaron los gobernantes, con el ministro Marcelino Domingo a la cabeza, para la nueva función social del profesorado, llamado a formar al ciudadano republicano.

El *capítulo 3* resume las distintas instancias formativas que tienen su origen en los comienzos del franquismo, con la presencia de la Iglesia católica y los cambios de rumbo en las tareas formativas. Con la guerra civil y la consiguiente depuración del profesorado, el retroceso fue total, al menos en sus comienzos. Para la enseñanza primaria, además del improvisado plan Bachiller, surge el plan de cultura general de 1942, luego las nuevas Escuelas de Magisterio, con los planes de 1945 y 1950, los avances del plan de 1967 y la aprobación de la Ley General de Educación (LGE, 1970) y el nuevo modelo de formación del profesorado de EGB. Con la muerte del dictador, tras la promulgación de la Constitución de 1978 se producen los cambios derivados de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) y la posterior incorporación al proyecto europeo. Si la centenaria Ley Moyano de 1857 tardó más de cien años en ser sustituida por otra ley general de educación, la situación se precipita a partir de la LGE de 1970: LOGSE (1990), LOCE (2002), LOE (2006), LOMCE (2013) y LOMLOE (2020), en la búsqueda de nuevos modelos, no exentos de la dimensión política y de los intereses de los distintos partidos en el poder.

En el sector de la enseñanza secundaria, emerge la Ley de Enseñanzas Medias de 1938 (siete años de duración para el nuevo Bachillerato), de exaltación carismática del jefe del Estado (Francisco Franco). Más tarde, los cambios en 1953, con la división del Bachillerato en elemental (cuatro años) y superior (dos años), y la creación de los institutos laborales (1949). A partir de 1970, la formación profesional (tres grados) y el bachillerato unificado polivalente (BUP, tres años). A nivel formativo, la creación de la Escuela de Formación de Enseñanza Media (1955) y de Grado Medio (1965). El acercamiento a Europa posibilita el impulso de los ICE (1970), con Villar Palasí al frente del nuevo Ministerio de Educación y Ciencia (MEC, 1966), que sustituía al anterior Ministerio de Educación Nacional (MEN, nacido en 1938, de influencia fascista).

Finalmente, el *capítulo 4*, de carácter empírico, nos sumerge en las tareas formativas del profesorado de educación secundaria en la Universidad de Santiago de Compostela, a partir de la creación de la Escuela de Formación del Grado Medio (1965) y la puesta en marcha del ICE (1969), con el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) a partir de 1971, que estuvo vigente hasta 2009, cuando se transforma en Máster para Formación del Profesorado, impartido en la Facultad de Ciencias de la Educación, que continúa en la actualidad.

Los cambios derivados de la LOGSE (1990) exigían un nuevo modelo de formación del profesorado de educación secundaria (ESO, cuatro años, y Bachillerato, dos años, además de la nueva estructura de la formación profesional). La ley incluía un Curso de Cualificación Pedagógica (CCP, que sustituiría al CAP), que nunca llegó a implantarse.

AGRADECIMIENTOS

Queremos expresar nuestro agradecimiento a todas las instituciones y particulares que nos ayudaron en esta investigación. Aparte de las facilidades que encontró Raquel Vázquez Ramil en la institución universitaria de procedencia (Universidad de Valladolid, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y de la Matemática, y Facultad de Educación, en el campus universitario “Duques de Soria”) para realizar la estancia en la Universidad de Santiago; a nivel institucional, en primer lugar, nuestro agradecimiento al Instituto de Ciencias da Educación (ICE) de la Universidad de Santiago de Compostela, en el que pasamos muchas horas, por la amabilidad al facilitarnos el acceso a los fondos documentales y por las comodidades que nos ofrecieron para trabajar. El horario de forma continuada para nosotros hasta las nueve de la noche algunos días a la semana, nos permitió compaginar esta tarea con otras responsabilidades profesionales, y aprovechar determinadas jornadas completas para este menester, evitando las lagunas y tiempos muertos por los desplazamientos. Al Archivo Histórico Universitario de Santiago (AHUS), donde pasamos bastantes horas revisando toda la documentación procedente del ICE, en depósito, agradecemos las facilidades y atenciones.

En cuanto a las personas, tenemos una deuda de gratitud con la directora del Instituto de Ciencias de la Educación, profesora Ana M^a Porto Castro, que puso la institución a nuestra disposición siempre con generosidad y un excepcional talante. Junto con ella, agradecemos la ayuda y apoyo del personal del ICE en los últimos tiempos: la secretaria, M^a Josefa Mosteiro García, y Amalia Dosil Fabeiro, del personal de Administración y Servicios. En el personal de equipos anteriores de la dirección⁷ y el PAS encontramos siempre la máxima atención. A todos ellos nuestro agradecimiento, que hacemos extensivo a Nely, Cristian, Lucía y Álvaro, jóvenes en período de formación, con los que coincidimos en el ICE, por su disposición.

A las demás instituciones a las que hemos acudido, y que figuran en las fuentes documentales y lugares de consulta.

A Georgina, siempre dispuesta a ayudar.

Finalmente, nuestro reconocimiento a la editorial Ceasga, por publicar y difundir nuestro trabajo, y en especial, a su editora, Anabel Paramá, cuya profesionalidad y compromiso son tan intensos como difíciles de encontrar en estos tiempos de prisas y valores efímeros.

⁷ En el desarrollo histórico del ICE de la Universidad de Santiago, han desempeñado la función directiva los siguientes profesores: José Ramón Masaguer Fernández (1969-1972), Julio Casado Linarejos (1973-1980), Guillermo Rojo Sánchez (1980-1982), Luis M. Sobrado Fernández (1982-1986), Manuel R. Bermejo Patiño (1986-1990), Antón Costa Rico (1991-1994), Miguel Ángel Zabalza Beraza (1994-1998), Miguel Ángel Santos Rego (1998-2006), José Cajide Val (2006-2012) y Ana M^a Porto Castro (2012 hasta la actualidad, 2022).

LOS MODELOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA GÉNESIS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

1.1 LOS PRIMEROS PASOS

Trazar un cuadro cronológico de la evolución histórica de la formación del profesorado no es tarea fácil, al menos en determinadas zonas de España, tal como nos hemos referido respecto a Galicia⁸. Como es de

⁸ Véase A. Serafín Porto Ucha y José Luis Iglesias Salvado (2008). A formación do maxisterio en Galicia. Perspectiva histórica. *Revista Galega do Ensino*, 54, pp. 66-72. A esta cuestión hemos dedicado el capítulo primero de un trabajo reciente: Ángel Serafín Porto Ucha y Raquel Vázquez Ramil (2019). *O Instituto de Ciencias da Educación (ICE) da Universidade de Santiago de Compostela. Nacemento e evolución (1969-2019)*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela, pp. 19 y ss.

conocimiento, aparte de las experiencias anteriores al siglo XIX, son varios los niveles, enseñanzas especializadas, educación especial, modalidades, etc., del sistema educativo contemporáneo que necesitarían una especial atención. Cada uno con unas características propias. Quedarían, aun así, campos específicos por concretar⁹.

La formación del profesorado en el Antiguo Régimen tuvo carácter particular o gremial (recuérdese la *Hermandad de San Casiano*, surgida en 1642, durante el reinado de Felipe V, para seleccionar maestros de primera enseñanza). Como primer intento de institución orientada a la preparación pedagógica del profesorado, destaca la creación en Madrid del *Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras* (1780), reinando Carlos III, y más tarde la Academia de Educación, que, junto con las Escuelas Reales, tuvieron su origen en el R. D. de 25 de diciembre de 1791. Registramos igualmente, entre otras, la Real Junta de Exámenes, creada en 1804 por una cédula de Carlos IV¹⁰.

En el siglo XIX esta formación pasó a ser una actividad casi exclusivamente oficial. Pero en zonas como la Galicia rural del siglo XIX, coexistieron dos canales de escolarización popular: una de carácter privado, en la que sobresalieron experiencias como las que Narciso de Gabriel denomina “escolas de ferrado”, las de fundación, y otras públicas¹¹. Dirigían las primeras los llamados “escolantes”, que se dedicaban a la enseñanza como complemento a otra

⁹ En el trabajo anteriormente citado hemos hecho referencia a los Seminarios Conciliares, sobre los que se llevan realizado algunas investigaciones, y que formaron a un número importante de alumnos. La educación de ciertas clases sociales procedentes en un número considerable del rural, se canalizó durante mucho tiempo por este sistema. Gran número de estos alumnos tuvieron luego proyección en distintos niveles del sistema educativo, tras abandonar la vocación del sacerdocio; mentalidad, espacio arquitectónico, currículo y labor de púlpito fueron algunas de las constantes en materia de enseñanza, que ofrecen elementos formativos sin desperdicio en el tema que estamos tratando. Fuera de este contexto, deberíamos atender también otras instituciones, como las de carácter militar, por ejemplo.

¹⁰ Véase Julio Ruiz Berrio (1980). Estudio histórico de las instituciones para la formación de profesores. En *La Investigación Pedagógica y la Formación de Profesores*. Vol. I. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía, Instituto “San José de Calasanz” del C.S.I.C., pp. 99-120.

¹¹ Véase Narciso de Gabriel (1992). Lengua y escuela en Galicia. En Agustín Escolano (dir.). *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Rupérez, pp. 165-186. Contamos con otros importantes textos más recientes del autor; véase Narciso de Gabriel Fernández (2001). *Escolantes e escolas de ferrado*. Vigo: Xerais; y *Ler e escribir en Galicia* (2006). A Coruña: Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións.

ocupación. Carecían normalmente de cualquier conocimiento pedagógico sistematizado. Si bien esas experiencias tendieron a reducirse, se mantuvieron en determinados lugares del interior. La persistencia se explica, en parte, por los criterios metodológicos utilizados (enseñanza individual, aprendizaje sucesivo, empleo de procesos basados en documentos de naturaleza diversa para la enseñanza de la lectura) y aspiraciones formativas (rezar, leer, escribir, contar). Las de fundación procedían de un benefactor que decidía destinar parte de sus bienes a sostener un establecimiento de primera enseñanza. En lo que respecta a la red pública, las escuelas eran también de diferente categoría: superiores, situadas preferentemente en las capitales de provincia, elementales completas e incompletas, y de temporada.

En el tránsito del siglo XVIII al XIX, hubo propuestas iniciales de carácter ilustrado, como la formulación de las bases para la formación de un plan general de instrucción pública (Jovellanos, 1809). Coincidiendo con el gobierno afrancesado de José Bonaparte, bajo la presidencia de Meléndez Valdés, destacan los trabajos de Juan Andújar, introductor de Pestalozzi, José Marchena, introductor de Rousseau, y Manuel José Narganes, con sus ensayos sobre educación¹². Finalizada la Guerra de la Independencia, de las Cortes de Cádiz (1812) arranca el nacimiento de nuestro sistema educativo contemporáneo.

1.2. LA CREACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES

Un hecho importante en la formación del profesorado de enseñanza primaria fue la creación de las Escuelas Normales¹³. Hubo intentos iniciales de canalizarlas a través del sistema mutuo o lancasteriano, con la inauguración en 1818 de una escuela en Madrid de esta índole, bajo la dirección del teniente coronel Juan Kearney, que alcanzó notoriedad durante el Trienio Liberal. La experiencia había sido ensayada en la India y en Londres, respectivamente, por Andrés Bell y Joseph Lancaster. Ya anteriormente, se habían creado en

¹² Véase Agustín Escolano Benito (2002). *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva, p. 18.

Tarragona las escuelas pestalozzianas, origen del Real Instituto Militar Pestalozziano, fundado en Madrid en 1806.

El establecimiento de las Normales supuso un importante cambio en la formación sistemática de los maestros¹⁴. Sin embargo, dentro de la concepción liberal de la época, el carácter de esta enseñanza tenía que ser esencialmente popular. Los maestros y maestras sólo debían saber prácticamente lo que tenían que enseñar. Otro tipo de conocimiento era un lujo superfluo, que incluso podría alterar la armonía social. Las Escuelas Normales reproducían, pues, el propio currículo de las escuelas primarias.

Tres componentes básicos estaban integrados en la formación de los maestros y maestras: el cultural, escaso, al no exigirse estudios previos de bachillerato; el pedagógico, muy reducido también, por destinar la mayor parte del tiempo a cubrir la carencia anterior; el práctico, canalizado mediante las “Escuelas prácticas” (más tarde denominadas “Graduadas” y “Anejas”), igualmente muy descuidado. Entre los factores que posibilitaron la aparición de las Escuelas Normales, los estudiosos del tema destacan el propósito de difundir una determinada metodología didáctica (métodos de Pestalozzi, Lancaster y Bell, Vallejo, etc.), la voluntad de responder a las demandas de formación del profesorado generadas por el sistema nacional de educación que se estaba implantando, y la existencia de un conocimiento educativo relativamente sistematizado¹⁵.

¹³ El nombre original fue el de “Escuela Normal” (de procedencia francesa), y/o “Seminario de Maestros” (de procedencia alemana, que desaparece pronto al dejar de funcionar los internados alrededor de 1850); se añade “elemental” o “superior” (términos que dejan de estar vigentes a partir de 1914, con la unificación de los títulos), de “maestros” o “maestras”. Durante el período de la Segunda República, se conocieron como “Escuelas Normales del Magisterio Primario”, en régimen de coeducación. A partir de la Ley de Educación Primaria de 1945, cuando todas las escuelas primarias se pusieron bajo la advocación de Jesús, Maestro y modelo de educación, pasaron a denominarse “Escuelas del Magisterio”, separadas de nuevo y con título de algún nombre ilustre de la Pedagogía nacional, principalmente de fundadores de instituciones o métodos de origen español. A partir de 1970, se conocieron todas ellas como “Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB”, hasta la sustitución de la Educación General Básica por la Educación Primaria en la LGSE (1990), la aparición de los nuevos títulos de Maestro/a y la integración de las Escuelas en las respectivas Facultades de Educación o similares

¹⁴ Con anterioridad, los maestros eran acreditados mediante comisiones provinciales de selección, con las que tuvieron que competir las Escuelas Normales en sus inicios.

Como consecuencia de la Ley de 1838 de primera enseñanza, conocida por Ley Someruelos (Ley de 21 de julio de 1838), en 1839 aparece en Madrid la primera Escuela Normal Central de Maestros, siendo su primer director Pablo Montesino Cáceres, que durante su exilio de doce años en Inglaterra (1823-1834), había estado en contacto con los avances educativos¹⁶. El objetivo de la Escuela era “formar maestros instruidos y capaces de dirigir las Escuelas Normales de provincias y Escuelas superiores y elementales de instrucción primaria de todo el Reino”.

Las primeras Escuelas Normales de provincia surgieron en la década de 1840, entre ellas -por el lugar donde Raquel Vázquez desarrolla actualmente su labor- la Escuela Normal de Maestros de Soria, creada en 1841¹⁷. Por aquellas fechas fueron creadas también las primeras Escuelas Normales en Galicia¹⁸. El Reglamento de las Escuelas Normales, publicado el 15 de octubre de 1843, contribuyó a acelerar la fundación de las Escuelas Normales en España; a mediados de esa década ya se habían creado Escuelas Normales en la mayor parte de las provincias españolas. Gil de Zárate señala que en 1845 existían Normales en 41 provincias de las 49 de la Monarquía, que con la Normal Central de Madrid contabilizaban 42¹⁹.

Habría que esperar, no obstante, veinte años, hasta que después de la promulgación de la Ley Moyano (1857), en 1858 se inaugurase también en la

¹⁵ Véase Narciso de Gabriel (1993). Historia de la profesión docente en España. En Antonio Nóvoa y Julio Ruiz Berrio (eds.). *A Histórica da Educação em Espanha e Portugal. Investigações e actividades*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Sociedad Española de Historia de la Educación, pp. 137-156.

¹⁶ Por influencia del socialista utópico Owen y colaboradores, Pablo Montesino se interesó por la educación de la infancia y escribió más tarde el *Manual para los maestros de escuelas de párvulos* (1840). Vid. Pablo Montesino (2018). *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*. Madrid: CEPE.

¹⁷ Según J. Hernández Crespo, la Escuela Normal de Maestros de Soria nació el 21 de marzo de 1841, y fue creada al mismo tiempo que las de Logroño y Zamora. Véase J. Hernández Crespo (1998). *La Escuela Normal de Soria (1841-1903)*. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación (CD-ROM). La autora la ubica en la zona nordeste del Colegio que fue de jesuitas y consta como primer director Manuel Logroño Vallejo, que había sido alumno pensionado de la Escuela Normal Central del Reino.

¹⁸ Por una Orden de 19 de diciembre de 1841 se anunciaba en la *Gaceta* la apertura de la Normal de Ourense. En 1842 se creó la de Lugo.

capital la Escuela Normal de Maestras, bajo los auspicios de doña Ramona Aparicio. Ésta dirigiría más tarde la Escuela de Institutrices, surgida en 1869, un año antes que la Asociación para la Enseñanza de la Mujer, instituciones ambas nacidas en torno a las Conferencias Dominicales para la Educación de la Mujer, por iniciativa de Fernando de Castro. Señalaba en su día Geraldine Scanlon que la Escuela Normal Central de Maestras representaba únicamente “la cumbre de lo que el Estado ofrecía a la mujer en cuanto a enseñanza” y que “la suficiencia de la educación tradicional de la mujer no empezó a cuestionarse seriamente hasta después de la Revolución de 1868 cuando las iniciativas de don Fernando de Castro, apoyadas por intelectuales asociados con el krausismo trajeron el tema ante la atención pública e inauguraron una nueva etapa de discusión”²⁰. Con su aparición, las Normales de Maestras se convirtieron casi en los únicos centros de cultura femenina y en los únicos estudios en los que la presencia de la mujer fue generalmente aceptada. Según la autora antes citada, la Escuela Normal de Maestras de Soria fue creada el 17 de agosto de 1876, inaugurándose el 8 de diciembre de aquel año. Consta como primera directora Eustaquia Martínez.

En Galicia, la primera Escuela Normal de Maestras fue la de Pontevedra, creada en 1860. La de A Coruña (imagen 1) entró en funcionamiento en 1865, con María Doménech en la dirección, que había sido anteriormente (1860-1864) directora de la Escuela Normal femenina de Pontevedra. La de Ourense se creó en 1877, y algo más tarde, antes del final de siglo XIX, la de Lugo²¹.

1.3. EL NIVEL DE LA SEGUNDA ENSEÑANZA

El nivel de la segunda enseñanza fue una conquista del régimen liberal. En la Constitución de Cádiz (1812) el liberalismo español hacía uso de la

¹⁹ Véase Antonio Gil de Zárate (1855). *De la Instrucción Pública en España*, vol. I. Madrid: Imprenta del Colegio de Sordomudos, p. 260. El 2 de julio de 1845 nació la Escuela Normal de A Coruña, dirigida por Antonio de la Iglesia, y el 1 de septiembre del mismo año, la Normal de Pontevedra, con Castor Araújo y Alcalde en la dirección. Con la reorganización de las Escuelas Normales de 1849, A Coruña y Pontevedra quedaban sin Escuela Normal, al tiempo que se establecían Escuelas Normales Superiores en las capitales de los distritos universitarios. Nació, así, la Escuela Normal Superior de Santiago de Compostela. Luego, con la Ley Moyano, se vuelve a abrir la de Pontevedra (1858-1859). Significativamente, A Coruña quedaría sin Escuela Normal masculina hasta mediados del siglo XX.



Imagen. 1. Pórtico de entrada de la Escuela Normal de A Coruña, obra de Antonio Tenreiro (1955), en la actualidad Espacio de Intervención Cultural de A Coruña. Fuente: Foto de los autores (23/12/2021).

tradición educativa de la Ilustración. El título IX trataba de la instrucción pública en un capítulo único; en los arts. 366 y 367 se recogía la estructura educativa, pero no se decía nada de la segunda enseñanza. Será el Informe Quintana (1813), en el apartado de la división y distribución de la enseñanza pública, el que defina la segunda enseñanza como un tipo de estudios que se habrán de realizar en los nuevos centros denominados “Universidades de Provincia”.

²⁰ Véase Geraldine Scanlon (1990). Nuevos horizontes culturales: La evolución de la educación de la mujer, 1868-1900. En *Mujer y Educación en España 1868-1975*. VI Coloquio de Historia de la Educación, Santiago de Compostela: Sociedad Española de Historia de la Educación, Departamento de Teoría e Historia da Educación, pp. 721-740.

²¹ Véase Anxo Serafin Porto Ucha y José Luis Iglesias Salvado (2008), A formación do maxisterio en Galicia. Perspectiva histórica, *Revista Galega do Ensino*, 54, pp. 66-72.

Después de la primera etapa del absolutismo de Fernando VII (1814-1820), caracterizada por la vuelta a las instituciones del Antiguo Régimen, comenzó un nuevo período con el Trienio Liberal (1820-1823), en el que el Reglamento de 1821 retoma las iniciativas del Informe Quintana²². Los diez años siguientes (1823-1833), conocidos por los liberales como “década ominosa”, fueron de represión y depuración. Con la muerte del monarca en 1833, se inició una etapa de importantes transformaciones.

Luego de diez años de regencia de M^a Cristina de Borbón, el reinado de Isabel II, entre 1843 y 1868, se caracterizó por el casi exclusivo monopolio del liberalismo moderado. Durante esta época, la selección de los primeros profesores de enseñanza secundaria “se hizo bajo el doble signo de la diversidad en las titulaciones y formaciones recibidas y de la provisionalidad en los nombramientos”²³; entre los que ya ejercían la docencia por el sistema del Antiguo Régimen -escuelas de latinidad y gramática, y demás- y posteriormente mediante el sistema de oposiciones. Para la segunda enseñanza fue importante también el Plan del Duque de Rivas (1836), aunque no tuvo vigencia efectiva.

Llegamos así al reconocido Plan Pidal (de José Pidal, ministro de Gobernación, 1845), cuyo verdadero autor fue don Antonio Gil de Zárate (o Gil y Zárate), director general de Instrucción Pública²⁴. El Plan de Estudios de Gil de Zárate estableció los principios de secularización, de control y de monopolio de la enseñanza por el Estado. Además de la secularización y de la generalidad, las bases del Plan eran la libertad de enseñanza, la gratuidad y la centralización administrativa. Para la segunda enseñanza, el objetivo era la adquisición de los elementos del saber indispensables en la sociedad para todas las personas que se considerasen educadas, al tiempo que preparaba para los estudios superiores; se

²² Véase Juan Antonio Lorenzo Vicente (1996). Evolución y problemática de la Educación Secundaria Contemporánea en España. *Revista Complutense de Educación*, vol. 7, n. 2, pp. 51-79

²³ Véase Antonio Viñao (2013). Modelos de formación inicial del profesorado de educación en España (siglos XIX-XXI). *Revista Española de Educación Comparada*, 22, pp. 19-37.

²⁴ Véase Ángel S. Porto Ucha (2004). Antonio Gil de Zárate. En Olegario Negrín Fajardo (coord.). *Historia de la Educación en España. Autores, textos y documentos*. Madrid: UNED, pp. 229-23.

dividía en Elemental y de Ampliación, con una duración de cinco años. Juntas, formaban la Facultad de Filosofía.

Cosa bien distinta fue, sin embargo, la referida al bachillerato como un espacio social y académico netamente masculino durante todo el siglo XIX. Se describen situaciones curiosas que vivieron las alumnas en el XIX, que se “atrevían” a iniciar este tipo de estudios, desde la separación física-académica-institucional hasta la enseñanza preceptoral doméstica o en colegios privados²⁵. No obstante, la enseñanza secundaria de las mujeres fue muy reducida, puesto que no les estaba permitido continuar estudios en la Universidad, como señala Alcázar Cruz²⁶; el acceso de las mujeres a la Universidad, sin necesidad de solicitar permiso a la superioridad data en España de 1910.

Hay que decir, con todo, que el profesorado de enseñanza secundaria se consideró tradicionalmente con suficiente preparación para la docencia, simplemente con adquirir la formación “científica”. Hubo un intento de atender a su formación pedagógica, con la creación de la Escuela Normal de Filosofía (1846-1852), de la que nos ocuparemos más adelante.

1.4. EL MODELO DE LA LEY MOYANO (1857)

La Ley de Instrucción Pública de 1857, conocida por Ley Moyano, vino a reglamentar o consolidar en lo esencial las reformas de las dos décadas anteriores. Para la primera enseñanza, la Ley Moyano consagró el modelo antes señalado, que permaneció hasta entrado el siglo XX. Los distintos modelos de red y las diferentes categorías de centro implicaban también niveles diversos en la

²⁵ Véase Antonio Viñao Frago (1990). Espacios masculinos, espacios femeninos. El acceso de la mujer al bachillerato. En *Mujer y Educación en España 1868-1975*. VI Coloquio de Historia de la Educación. Santiago de Compostela: Sociedad Española de Historia de la Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, pp. 721-740. Un estudio detallado es el de Consuelo Flecha García (1998). La incorporación de las mujeres a los institutos de segunda enseñanza en España. *Historia de la Educación*, 17, pp. 159-178.

²⁶ Alcázar Cruz Rodríguez (2007). El acceso de las mujeres a la educación como eje fundamental para su promoción y participación. *Sumuntán*, n° 4, pp. 9-29.

exigencia de formación del profesorado. Una escuela *unitaria* en la que, metodológicamente, tuvieron influencia las estrategias de los sistemas individual, mutuo, simultáneo y mixto. Como fondo, la miseria y el aislamiento del maestro, recogidos de forma gráfica en *La Ilustración Gallega y Asturiana*. Si a eso añadimos las carencias materiales de la escuela primaria, tanto en lo tocante a falta de locales construidos ad hoc -situación que se mantuvo prácticamente hasta muy entrado el siglo XX- como las de material y mobiliario, se nos presenta un panorama poco esperanzador.

Importante fue, sin embargo, el proceso de introducción y consolidación de la escuela graduada pública en España, iniciado en 1898 “cuando, a modo de ensayo, dicha organización escolar se estableció legalmente en las escuelas prácticas anejas a las normales”²⁷. La guerra civil interrumpió en 1936 ese proceso, con un componente social muy importante, que no se retomaría hasta avanzados los años sesenta, y que encontró en la Ley General de Educación de 1970, con la implantación de la EGB, la culminación de la graduación, junto a otros decisivos aspectos organizativos (el concepto de evaluación, la enseñanza mixta, el título de graduado escolar, el papel de los padres en la vida de los centros, la atención a la educación especial, etc.)

Respecto a la segunda enseñanza, la Ley Moyano, en su art. 207 señala que los que aspiren a las cátedras de institutos de enseñanza secundaria deben poseer el título de licenciado “en la Facultad a la que corresponda la asignatura” para presentarse a las oposiciones. Se exceptuaban de ese requisito los profesores de Lenguas vivas, Dibujo y Música, entre otras, además de los estudios que en la Ley Moyano se consideraban “de aplicación” para la segunda enseñanza, junto con el bachillerato, de carácter tecnológico-profesional. La reforma Groizard de 1894 concretaba una duración de seis cursos para el bachillerato.

Este modelo separaba en dos momentos diferentes en el tiempo la formación y la selección, limitaba la formación al saber y conocimientos de la

²⁷ Véase Antonio Viñao Frago (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal.

materia a enseñar, y excluía tanto los aspectos didáctico-pedagógicos de la materia a enseñar como la misma ciencia y el arte de enseñar. Solamente en los reglamentos de oposiciones que se promulgaron y continuaron en los primeros años del siglo XX, los candidatos tenían que presentar un programa y una memoria para la materia a la que opositaban, combinada con la exposición y defensa oral de la misma. Lo importante era el conocimiento científico de dicha materia.

MODELOS INNOVADORES ANTERIORES A LA GUERRA CIVIL

2.1.LA ESCUELA NORMAL DE FILOSOFÍA (1846-1852)

Tal y como había sucedido con la Ley Someruelos de 1838, que creaba en Madrid en 1839 la primera escuela normal para maestros, la promulgación del Plan Pidal de 1845 para la segunda enseñanza patentizó la necesidad de una institución para la formación del profesorado de enseñanza secundaria²⁸. Gil de Zárate, en *De la Instrucción Pública en España*²⁹ indicaba que no bastaba con crear enseñanzas; era preciso tener quien las desempeñase. Nos

²⁸ Véase Juan Antonio Lorenzo Vicente (1983). Una experiencia de formación de profesorado de segunda enseñanza: La Escuela Normal de Filosofía (1846-1852). *Historia de la Educación*, vol. 2, pp. 97-104.

²⁹ Antonio Gil de Zárate (1855). *De la Instrucción Pública en España*, vol. II. Madrid: Imprenta del Colegio de Sordomudos, p. 126.

recuerda el autor citado que estamos en la “década moderada” (1844-1854) y, en ella, como acertadamente indica Manuel de Puelles Benítez³⁰, se abandonan las viejas pretensiones liberales en el ámbito educativo, como el ideal de la educación universal y gratuita en todos sus grados, consagrada por el Reglamento de 1821. En consecuencia, “la enseñanza secundaria no será aquella educación que deba extenderse lo más posible, sino aquélla que prepara para la educación superior o universitaria, y para la formación general de las clases acomodadas, concebida ya, por tanto, con un carácter elitista”.

A nivel estatal, como intentos de formación pedagógica y práctica del profesorado de educación secundaria, destaca la Escuela Normal de Filosofía, que funcionó entre 1846 y 1852, y semejante a la primera Escuela Normal de maestros. En el corto período de vida de este centro se distinguen dos etapas:

a) Primera etapa, entre 1846 y 1850.

En 1846 se dotaron veinte plazas de alumnos pensionados en la Escuela Normal Central, repartidos entre ciencias exactas, físicas y naturales, en régimen de internado. Los estudios duraban tres años para las materias de segunda enseñanza. Los alumnos debían tener más de 18 años y menos de 30, y estar en posesión del título de Bachiller en Filosofía. Lo mismo duraban los estudios para Maestro Normal, a partir de 1839. Aunque se creaba provisionalmente en la sección de ciencias, al cabo de tres años se entendió que debía extenderse también a la sección de Literatura. En esa primera etapa, el alumnado pensionado estuvo bajo la dirección de Pablo Montesino, en aquel momento director de la Escuela Normal Central.

b) Segunda Etapa: 1850-52.

Fue la reducidísima etapa de vida de esta experiencia como Escuela Normal para la formación del profesorado de segunda enseñanza. El R. D. de 28 de agosto de 1850 dedicaba el cap. IV a la creación de la Escuela Normal de Filosofía para formar profesores de instituto y demás centros especiales que sus

³⁰ Manuel de Puelles Benítez (1980). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Labor, pp. 98-99.

reglamentos exigiesen. El Reglamento se aprobó al año siguiente, el 26 de abril de 1851 (*Gaceta* de 1 de mayo). Los alumnos debían cursar cuatro años de estudios. El centro dependía directamente de la Dirección General de Instrucción Pública. Se componía de un director y del grupo de profesores que se necesitasen. Las plazas salían a concurso, entre los 16 y los 20 años, con grado de bachiller en Filosofía. Había que obtener en las oposiciones la calificación de sobresaliente o, cuando menos, de regular para ingresar, y la de *bueno* para continuar. Los alumnos se inscribían en tres secciones: Literatura, Ciencias Físico-naturales y Ciencias Naturales. Recibían el título de licenciado y tenían preferencia en las vacantes que se sucediesen, sin necesidad de oposición. Recibían una pensión de 4.000 reales y tenían la obligación de permanecer en el profesorado durante un período de diez años.

Se determinaba el número de alumnos en función de las necesidades de profesorado. Después de superar los estudios en la Escuela, se accedía directamente al cuerpo de catedráticos de segunda enseñanza. En la segunda de las etapas señaladas, en los dos últimos cursos (tercero y cuarto año), los aspirantes cursaban la materia de Pedagogía y métodos de enseñanza.

Fue director de la Escuela durante esta época Fernando de Castro³¹. Sin embargo, lo que pudo ser el comienzo de un largo camino, remató pronto: El R. D. de 10 de septiembre de 1852 (*Gaceta* de 17 de septiembre), suprimía la escuela, luego de la reacción conservadora y del desinterés estatal por el tema de la selección del profesorado de secundaria, lo que, según recoge Viñao citando a

³¹ Fernando de Castro Pajares (Sahagún, León 1814-Madrid 1874), presbítero y anterior capellán mayor de la Reina, continuó como profesor en la Universidad. Antiguo fraile franciscano descalzo (de los llamados popularmente *gilitos*) y profesor exlastrado en el Instituto San Isidro, en la década de 1860 entró en contacto con Sanz del Río y con la filosofía krausista y fue separado de su cátedra en 1868, junto a Castelar, Salmerón y Francisco Giner de los Ríos. Exonerado de la sanción en los comienzos de la septembrina, luego de la no aceptación del cargo por parte de Julián Sanz del Río, sería Rector de la Universidad Central, en el período 1868-1870 del Sexenio Revolucionario, hasta su dimisión en noviembre de 1870. Entre otras múltiples actividades, dio clases en la Escuela de Institutrices y en la Escuela Normal Central de Maestras. Triunfante la Revolución de 1868, Fernando de Castro abrió las puertas de la Universidad a todo tipo de asociaciones para la educación popular. A las clases de impresores acudía entonces el ferrolano Pablo Iglesias, que llegaría a ser el gran dirigente del socialismo español.

distintos autores, convirtió la Escuela Normal de Filosofía en un “*mito de las instituciones educativas españolas*”³² y en una “*petición reiterada por cuantos (...) se acercaron al tema desde una perspectiva reformista y con el propósito de mejorar la segunda enseñanza*”³³.



Imagen. 2. Fernando de Castro y Pajares (Sahagún, León 1814-Madrid 1874). Fuente. *Revista Madrid Histórico*, 2014, n° 52, p. 31.

³² I. Peiró Martín (1993). La Escuela Normal de Filosofía: el “sueño dorado” de la educación moderada y la sombra de un sueño de la historiografía española. *Studium. Geografía, Historia, Arte, Filosofía*, 5, pp. 71-97.

³³ Antonio Viñao Frago (2013). Modelos de formación inicial del profesorado de educación en España (siglos XIX-XX). *Revista Española de Educación Comparada*, 22, p. 24. El autor cita los trabajos de Carmen Benso Calvo (2007). El proyecto de reforma de la segunda enseñanza y la formación de Eloy Luis André, fruto de sus viajes científicos a Europa. En F. Sánchez Pascua y otros (coords.). *Relaciones internacionales en la Historia de la Educación. Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907-2007)*. Cáceres: Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura, t. I, pp. 25-38; y Carmen Benso Calvo (2010). La formación inicial del profesorado de segunda enseñanza a la entrada del siglo XX: proyectos, debates e influencias. *Revista de Educación*, 352, pp. 123-145.

2.2. LAS APORTACIONES METODOLÓGICAS DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA (1876-1936)

Entre finales del siglo XIX y comienzos del XX surge en Europa (también en Estados Unidos de América) un movimiento educativo que quedó para la historia bajo el denominador común de Escuela Nueva (más frecuente como Educación Progresiva -*Progressive Education*-, en Estados Unidos). En España, cabe citar como antecedentes inmediatos de esas experiencias innovadoras en la concepción de la escuela a Francisco Giner de los Ríos, con la creación de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), y a Andrés Manjón con las Escuelas del Ave María, cuyo desarrollo dejamos para otra ocasión, centrandó nuestra atención en el modelo de la ILE. Aunque desde concepciones radicalmente distintas en el enfoque educativo, hay, sin embargo, en la obra de los dos (Francisco Giner y Andrés Manjón) bastantes coincidencias, aunque con finalidades distintas, por ejemplo:

- Preocupación por la regeneración del pueblo español
- Convencimiento de que la reforma social tiene que venir por la instrucción
- No injerencia del Estado en la enseñanza
- Valor del maestro en el proceso educativo (atención preferente)
- Relación profesor-alumno
- Atención a la intuición como procedimiento metodológico (contacto con la realidad, salidas escolares...)

Una preocupación de Giner y de todo el grupo krausista, conocidos como “institucionistas”, fue la tensión existente entre la educación y la instrucción, que conecta con la problemática de los exámenes en la enseñanza, ante los que también se mostró siempre muy crítica la Escuela Moderna de Francisco Ferrer i Guardia, dentro de las corrientes racionalistas de finales de siglo³⁴.

La implantación del modelo de la Ley Moyano coincidió durante una buena parte de su época con el modelo innovador de la Institución Libre de Enseñanza, que mantuvo sus puertas abiertas entre 1876 y 1936. De alguna manera, este modelo influyó claramente en el modelo del Instituto-Escuela, de

abundantes signos institucionistas e influencias ginerianas, que expondremos más adelante³⁵. Recordemos solamente algunas notas del modelo de la Institución Libre de Enseñanza³⁶.

El 24 de mayo de 1876 se publica en *El Imparcial* la noticia de que estaba a punto de crearse una Universidad Libre. La nota, aparecida en primera página, hacía una rotunda defensa de la libertad de la ciencia. La primera Junta General de Accionistas se celebró el 31 de mayo de 1876, en la sede de la Academia de Jurisprudencia y Legislación, junto al Ateneo. En esta primera reunión se leyeron y aprobaron provisionalmente las bases y estatutos de la Institución y se votó la primera junta directiva y la facultativa. Una R. O. de 16 de agosto de 1876 autorizaba los estatutos de la ILE, aprobados definitivamente por la Junta General de Accionistas el 30 de mayo de 1877.

Con relación a la Junta Facultativa de la ILE, los Estatutos señalaban:

Los Profesores de la Institución serán permanentes y temporales. Los primeros serán nombrados por tiempo indefinido, y no perderán su cargo por dejar de ejercerlo o por no tener cátedra asignada.

Unos y otros igualmente constituirán la Junta Facultativa (art. 17).

³⁴ No vamos a ocuparnos en esta ocasión de Andrés Manjón y las Escuelas del Ave María, ni de las corrientes racionalistas con la Escuela Moderna de Francisco Ferrer; ambas instituciones tuvieron sus propias escuelas normales para la formación del profesorado. Remitimos, en todo caso, a nuestro trabajo anterior, Ángel S. Porto Ucha y Raquel Vázquez Ramil (2017). Conflito e convivencia nas institucións escolares. Análise didáctica, histórica e lexislativa na España contemporánea. En Ana Mª Porto Castro y Raquel Vázquez Ramil (Coords.) *A convivencia nas aulas. Aproximación teórica e perspectiva práctica*. Santiago de Compostela: Andavira, pp. 17-99. Habría que prestar atención asimismo a otras instituciones, como la “Escola d’Estiu” para el perfeccionamiento del profesorado en Cataluña, o al movimiento montessoriano, con la presencia de María Montessori en Barcelona. Véase Ángel Serafín Porto Ucha y Raquel Vázquez Ramil (2014). María Montessori en la Residencia de Señoritas de Madrid (1934): entre la visita social y el esbozo de proyecto pedagógico. En José María Hernández Díaz (coord.). *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana*. Salamanca: Ediciones FahrenHouse, pp. 251-262.

³⁵ De la Institución Libre de Enseñanza y del Instituto-Escuela ya nos hemos ocupado en más de una ocasión. Véase, por ejemplo, Ángel S. Porto Ucha y Raquel Vázquez Ramil (2019). *En el Centenario del Instituto-Escuela. Obra educativa de los Institucionistas*. Soria: CEASGA-Publishing.

³⁶ Véase Ángel Serafín Porto Ucha (2011). La Institución Libre de Enseñanza. Un movimiento de renovación pedagógica. En Olegario Negrín Fajardo (Coord.). *Historia de la Educación Española*. Madrid: UNED, pp. 383-430.

En el nombramiento de los Profesores de la Institución se atenderá en primer término a su vocación, a la severidad y probidad de su conducta, y a sus dotes de investigadores y expositores.

Todo Profesor podrá ser removido cuando perdiere alguna de estas esenciales condiciones (art. 18).

Según J. M. Prellezo (1994: 438-456), como crítica al modelo oficial, había necesidad de sustraer a la “esfera” (término de connotaciones krausistas) de acción del Estado la investigación científica y la función docente del profesorado. En la selección del profesorado se ponía el acento en los aspectos personales y en la preparación científica.

Indica Yvonne Turin que “un excelente medio de estudiar las relaciones intelectuales de la Institución es espigar en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*”³⁷. En ese sentido, el *Boletín de la ILE* fue una especie de vínculo entre todos los que simpatizaban con la Institución, los cuales, a través de dicha publicación, accedían a las preocupaciones pedagógicas que tenían lugar en España y fuera de ella³⁸.

El art. 15 de los estatutos de la Institución sirve de introducción a todos los boletines, queriendo indicar los principios ideológicos en que se asienta la publicación; es la consigna que orienta la misión del *Boletín*, con rotundidad:

La Institución Libre de Enseñanza es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia, y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquier otra autoridad que la de la propia conciencia del profesor, único responsable de sus doctrinas.

³⁷ Véase Yvonne Turin (1967). *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*. Madrid: Aguilar, p. 220.

³⁸ En el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, que comenzó a publicarse en 1877, hubo hasta 1916 una Sección, “Correspondencia”, que consideramos de vital importancia, por cuanto nos da luz sobre el número de lectores con que contaba en cada localidad, quiénes eran socios accionistas de la Sociedad, quiénes solo suscriptores, y cuáles eran las zonas de las distintas regiones donde más se leía. Incluso el estudio de las distintas instituciones, que conservan colecciones más o menos completas del *Boletín de la ILE*, conocido también como el *BILE*, hoy afortunadamente digitalizado, al menos en parte, es un buen recurso para comprobar la difusión y acogida.



Imagen 3. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, año XXXIII, n° 587, 28/02/1909.

Leyendo los Estatutos del 15 al 21 de la Institución Libre de Enseñanza, encontramos precisiones sobre las distintas enseñanzas a las que se destina la Institución. Esta quiere ser, primero, un centro de estudios de cultura general (o de segunda enseñanza) y profesionales, y, segundo, un centro de estudios superiores científicos. Pero, viendo que los estudios secundarios resultaban rudimentarios o no daban los resultados apetecidos, la ILE decidió inaugurar una escuela primaria “donde los alumnos pudieran iniciarse por igual en todas las esferas de la cultura y desenvolver todas las facultades de su espíritu antes de su ingreso en la segunda enseñanza”³⁹. La escuela primaria entró en funcionamiento

³⁹ Memoria 1879. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (BILE), IV (1880), p. 23.

en octubre de 1878, limitándose de momento a la instrucción primaria elemental y superior, con exclusión de los párvulos, que se incorporaron a partir de 1884.

En 1878 tuvo lugar la Exposición Universal de París. La Dirección General de Instrucción Pública invitó oficialmente a la ILE a acudir. Un auxiliar de la Institución, Rafael Torres Campos, y algún profesor más, se desplazaron a París. De regreso, Torres Campos introdujo en la Institución el nuevo sistema de las excursiones escolares que, bajo su dirección primero y, a través de Cossío después, quedaron como símbolo de los métodos educativos de la ILE.

La ILE diseñó una organización escolar en la que los distintos grados de enseñanza estaban interrelacionados. No existían diferencias entre el profesorado de la clase de párvulos y la de los universitarios. En ese sentido encontramos en la ILE una concepción innovadora del sistema educativo, frente a la clásica división en los distintos niveles, que los liberales habían introducido a partir de las Cortes de Cádiz y con el Informe Quintana de 1813, con antecedentes en la Revolución Francesa (Talleyrand o Condorcet). Respecto al sistema educativo, se aboga por la primera y segunda enseñanzas unidas (incluso los párvulos). Fusión. Sistema cíclico, ganando progresivamente en extensión y profundidad.

Cossío, en *El trabajo manual en la escuela primaria* afirma que “viejos y nuevos froebelianos están conformes en que la enseñanza del trabajo manual en las escuelas continúe íntegra, progresiva y gradualmente, más allá del jardín de infancia”⁴⁰. También Francisco Giner, al tratar del método intuitivo, aboga por su adopción en todos los grados, no ya de la primera, sino de la segunda enseñanza⁴¹. La ILE presentaba al comienzo de cada curso académico un prospecto en el que podemos leer:

⁴⁰ Véase Manuel B. Cossío (1883). *El trabajo manual en la escuela primaria*. BILE, VII, p. 186. Citamos siempre alfabéticamente al final, como es común, por su segundo apellido, “Cossío”, y no por el primero “Bartolomé”.

⁴¹ Véase Francisco Giner (1880). Discurso inaugural de la Institución en el presente curso académico. BILE, IV, p. 140.

Los principios de Froebel, sobre que tan rápidamente se reorganiza en todas las naciones la educación de la primera infancia, cree la Institución, de acuerdo con las tendencias de aquel pedagogo, que deben y pueden extenderse a todos los grados, poniendo al discípulo en contacto con la realidad; dejándolo siempre que sea posible, en medio de la naturaleza, haciéndole observar todas las cosas directamente (intuición, excursiones, etc.); procurando que no pierda su alegría en el trabajo⁴².

Así, pues, en el tránsito del siglo XIX al XX, destacaron personalidades de la ILE como Francisco Giner de los Ríos y Manuel B. Cossío, que ejercieron una gran influencia en la formación de profesores de segunda enseñanza y de Escuelas Normales.

En el Congreso Nacional Pedagógico de 1882, con representación importante de la ILE, entre las conclusiones aprobadas figuraba con el número 26 la que señalaba que “son convenientes los Museos Pedagógicos”. Por R. D. de 6 de mayo de ese mismo año se creaba el Museo de Instrucción Primaria (denominado Museo Pedagógico Nacional a partir de 1884). Fue nombrado primer director, con carácter provisional, Pedro de Alcántara García. Manuel B. Cossío se incorporó a la dirección en 1883 hasta su jubilación en 1929. Aunque incidía especialmente en la instrucción primaria, el Museo se convirtió en un



Imagen. 4. Francisco Giner de los Ríos, en el centro, entre sus más estrechos colaboradores en la ILE: Ricardo Rubio (izqda.) y Manuel B. Cossío (derecha), en el Pardo en 1892.

Fuente: https://educomunicacion.es/figuraspedagogia/0_ginerdelosrios.htm

verdadero laboratorio pedagógico, un centro de investigación y enseñanza para la renovación y la vitalización del sistema educativo. Y así, a través del laboratorio de Antropometría y Psicología Experimental se canalizaron las manipulaciones de Física y Química aplicadas a los cursos experimentales.

2.3. LA ESCUELA SUPERIOR DEL MAGISTERIO (1909-1932)

En la Escuela Superior del Magisterio (1909), que en 1911 se reorganiza, pasando a denominarse Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1911-1932), encontramos un claro precedente histórico en la formación universitaria del profesorado español⁴³. Por este centro pasaron distintas promociones de profesorado nuevo, agrupado en las secciones de Ciencias, Letras y Labores.

Muchas de las actividades innovadoras que los profesores y profesoras llevaron a cabo en este período, que alcanzó a la Segunda República y aun después, provenían del estilo educativo dominante en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, que trataron de difundir en las Escuelas Normales provinciales⁴⁴. Gracias a los contactos con Europa, a través de las pensiones concedidas por la JAE, la obtención de la “suficiencia” adquirida por este sistema, permitía a los alumnos el acceso directo, al menos en las primeras promociones, no solo al profesorado de Escuelas Normales, sino también a las escuelas graduadas de primera enseñanza, al profesorado de segunda enseñanza, o a la inspección de enseñanza primaria, que se vio igualmente rejuvenecida con la

⁴² Véase, por ejemplo, el *BILE*, VIII (1884), Apéndice final.

⁴³ Véase Antonio Molero Pintado y María del Mar del Pozo Andrés (1989). *Un precedente histórico en la Formación Universitaria del Profesorado Español. La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*. Madrid: Departamento de Educación de la Universidad de Alcalá de Henares.

⁴⁴ Véase Aurora Marco López y Anxo Serafín Porto Ucha (2000). *A Escola Normal de Santiago de Compostela. De Escola Normal Superior a Escola Universitaria (1849-1996)*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones da Universidade de Santiago de Compostela, pp. 139 y ss.

presencia de estos nuevos profesionales, que traían información de lo que estaba sucediendo en Europa en el contexto de la Escuela Nueva, con las innovadoras metodologías de trabajo, avances en la pedagogía y psicología experimental (los test, nuevas formas de agrupamiento escolar, etc.), reformas curriculares, atención a la infancia y a la educación especial, medicina e higiene, etc. Además del acercamiento a la Escuela Nueva europea, hubo pensionados en Estados Unidos, contactos con la Progressive Education, con la filosofía de Dewey y colaboradores, o incluso con la pedagogía de Blonskij, en los primeros años de la nueva Unión Soviética, antes de Stalin y Makárenko, con la Escuela del Trabajo, etc.

Teresa Marín Eced destacó en su día el hecho de que la salida, casi masiva, de profesores de todos los niveles educativos al extranjero, gracias a las pensiones concedidas a través de la JAE, repercutió en el Plan Profesional del Magisterio Primario de la Segunda República, a partir de 1931⁴⁵. Repercutió también en el desarrollo del propio Plan de Estudios de 1914, cuyo profesorado de Escuelas Normales e incluso grupos de maestros y maestras se vieron favorecidos por estas becas⁴⁶.

En un trabajo en fase de realización para Galicia⁴⁷, podemos ofrecer los siguientes datos provisionales, relativos a los distintos campos profesionales y países visitados (1907-1936) (*Cuadro 1*).

⁴⁵ Teresa Marín Eced (1988): Influencias europeas en la formación “profesional” de los docentes españoles durante la Segunda República. *Revista de Educación*, 280, p. 94. Entre el profesorado surgido de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y becado por la JAE, cabe citar a Pedro Chico Rello (1893-1985), que cursó estudios en la Escuela en el período 1914-1917. Se casó con Narcisa Gárate Ugartuburu, de la 5ª promoción de Ciencias. Pedro Chico, becado de la JAE para estudiar Geografía en La Sorbona en 1920-21, fue Catedrático de Geografía en las Escuelas Normales de Ourense, Soria y de la nº 1 de Madrid durante la II República. Fue autor de 9 libros y 153 artículos de Geografía. Véase Clemente Herrero Fabregat (s.a.). Pedro Chico Rello. Real Academia de la Historia (portal de biografías).

⁴⁶ Véase Ángel Serafín Porto Ucha y José Luis Iglesias Salvado, J. L. (2008). La JAE y la formación del magisterio gallego: Profesores de Escuelas Normales, Inspectores y Maestros becados (1907-1936)”. En José Manuel Sánchez Ron y José García-Velasco, *100 años JAE: La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas en su centenario*. t. II, Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, pp. 730-757; A. S. Porto Ucha y J. L. Iglesias Salvado (2008). A formación do maxisterio en Galicia. Perspectiva histórica. *Revista Galega do Ensino*, 54, pp. 66-72.

⁴⁷ Ángel Serafín Porto Ucha y Raquel Vázquez Ramil. *La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Estudio bioprofesional de autores relacionados con Galicia* (en fase de realización).

Nº DE ORDEN	PAÍS PARA EL QUE SE CONCEDE LA PENSIÓN	Nº DE BECAS CONCEDIDAS
1º	Francia	80
2º	Alemania	55
3º	Suiza	42
4º	Bélgica	32
5º	Italia	29
6º	Inglaterra	18
7º	Estados Unidos	10
8º	Holanda	8
9º	Portugal	7
10º	Austria	7
11º	España	5
12º	Argentina	3
	Escocia	2
13º	Suecia	2
	Uruguay	2
	Rusia	1
	Brasil	1
	Cuba	1
14º	Rumania	1
	Irlanda	1
	Mónaco	1
	República Checa	1

Cuadro 1. Países más visitados, según número de pensiones concedidas. Elaboración propia. Fuente: Archivo de la Edad de Plata (JAE, Madrid). Accesible: http://archivojae.edaddeplata.org/jae_app/JaeMain.html

En 1932, la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio desaparece y nace la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid. En 1929 se creó el Seminario de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, inaugurado en 1930; ya en la Segunda República, en 1933 se aprobó el Decreto de Autonomía universitaria, que se aplicó a la Universidad de Barcelona. La situación cambió tras la guerra, por razones obvias.

2.4. LA EXPERIENCIA DE LOS INSTITUTOS-ESCUELA (1918-1936)

En 1907, con la creación de la *Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas* (JAE), se inicia la denominada tercera época de la ILE⁴⁸. La Institución Libre de Enseñanza no se limita a ser una experiencia pedagógica, sino que su influencia abarca campos como el de la investigación científica, la cultura artística, la preparación para la política, etc. La JAE, como organismo que ya era del Estado, respondía al sentido de intercambios con Europa propugnado por la ILE. Fue creada por R. D. de 11 de enero de 1907 (*Gaceta* de 18 de enero), siendo ministro Amalio Gimeno, aprovechando la coyuntura favorable del gobierno del liberal Vega de Armijo. La composición originaria de la Junta revela la influencia que en ella poseía la ILE. Estaba integrada por un presidente, dos vicepresidentes, dieciocho vocales y un secretario. Desde el inicio y hasta 1934 el secretario fue José Castillejo Duarte, vinculado a Giner como otras personas con responsabilidades dentro del nuevo organismo. La idea clave de los promotores era que la reforma cultural comenzase por la formación del propio profesorado.

Después de un período crítico inicial, a partir de 1910 se fueron creando en la JAE una serie de instituciones de radical importancia para la modernización cultural del país, tales como el Centro de Estudios Históricos, el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales y la Residencia de Estudiantes, en 1910; la Residencia de Señoritas (1915), el Instituto-Escuela (1918), algunos laboratorios en provincias, entre ellos la Misión Biológica de Galicia (1921)⁴⁹, y varias cátedras en el extranjero, entre otros.

⁴⁸ En los 60 años de existencia de la ILE, entendida no solamente como centro docente, sino como realidad más amplia, pueden considerarse tres periodos (como los denominó en su día Tuñón de Lara): El primero, de apertura liberal, termina en 1881. Coincide con la llegada de Albareda al Ministerio de Fomento y la vuelta de los profesores deportados tras la segunda cuestión universitaria a sus cátedras. El segundo período ocupa el último tercio del siglo XIX, hasta la fundación de la JAE, en el año 1907. Durante este tiempo se producen toda una serie de incursiones político-sociales de los institucionistas. Con la creación de la JAE, que va a ejercer su influencia dentro del aparato del Estado, se inaugura para la ILE una tercera época que alcanza hasta 1936. Véase Manuel Tuñón de Lara (1977). *Medio siglo de cultura española (1885-1936)*. Madrid: Tecnos, pp. 44-45.

⁴⁹ Véase Ángel Serafín Porto Ucha y Raquel Vázquez Ramil (2019). *En el Centenario de creación del Instituto-Escuela. Obra educativa de los Institucionistas*. Soria: CEASGA-Publishing, op. cit., pp. 132-144.

Hablar del Instituto-Escuela de Madrid es referirse, pues, a una de las creaciones de la JAE y es volver a la filosofía de Francisco Giner de los Ríos, aunque aplicada a un centro público. Pero es también analizar el estado de la segunda enseñanza en la España de comienzos de siglo. La ineficacia de las reformas en el sistema de enseñanza a nivel secundario motivó la idea de crear un centro que sirviese de ensayo y modelo de unión entre la primera y segunda enseñanzas. Fue creado por Santiago Alba, el 19 de mayo de 1918. Para llevar a cabo esta labor, se seleccionó cuidadosamente al profesorado, como era costumbre en la ILE. Cossío, el alumno predilecto de Giner de los Ríos y máximo seguidor del pensamiento institucionista, hizo especial hincapié en la necesidad de profesores debidamente formados e identificados con las ideas de la reforma que debería llevarse a cabo⁵⁰.

El plan de estudios del Instituto-Escuela se caracterizaba por la continuidad en el estudio de las materias, con programas cíclicos y materias comunes y obligatorias, y posibilidad de especialización en los dos últimos cursos. Además de las asignaturas cursadas en los otros institutos, se ofrecían otras nuevas como el griego, lenguas modernas, enseñanzas artísticas, manuales y música. Las bases del plan eran:

- a) cultura general, elemental, extensa, sin finalidad utilitaria ni profesional, en forma cíclica;
- b) concesión de un cierto margen a las preferencias individuales.

El alumnado se distribuía en dos secciones: una de carácter preparatorio, para alumnos de 8 a 10 años, y otra, propiamente bachillerato, con cuatro grados de estudios comunes y otros dos electivos, de 11 a 16 años. El profesorado estaba compuesto por catedráticos numerarios de instituto, maestros y maestras de grado superior y aspirantes a la enseñanza secundaria.

⁵⁰ Véase Manuel B. Cossío (1919). La segunda enseñanza y su reforma (Informe presentado a la Comisión del Consejo de Instrucción Pública por la ILE). En J. Seage, E. Guerrero Salom e C. Quintana Uña (1977). *Una pedagogía de la libertad. La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Edicusa, pp. 218-228; Manuel B. Cossío (1929). Reforma de la segunda enseñanza. En *De su jornada (fragmentos)*. Madrid: Imprenta de Blas, pp. 199-210.

Este ensayo tenía otro cometido, que eran las orientaciones e indicaciones en función de sus resultados, con el fin de servir de guía a la reforma. En ese sentido, se insistía en la necesidad de mayor compenetración entre la primera y la segunda enseñanza, de ampliar el bachillerato para que proporcionase, además de una preparación para la Universidad, una educación desinteresada, dirigida a la formación para otros estudios.

El 29 de enero de 1925, la JAE envió al Ministerio de Instrucción Pública un informe, tras el que se insertaron unas líneas generales, que servirán de orientación para implantar el ensayo del Instituto-Escuela. En el informe se recogían los resultados de los seis primeros cursos de ensayos y se ponía de relieve que era un centro de experimentación creado para la reforma de la segunda enseñanza. Se trataba de un instituto con carácter de “laboratorio pedagógico”. A partir del 1 de marzo de 1930, el Instituto-Escuela de Madrid adquirió carácter permanente.

Además de su carácter de “laboratorio pedagógico” para “experimentar nuevos métodos de educación”, Antonio Viñao insiste en otra dimensión que a veces se olvida: “*experimentar nuevos (...) sistemas prácticos para la formación del personal docente*” y que “*a través de la fórmula del ‘aspirantado’ llevaría a cabo en muy pocos años, una labor de formación de profesores que, por su calidad y nivel, hubiera renovado la segunda enseñanza en España si no se hubiera producido la Guerra Civil (1936-1939) y el triunfo, en ella, del bando rebelde o franquista*”⁵¹.

Se alude a la formación de aspirantes al profesorado secundario. Según el art. 10 del R. D. de 10 de mayo de 1918, “*para ser admitido a la Escuela como aspirante al Magisterio secundario se requerirá ser español, mayor de diez y siete años y haber hecho o estar siguiendo estudios universitarios en las Facultades de Ciencias o Filosofía y Letras. La Junta determinará cualesquiera otras condiciones que considere exigibles, y hará las admisiones comunicándolo al Ministerio*”.

⁵¹ Antonio Viñao (2013). Modelos de formación inicial del profesorado de educación en España (siglos XIX-XXI). *Op. cit.*, p. 26.

La formación de dichos aspirantes (art. 11) se ensayaría combinando, simultánea o sucesivamente:

- a) Los estudios universitarios.
- b) Las prácticas docentes en la Escuela.
- c) La crítica, lectura, trabajos personales y experimentales de seminario pedagógico.
- d) Los estudios y prácticas complementarios en centros extranjeros.

Estos aspirantes al magisterio secundario podían ser encargados de clases y correcciones de ejercicios, cooperar en la vigilancia, juegos y excursiones, etc. Fue ésta, la formación de los denominados “aspirantes”, una importante novedad, puesto que se encomendaba al Instituto-Escuela la preparación profesional del profesorado de secundaria.

En la Segunda República, el Ministerio de Instrucción Pública autorizó a la Generalitat de Cataluña para organizar en Barcelona un Instituto-Escuela por decreto de 9 de octubre de 1931. Otro decreto de 2 de marzo de 1932, firmado por Fernando de los Ríos como ministro de Instrucción Pública, creó dos Institutos-Escuela más “en los extinguidos Colegios de San José, en Valencia, y de Villasís, en Sevilla”, que dependían del Patronato de Cultura de estas ciudades⁵². La Orden Ministerial de 17 de febrero de 1933 creaba el Instituto-Escuela de Málaga, en el antiguo colegio de Jesuitas de Miraflores del Palo. A ellos siguieron otros en Barcelona, el Pi i Margall y el Ausiàs March⁵³, y en Gijón. Hubo, además, otros intentos, como el de Granada.

Pero aquella loable experiencia innovadora del Instituto-Escuela no logró convertirse en norma general, aunque se tuvieron en cuenta algunas de sus recomendaciones. Como señalamos anteriormente, creadas la Sección de

⁵² Decreto de 2 de marzo de 1932 (*Gaceta* de Madrid, de 6 de marzo de 1932).

⁵³ Véase Buenaventura Delgado (1994). *Historia de la Educación en España y América*. Madrid: Fundación Santa María, vol. 3, pp. 793-796; del mismo autor, *La Institución Libre de Enseñanza en Catalunya* (2000). Barcelona: Ariel, p. 147.

Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid (Decreto de 27 de enero de 1932) y la de la Universidad de Barcelona, se suprimió la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio⁵⁴. Entre sus cometidos estaba la formación del profesorado de segunda enseñanza, Escuelas Normales, inspección y directores de escuelas graduadas. Por Decreto de 13 de mayo de 1931 se habían derogado los planes anteriores de enseñanza secundaria, volviendo provisionalmente al de 1903. El nuevo Plan de Bachillerato (Plan de 29 de agosto de 1934, de Filiberto Villalobos) constaba de siete cursos y se dividía en dos ciclos. Al finalizar los tres primeros cursos, había un examen de conjunto. El segundo ciclo tenía dos grados. Frente a la contemplación de dos bachilleratos de Ciencias y Letras (Plan Calleja de 1926), aparece un solo Bachillerato universitario. Al final del mismo, había que superar un examen de reválida.



Imagen 5. Instituto-Escuela de Madrid en los Altos del Hipódromo, obra de los arquitectos Carlos Arniches Moltó y Martín Domínguez Flórez (1930-33). En la actualidad es el IES Ramiro de Maeztu. Fuente: UrbanIdade. Memoria de las redes urbanas. Disponible en: Instituto Escuela – Urban Idade (wordpress.com)

⁵⁴ Véase López-Ríos, S. y González Cárcelos, J. A. (2008). *La Facultad de Filosofía y Letras de Madrid en la Segunda República. Arquitectura y Universidad*. Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales: Ayuntamiento de Madrid: Fundación Cultural COAM. EA Ediciones de Arquitectura.

2.5. EL PLAN PROFESIONAL PARA LA ENSEÑANZA PRIMARIA DURANTE LA SEGUNDA REPÚBLICA

La posición avanzada de la ILE ante el tema de la enseñanza tenía su reflejo en la necesidad de reforma de las Escuelas Normales. Sin embargo, su reorganización no se llevó a cabo hasta la última década del siglo XIX, con el Plan Germán Gamazo de 1898, que amplió la duración de los estudios a cuatro años, dos para enseñanza elemental y dos para superior. Pero, entre tanto, y como señala Turin⁵⁵, el Ministerio adoptó medidas nuevas, tales como la equiparación del programa de estudios de ambas Escuelas Normales Centrales y la ampliación a tres años de estudios para maestros y maestras, la creación de una segunda cátedra de pedagogía froebeliana, la enseñanza de los párvulos reservada a las mujeres y la creación de un patronato para la administración de los jardines de infancia, que mereció los elogios de Giner de los Ríos.

La preocupación institucionista por las Escuelas Normales quedó también reflejada en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. Un análisis detenido de sus casi sesenta años de existencia nos permite comprobar la presencia de numerosos artículos que tratan el problema de la formación de los maestros y maestras, junto a otros sobre las escuelas en general. Son muy frecuentes las colaboraciones de Manuel B. Cossío, pero también de Francisco Giner de los Ríos, Rafael Altamira, Domingo Barnés, Julián Besteiro, Marcelino Domingo, Lorenzo Luzuriaga, Ángel Llorca, Adolfo Posada, o María Sánchez Arbós, entre otros⁵⁶.

Con el nuevo siglo XX se consigue el tan deseado Ministerio de Instrucción Pública, que nace el 18 de abril de 1900, con Antonio García Alix al frente; hasta ese momento las competencias de educación eran asumidas por el

⁵⁵ Véase Ivonne Turin (1967), *Op. cit.*, p. 304.

⁵⁶ Para una mayor aproximación al tema es siempre de utilidad la consulta de entrada a estudios como el ya clásico de León Esteban Mateo (1978), *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. Nómina bibliográfica (1877-1936)*. Valencia: Universidad de Valencia.

gigantesco Ministerio de Fomento⁵⁷. El final de la Regencia de María Cristina de Habsburgo y el comienzo del reinado de Alfonso XIII coinciden con una serie de cambios y reformas, que afectan de manera importante al campo educativo, y que según Carmen Labrador (2001: 186) proceden del “*imperativo regeneracionista cultural de la época, la estatalización creciente de las instituciones públicas y/o la llegada de las masas al protagonismo de la historia*”⁵⁸. En lo que afecta a las Escuelas Normales, el 6 de julio de 1900 aparece ya una modificación. El paso de García Alix por el Ministerio fue corto. El 6 de enero de 1901 fue nombrado nuevo ministro Álvaro de Figueroa, Conde de Romanones. Tampoco duró éste mucho tiempo, siendo sustituido por Manuel Allendesalazar en diciembre de 1902, y luego por Gabino Bugallal de julio a diciembre de 1903⁵⁹. El 26 de octubre de 1901 los maestros consiguen por fin una histórica reivindicación, el pago de sus emolumentos a través del Estado. Aunque un Decreto de 12 de abril de 1901 regulaba algunos aspectos de las Escuelas Normales, fue el Decreto de 17 de agosto de 1901 el que incorporó las Normales a los Institutos, que pasaron a denominarse Institutos Generales y Técnicos. Los estudios se ampliaban a cinco años, tres para elemental y dos para superior.

El 17 de mayo de 1902 comienza el reinado de Alfonso XIII. El fortalecimiento de las Escuelas Normales en Europa y los cambios originados al final de la regencia de María Cristina, provocaron la aprobación de un R. D. de 24 de septiembre de 1903, por el que las Normales volvían a mantener una cierta

⁵⁷ Francisco Silvela, al frente del gabinete desde 1899, realiza una importante reforma de tintes regeneracionistas en 1900: suprime el Ministerio de Ultramar, innecesario tras la pérdida de las colonias ultramarinas en 1898, y desdobra el Ministerio de Fomento en dos: Agricultura, Industria, Comercio y Obras Públicas, con Rafael Gasset al frente; e Instrucción Pública y Bellas Artes, encomendado a Antonio García Alix.

⁵⁸ Labrador, C. (2001). El partido conservador y la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. En: Álvarez Lázaro, P. (dir.), *Cien años de educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

⁵⁹ Los cambios vertiginosos se aprecian, por ejemplo, en la documentación consultada en los fondos de la antigua Escuela Normal de Pontevedra, con carpetas del “Plan Antiguo” (anterior a 1898), Plan de 1898, Plan de 6 de julio de 1900, “Plan Moderno” de 17 de agosto de 1901, “Plan Romanones”, “Plan Bugallal”, etc. Véase Anxo Serafin Porto Ucha (1994). *A Escola Normal de Pontevedra (1845-1940). O contexto curricular e social na formación do profesorado*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela, pp. 87 y 102.

independencia respecto a los Institutos. La duración de los estudios volvía a ser de cuatro años, dos para maestro/a elemental y dos para superior.

En el período de 1903 a 1914 hubo también algunos cambios, por lo que podemos afirmar que los primeros años del siglo carecieron de continuidad en las Escuelas Normales. Es importante para el tema que nos ocupa el R. D. de 8 de junio de 1910, por el que desaparecían las denominaciones de Escuelas Elementales y Superiores, completas o incompletas, presentes en nuestro país desde la Ley Moyano de 1857. Se van a denominar desde entonces “Escuelas Nacionales de Primera Enseñanza”. Esta denominación aparece confirmada por las RR.OO. de 31 de marzo de 1911 y 16 de enero de 1912. Coincide con la presencia meritoria del institucionista Rafael Altamira en el Ministerio, como director general de Enseñanza Primaria, organismo creado el 1 de enero de 1911.

Para ajustarse a las nuevas necesidades del magisterio primario, se hacía, pues, necesario un nuevo plan de estudios en las Escuelas Normales. Atrás quedaba, el viejo modelo de formación del profesorado⁶⁰. Siendo ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes Francisco Bergamín, un R. D. de 30 de agosto de 1914 establecía la nueva reforma. Se unificaban los títulos de Maestro, desapareciendo los grados elemental y superior. Decía el art. 2º: “*Todas las escuelas normales, tanto de maestros como de maestras, tendrán la misma categoría y conferirán el grado para obtener el título único de maestro de Primera Enseñanza*”. La duración de los estudios era de cuatro años.

A partir de entonces había una titulación única para todos los maestros y maestras, de cualquier aldea o ciudad. Era una vieja aspiración del Magisterio. La experiencia de la JAE, con el envío de pensionados a las naciones europeas, que estaban experimentando los nuevos postulados de la Escuela Nueva, envió del que se beneficiaron inspectores, profesores de Escuelas Normales y distintos grupos de maestros, contribuyó al cambio. Hubo también otros aspectos positivos en este largo Plan de 1914, como fue la presencia de profesorado nuevo

⁶⁰ Un resumen de los distintos planes de estudio para ese modelo anterior lo encontramos en el texto de Julia Melcón Beltrán (1992). *La formación del profesorado en España (1837-1914)*. Madrid: MEC

procedente de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, creada en 1909 en sustitución de las anteriores Escuelas Normales Centrales, y las prácticas escolares en las escuelas graduadas, singularmente en las escuelas anejas a las propias Escuelas Normales. Pero había otros aspectos menos positivos, como la posibilidad de la enseñanza no oficial en las mismas Escuelas Normales y el carácter enciclopédico o culturalista de la enseñanza, al exigirse sólo un examen de ingreso, sin estudios previos de segunda enseñanza, para acceder a las Normales. De todos modos, fueron muchos los alumnos y alumnas que cursaron sus estudios por el Plan de 1914, que alcanzó hasta la Segunda República.



Imagen 6. Constitución de la República Española, aprobada el 8/12/1931.

Fuente: Archivo "Atenea" de los autores.

Las reformas de la enseñanza fueron uno de los grandes cometidos de los gobiernos republicanos. Destacan la reforma de las Escuelas Normales, el Plan Quinquenal de apertura de centros, el apoyo a la enseñanza primaria y secundaria, la creación de la inspección profesional, la labor de ayuda y orientación de los inspectores e inspectoras, la coeducación y el laicismo, el

impulso del sindicalismo y el asociacionismo⁶¹, y las innovaciones en educación popular, con las Misiones Pedagógicas (conferencias, teatro, bibliotecas escolares, impulso de los centros de colaboración pedagógica, formación ciudadana). Importante fue también el compromiso con la educación de la mujer y su participación en la sociedad de la Segunda República⁶².

Una de las declaraciones más logradas de lo que la Segunda República pretendía con la escuela la encontramos en el Decreto Orgánico de 29 de septiembre de 1931, por el que se reformaban las Escuelas Normales. El texto legal, con la firma de Niceto Alcalá Zamora, presidente del Gobierno, y de Marcelino Domingo Sanjuán, ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, afirmaba que la escuela “será jardín y taller; convivencia de todas las clases sociales y todas las confesiones; principio de una selección que posibilitará el vuelo de la inteligencia a las cimas del saber y el poder”. De aquí en adelante, el maestro podría tratar “de tú a tú” a las otras fuerzas con las que se rodeaba: el médico, el abogado, el cura...

El maestro se convertía, así, en artífice de esa nueva escuela. Y, en ese sentido, se señalaba en las consideraciones del citado Decreto:

(...) urgía crear escuelas, pero urgía más crear Maestros; urgía dotar a las Escuelas de medios para que cumplieran la función social que les estaba encomendada, pero urgía más capacitar al Maestro para convertirlo en sacerdote de esta función⁶³; urgía elevar la jerarquía de la Escuela, pero urgía igualmente dar al Maestro de la nueva sociedad democrática la jerarquía que merece y merecerá haciéndole merecedor de ella.

Según el nuevo decreto, la preparación del magisterio primario comprendía tres períodos: cultura general, formación profesional y práctica

⁶¹ Véase Anxo Serafín Porto Ucha y Raquel Vázquez Ramil (2019). *Organización Societaria e Depuración do Maxisterio. A Casa del Maestro de Pontevedra (1934-1936)*. Santiago de Compostela: Fundación Luís Tilve.

⁶² Véase Raquel Vázquez Ramil (2014). *La mujer en la II República*. Madrid: Akal.

docente. Las Escuelas Normales se constituían, así, en verdaderas instituciones profesionales. El primer período de estudio se realizaba en los Institutos, el segundo en las propias Escuelas Normales y el tercero en las escuelas primarias. El ingreso se hacía mediante concurso-oposición para un número limitado de plazas, a los 16 años de edad y con el requisito previo del certificado de bachillerato. Los estudios para maestro adquirían, también así, categoría universitaria.

Hay que destacar también en este contexto, el aumento de sueldo para los maestros y maestras. Atrás quedaba la época de “pasas más hambre que un maestro de escuela” (la situación volvería después). El referido Decreto de 29 de septiembre de 1931 establecía para los maestros y maestras que terminasen los estudios por el nuevo plan un salario mínimo de 4000 ptas. anuales. Hai que tener en cuenta que anteriormente existían siete categorías de profesionales, y que la mayoría de los maestros y maestras ocupaban en el primer escalafón la séptima categoría con un sueldo anual de 3000 ptas. Pero existía un segundo escalafón con tres categorías y los siguientes sueldos: 3000 ptas. (8ª categoría; 3100 maestros), 2500 ptas. (9ª categoría; 1800 maestros) y 2000 ptas. (10ª categoría; 5033 maestros). Todo esto fue recibido con júbilo por el profesorado, aunque las luchas sindicales enfrentaron a los que querían elevar los salarios más bajos (FETE) y los que partidarios de distribuir el dinero entre todas las categorías (Asociación Nacional del Magisterio).

Fueron años de intenso trabajo en las denominadas Escuelas Normales del Magisterio Primario. Además de la experiencia innovadora del Plan Profesional, hubo que continuar hasta su extinción con el Plan de 1914, de cuatro años de duración, que se prolongó hasta el curso 1933-1934. Y para respetar los derechos adquiridos por los alumnos que tenían ya aprobado el examen de ingreso por el Plan de 1914 antes de comenzar con el nuevo Plan Profesional (en

⁶³ Ese compromiso con la función social serviría después para demonizarlos, con la llegada del Franquismo y la consiguiente depuración.

septiembre de 1931), se arbitró un nuevo Plan, el Plan de Cultura General, de tres años de duración, que solo valía para tener acceso al Plan Profesional, aunque, por insistencia del alumnado, se prolongó un año más, hasta 1935, y permitía el acceso al profesorado.

CAPÍTULO III

EL FRANQUISMO Y LA EVOLUCIÓN POSTERIOR

3.1. EL RETROCESO EN LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS

El nuevo estado de cosas, el ya total enfrentamiento entre “las dos Españas”, con dos modelos totalmente antagónicos de escuela, escuela republicana *versus* escuela franquista, se pone de manifiesto desde el estallido de la guerra civil. Por mor de la incorporación de los hombres al frente de combate, durante la guerra civil se continuó con el Plan Profesional para la formación de maestras hasta 1938, con la reanudación de las prácticas escolares en el curso 1938-1939; al menos, en la zona denominada “nacional”. Entre 1939 y 1940 finalizaron por oficial sus estudios los alumnos. Un Decreto de 10 de febrero de 1940 establecía el Plan de Bachilleres-Maestros, y una Orden de 28 del mismo mes fijaba las normas para su cumplimiento. Es el conocido también como Plan Bachiller (1940), que restablecía los arts. 38 y 40 del Plan de 1914 en su modalidad de Bachilleres Maestros, al que se incorporaron muchos alféreces provisionales, necesarios durante la guerra, y después readmitidos en los estudios de magisterio.

Estamos en los primeros años del franquismo, con amplias repercusiones en el terreno escolar. A partir de 1936 ya se había puesto en marcha el proceso de depuración del magisterio⁶⁴. Luego vendría el Plan Provisional o de Cultura General de 1942, en el que los espacios masculinos y femeninos vuelven a estar separados, aunque a menudo comparten el mismo edificio. Como en el Plan de 1914, se recupera el examen de enseñanza primaria para ingresar en una Escuela Normal, con lo que retorna la imagen pobre del maestro que llega a la Normal con una simple cultura general; ese lastre del pasado no será fácil de superar. Todo ello contribuyó a idealizar y a contemplar con una cierta, y lógica, nostalgia el modelo de formación del profesorado adoptado durante la Segunda República. La prohibición de la coeducación ya figuraba en un Decreto de 23 de septiembre de 1936.

Referido a la formación del profesorado, el retroceso fue total. Durante este tiempo, es decir, desde el final de la guerra, se fue fraguando la posterior Ley de Educación Primaria de 1945. Con la nueva Ley de Educación Primaria, la Escuela Normal del Magisterio Primario deja de ser un centro único, pasando a denominarse Escuelas del Magisterio (la masculina y la femenina).

Todo esto cambió, pues, con la llegada del Estado Nuevo, y con la creación del Ministerio de Educación Nacional en 1938⁶⁵. En un Discurso pronunciado ante las Cortes Españolas en la sesión del 14 de julio de 1945, referido a la nueva Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria, el Ministro de Educación Nacional, José Ibáñez Martín, con respecto a la formación de los maestros y maestras, afirmaba:

(...) Desaparecen así de nuestra vista las viejas Normales, una de tantas fracasadas creaciones del enciclopedismo liberal, para convertirse en las nuevas Escuelas del Magisterio, que son como seminarios pedagógicos vivos donde el futuro maestro va a educarse fundamentalmente en la difícil profesión de enseñar. Ampliación cultural de

⁶⁴ Entre otras publicaciones nuestras sobre el tema, véase Ángel Serafín Porto Ucha y Raquel Vázquez Ramil (2021). *Represión e Depuración do Maxisterio na provincia de Pontevedra. Análise teórica e estudo por partidos xudiciais, concellos e parroquias (1936-1942)*. Santiago de Compostela: Andavira.

⁶⁵ Véase Pedro Sainz Rodríguez (1938). *La escuela y el Estado Nuevo*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.

*algunas disciplinas; intensificación de la doctrina y de las prácticas religiosas y metodología de la Religión; formación sólida en los principios que han inspirado la historia nacional (...)*⁶⁶

A partir de 1936 quedó en suspenso la Constitución de 1931. Cuatro Leyes Fundamentales, previas al Concordato de 1953 (Fuero del Trabajo, Ley de las Cortes, Fuero de los Españoles -donde hay un apartado importante para la enseñanza- y Ley de Sucesión) sustentaban el Régimen. La escuela debía ser ante todo católica. El elemento religioso ya venía de atrás, con una guerra que había sido señalada como “Cruzada”. La enseñanza de la religión en la Escuela Primaria era irrealizable sin la adecuada preparación de los maestros en las Escuelas Normales.

La Ley de 1945 comenzó a gestarse en 1943 (se sabe que incluso antes, a partir de 1939), con la participación del Primado de la Iglesia, Plá y Deniel. La ley ponía la escuela enteramente al servicio de la Iglesia Católica. Se huye del sincretismo de la Ley de 1943, sobre Universidades, en cuanto a la presencia Falange-Iglesia, a favor de la segunda; y se recoge plenamente la doctrina canónica de la Iglesia y el contenido de las encíclicas, singularmente de la *Divini Illius Magistri*. La elaboración formal se iniciaba, pues, en 1943, en el pontificado de Pío XI.

La Ley de 1945 convertía la escuela en instrumento de apostolado al servicio directo de la Iglesia y, por tanto, del Gobierno, con una concepción y formación cristiana del maestro. En su articulado se señalaba, entre los instrumentos pedagógicos para la formación del maestro, una capilla, que garantizaba, además de la instrucción, las prácticas religiosas.

La Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria (BOE, de 18 de julio) dividía las enseñanzas (de carácter cíclico) en *a)* instrumentales, *b)* formativas y complementarias. Indicaba que las escuelas mixtas debían ser

⁶⁶ José Ibáñez Martín (1945). En torno a la nueva Ley de Enseñanza Primaria. *Revista Nacional de Educación*, 55, pp. 11-34.

regentadas por maestras. Debido a esa circunstancia, descendió el alumnado masculino en las Escuelas Normales. De ahí que los años 50 se caracterizaron por la presencia de un magisterio feminizado; las mismas Escuelas del Magisterio tendrían una presencia femenina importante en el profesorado⁶⁷.

La Ley señala en el Cap. I del Título IV, dedicado al maestro, que, entre sus deberes y derechos está el de cooperar con la familia, la Iglesia y las instituciones del Estado. Con la Iglesia, *“mediante el respeto filial a la misma, la conducción de los niños a la misa de la Parroquia los días de precepto y una perfecta inteligencia con el Párroco que permita su eficaz acción apostólica en los escolares feligreses”*. Se estimulaba su vocación como servicio debido a Dios y a la Patria.

El Cap. II de la Ley de Educación Primaria de 1945 está dedicado a la “formación del Maestro”. Indica que las Escuelas del Magisterio son instituciones docentes dedicadas a la formación del magisterio público y privado. Que *“con un ambiente espacial y con metodología apropiados están llamadas a despertar y vigorizar las dotes vocacionales de los alumnos y el sentimiento religioso y humano...”* Señala los siguientes tipos de Escuelas: las públicas del Estado, las de la Iglesia y las privadas. Las de la Iglesia concedían títulos para el ejercicio de la docencia en las Escuelas primarias de la misma Iglesia y en las de Patronato de carácter religioso; para ejercer, además, en las primarias nacionales se debía aprobar un ejercicio de conjunto ante un Tribunal, como así sucedió. Así, pues, se reconoce a la Iglesia (art. 3º) el derecho a la creación de escuelas del Magisterio. Es en este contexto en el que se sitúa el nacimiento de Escuelas del Magisterio de la Iglesia.

En la organización interna de las Escuelas del Magisterio (art. 64), se señala que se regularán las condiciones que hayan de reunir los instrumentos pedagógicos de la formación del maestro, como libros, material fungible escolar, material permanente y mobiliario, edificio, capilla, etc. Aparte de las horas

⁶⁷ Véase Ángel Serafín Porto Ucha (2003). Elementos [materiales] para el culto en la formación de las maestras. La Escuela de Magisterio “Santa Teresa de Jesús” de Pontevedra (1945-1964). *Etnografía de la escuela* (XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación). Universidad de Burgos, SEDHE, pp. 429-436.

lectivas, se contemplan las actividades formativas en el orden religioso, patriótico, social y físico. El plan de estudios aparece regulado por OO.MM. de 14 y 16 de octubre de 1946. El Reglamento de Escuelas del Magisterio, publicado por Decreto de 7 de julio de 1950 (*BOE*, de 7 de agosto), y el nuevo Plan de Estudios de ese año (que no presenta grandes cambios, respecto al de 1945) introducían, sin embargo, cierta flexibilización, concediendo mayor importancia a los contenidos científico-pedagógicos y profesionales de los maestros y maestras. Señala en su art. 4º el Reglamento de 1950: “En cada Escuela del Magisterio habrá una Capilla que estará a cargo del Capellán del Centro, el que cuidará de la dirección espiritual de los alumnos. De acuerdo con el Director, dispondrá los actos de Culto. Los gastos que se originen serán satisfechos con cargo a consignación especial”. No fueron sólo los aspectos materiales. En el Cap. VI del Reglamento de Escuelas del Magisterio de 1950, que se ocupa también del nuevo Plan de estudios, se dice, respecto al cumplimiento del referido art. 64 de la Ley de 1945, que se atenderá a una serie de normas, entre ellas, “Por la mañana, 1º, introducción religiosa (Misa, si hay Capilla, y Oración”).

Bienvenido Martín (2015:159) recrea el ambiente espiritual y material de la escuela nacionalcatólica: el concepto de patria se plasma en la bandera expuesta en las aulas y en los retratos de Franco y del fallecido José Antonio Primo de Rivera, convertido en héroe de la Cruzada; al entrar o salir de clase se entonan canciones patrióticas o de Falange, como “Cara al Sol” o “De Isabel y Fernando”⁶⁸. La omnipresencia de la Iglesia viene marcada por el crucifijo, las láminas de la Inmaculada, las lecciones de Historia Sagrada e incluso las huchas de la Santa Infancia. Como indica Martín⁶⁹:

⁶⁸ “Cara al sol” era el himno oficial de la Falange, escrito a instancias de José Antonio Primo de Rivera por Agustín de Foxá y otros colaboradores sobre un texto de Juan de Tellería en 1935. Se cantó en casi todas las escuelas nacionales españolas hasta bien entrados los años 60. “De Isabel y Fernando” o “En pie camaradas”, también muy difundido, era el himno de la Falange de Valladolid, estrenado en 1934.

⁶⁹ Martín Fraile, B. (2015). La cultura escolar y el oficio de maestro. *Educación XXI*, 18(1), p. 159.

Este modelo de maestro debe transmitir una imagen de religiosidad, reflejada en conductas de personaje culto, tal y como lo demandan las denominadas fuerzas vivas y el conjunto de los padres de familia. Nada ni nadie debe escapar al modelo establecido y en caso contrario, ha de permanecer en el más estricto silencio y sin que sea percibido por nadie; el castigo por ello es de sobra conocido. El régimen exige uniformidad, incluso en el oficio de maestro.



Imagen 7. Fotografía del aula de una escuela de niños en los años 50.

Fuente: Blog “Voces de Aprendizaje, en:

<https://vocesdeaprendizaje.wordpress.com/2014/12/18/la-cultura-escolar-y-el-oficio-de-maestro/>

Las Escuelas del Magisterio fueron durante esta época reflejo de lo que ocurría en las escuelas primarias (o más bien al revés), y aleccionaban a maestros y maestras para ello. Respecto a la mujer, esas estrategias contribuyeron a formar un modelo femenino transmisor de la ideología de la sumisión y de la abnegación. Se accedía, no obstante, a estos centros una vez cursados los cuatro primeros años de Bachillerato, a partir de un examen de ingreso, con una duración de tres años en los estudios.

Sirve de ilustración de lo dicho el fragmento de una lección de “Formación política (niñas)” incluido en la Enciclopedia Álvarez de segundo grado que nos acompañó en nuestros lejanos tiempos escolares⁷⁰:

El heroísmo de la mujer tiene dos formas: una consiste en desarrollar ejemplar y diariamente su trabajo en el hogar, y la otra, en ofrendar su vida cuando la Patria o las circunstancias así lo exijan. El fiel cumplimiento de su deber en la casa es un heroísmo al que toda mujer puede y debe aspirar.

3.1.1. Los avances en el modelo

Después de este Plan de Estudios para la formación de los maestros y maestras, de los más extensos en cuanto a duración, llegamos a 1967. Hubo, sí, durante esta década cambios importantes, reflejo de lo que estaba ocurriendo en Europa; a partir de 1960, España se había incorporado al *Plan Regional Mediterráneo*. Tuvieron mucho que ver, igualmente, los *Planes de Desarrollo Económico y Social* (de cuatro años de duración cada Plan), por el que se crearon los Colegios Nacionales de ocho unidades y el cuerpo de directores escolares (II Plan de Desarrollo, a partir de 1964).

Por el nuevo Plan de Estudios de 1967 las Escuelas pasan a denominarse de nuevo, Escuelas Normales (se abandona el término anterior “escuela de Magisterio”, aunque continuó en la práctica). Los cambios en el nuevo Plan nos recuerdan, en cierta manera, algunos de los avances en el Plan Profesional de la Segunda República: se accedía a partir del Bachillerato Superior, y los mejores expedientes entraban directamente en el funcionariado por acceso directo, sin necesidad de exámenes de oposición. El modelo, aún dentro del Estado autoritario franquista, suponía una formación básica más sólida (con el Bachillerato Superior en los Institutos, sin necesidad del examen de ingreso en la Escuela Normal), incorporaba las “didácticas de”, continuadoras de las “metodologías de” del Plan Profesional, durante dos años, y dedicaba un año completo, el tercero, a la formación práctica en las escuelas nacionales. Duró poco tiempo, porque en 1970 se promulga la Ley General de Educación. En 1971, en el contexto de la implantación del segundo nivel del sistema educativo,

⁷⁰ Álvarez Pérez, A. (1965). *Enciclopedia intuitiva-sintética-práctica. Segundo grado*. Valladolid: Miñón, p. 463.

la Educación General Básica, aparecería un nuevo modelo de formación, el modelo de profesor/a de EGB. Por Decreto de 25 de mayo de 1972 (BOE, 7 de junio), se producía la integración de las Normales en la Universidad. Las Escuelas Normales se convierten, así, en Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica. De acuerdo con las nuevas necesidades formativas, aparece la enseñanza por especialidades: filología, ciencias, ciencias humanas, preescolar y educación especial. Los planes de estudio se estructuran en tres cursos. Las disciplinas se clasifican en comunes, de especialización y optativas. Al finalizar la carrera, el alumnado obtiene el diploma de Profesor de Educación General Básica⁷¹

La desaparición de las centenarias Escuelas Normales dio lugar a distintas publicaciones críticas, entre ellas la de Manuel de Guzmán, con un título muy sugestivo y esclarecedor, *Vida y muerte de las Escuelas Normales*, sobre la historia de la formación del Magisterio Básico⁷². Otra estudiosa de la historia de las Escuelas Normales, Pilar Benejam, publicó entonces un estudio del sistema educativo y la formación del profesorado, con la sugerente propuesta de un modelo de reforma para la formación inicial de los maestros⁷³.

3.2. LA LOGSE Y LA EVOLUCIÓN POSTERIOR EN LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS

Tras la Constitución democrática de 1978, a partir de la Ley de Reforma Universitaria (LRU, 1983), se estructuran los departamentos, en que se integran

⁷¹ A nivel próximo, en 1972, la Escuela Normal de Maestros de Soria se integró en el creado Colegio Universitario de Soria, adscrito a la Universidad de Zaragoza como Escuela Universitaria de Profesorado de EGB, pasando a denominarse Escuela Universitaria de Educación a mediados de la década de la década de 1990. El Colegio Universitario quedó adscrito a la Universidad de Valladolid en 1985. Véase Eduardo García Zamora (2020). *Proyecto Docente*. Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación de Soria (inédito). Agradecemos al profesor Eduardo García Zamora que nos facilitase estos datos.

⁷² Manuel de Guzmán (1986), *Vida y muerte de las Escuelas Normales. Historia de la formación del Magisterio Básico*. Barcelona: PPU.

⁷³ Pilar Benejam (1986). *La formación de los maestros: una propuesta alternativa*. Barcelona: Laia.

las Facultades y las Escuelas Universitarias. Desde entonces, corresponde a los departamentos, entre sus funciones, gestionar la integración de la docencia y la investigación.

Luego, con la LOGSE (1990) volvemos a la anterior denominación de maestros y maestras. La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE, de 4 de octubre) supuso una reforma global de nuestro sistema educativo, que afectó a los planes de estudio. El camino hacia la LOGSE se inicia en 1989, con la publicación del *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. El 30 de abril de 1991 fueron aprobadas por el Consejo de Universidades las directrices generales propias correspondientes a los nuevos títulos de maestro/a en siete nuevas especialidades: Educación Infantil (que sigue en gran medida la anterior especialización en Educación Preescolar), Educación Primaria (maestro/a “generalista” que abarca las áreas de esta etapa); Lengua Extranjera, Educación Musical y Educación Física (las tres especialidades que señala la LOGSE para educación primaria) y Educación Especial y Audición y Lenguaje (dirigidas a la cualificación de maestros/as que deben atender al alumnado con necesidades educativas especiales). Aparece la noción de “crédito”, equivalente a diez horas lectivas. Las materias quedan ordenadas en troncales y las determinadas por cada Universidad, que incluyen las obligatorias, las optativas y las de libre configuración. El texto definitivo fue aprobado por el Consejo de Ministros, en la reunión de 30 de agosto de 1991. El R. D. 1440/1991, de 30 de agosto (BOE, de 11 de octubre) autorizaba la implantación de los estudios conducentes a la obtención de los títulos universitarios de maestros/as con carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

En junio de 1999 se firma la Declaración de Bolonia. El Plan Bolonia, que se implantará en la mayoría de las universidades españolas a finales de la primera década del siglo XXI, sustituye las antiguas diplomaturas y licenciaturas por grados, cuya duración es de cuatro años. Los estudios de postgrado son el máster y el doctorado. Con este plan, se vuelve a la formación generalista del maestro, quedando solo dos especialidades: Grado de Maestro en Educación Primaria y Grado de Maestro en Educación Infantil. Algunas de las anteriores “especialidades” para maestros y maestras de educación primaria desaparecen de nuevo, quedando reducidas a simples “menciones”.

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, permitiendo libertad de creación de los planes de estudio en las distintas universidades. La Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, apunta los módulos que como mínimo deben incluir los planes de estudio, indicando los créditos de estudio que deben cumplir y relacionándolos con las respectivas competencias. Por entonces, institucionalmente, las anteriores Escuelas Universitarias para la formación de los maestros pasan a integrarse progresivamente en las respectivas Facultades⁷⁴.

Desde el punto de vista político y de visiones aun contrapuestas sobre la estructura del sistema educativo español, que afectaban, claro está, a los modelos de formación del profesorado, de alternancia de los partidos políticos en el Gobierno, estamos en el contexto de implantación de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), poco después de la anterior Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002). Más tarde se impone la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) y, actualmente está en vigor la Ley Orgánica que modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020).

3.3. LAS ENSEÑANZAS MEDIAS EN LOS COMIENZOS DEL FRANQUISMO

Todo se vino abajo con el fallido golpe de Estado de julio de 1936. El 29 de septiembre de 1936 la Junta de Defensa Nacional (junta militar, constituida el 24 de julio y presidida por el general Miguel Cabanellas) era sustituida por la denominada Junta Técnica del Estado, presidida por el general Dávila, articulada en siete comisiones. Educación quedó en manos de la Comisión de Cultura y Enseñanza, presidida por José María Pemán. Como vicepresidente, Enrique

⁷⁴ Entre ellas, la Escuela Universitaria de Educación de Soria se transformó en Facultad en 2014. Sin embargo, los centros adscritos conservan a veces denominaciones anacrónicas; es el caso de la Escola Universitaria de EXB María Sedes Sapientiae, centro adscrito a la Universidad de Vigo y dependiente de la Asociación Nacional Católica de Propagandistas. Vid: <https://www.uvigo.gal/estudar/organizacion-academica/centros/escola-universitaria-profesorado-exb>. Hay otros ejemplos en la geografía española, pero señalamos uno que conocemos bien.

Suñer, del que se dice que fue un “*verdadero obseso de la persecución contra la Institución Libre de Enseñanza*”⁷⁵. Esta comisión no solamente puso en marcha el proceso sistemático de depuración, sino que sentó las bases de lo que debería ser la escuela del Estado Nuevo. La regulación de la depuración recibió nuevo impulso con el Decreto 66, firmado por Franco en Salamanca el 8 de noviembre de 1936 (*BOE*, de 11 de noviembre)⁷⁶. En la circular de 10 de noviembre de 1936 (*BOE*, de 27 de noviembre), se concretaban los principales criterios sancionadores. Otra Circular de 17 de febrero de 1937 ampliaba la norma.

La Comisión de depuración de los profesores de enseñanza secundaria, la llamada Comisión C, de carácter provincial, estaba compuesta por cinco miembros: el gobernador civil (presidente) y cuatro vocales, uno de ellos actuando como secretario. Acostumbraban a ser tres catedráticos de segunda enseñanza (llamada poco después “enseñanza media”), uno de la Escuela de Comercio, otro de uno de los Institutos y otro de la Escuela Normal, y un vocal más por los vecinos o padres de familia⁷⁷. Aparte, se organizó la depuración de las bibliotecas.

En 1938 aparece para la segunda enseñanza, aun antes de rematar el período bélico, una nueva reforma del Bachillerato, según la Ley de 20 de septiembre de 1938; con Pedro Sainz Rodríguez en el Ministerio de Educación Nacional desde el primer gobierno de Franco nombrado el 30 de enero de aquel año, se aprueba la Ley de Enseñanzas Medias, con un bachillerato de siete años, que suponía la revisión del bachillerato universitario anterior de 1934. La reforma implantada, con José Pemartín como uno de los ideólogos más radicales

⁷⁵ Javier Tusell (1992). *Franco en la guerra civil*. Barcelona: Tusquets, p. 20.

⁷⁶ Se establecían cuatro tipos de comisiones: A) para personal universitario; B) para personal de escuelas de ingenieros y arquitectos; C) para personal de institutos, escuelas normales, de comercio, artes y oficios, de trabajo, inspección de primera enseñanza, sección administrativa y, en general, a los que dependieran del Ministerio de Instrucción Pública y no estuvieran atribuidos a otra comisión; D) para personal de magisterio. Para las letras A) y B) las comisiones eran únicas. Para las letras C) y D), una por provincia. En el caso de la letra C) (institutos, escuelas normales...) las llevaba directamente el gobernador civil.

⁷⁷ Con posterioridad se añadió un miembro más como representante de la Falange, que aparece sólo alrededor de 1939. Véase Olegario Negrín Fajardo (2010). *El proceso de depuración del profesorado de enseñanza secundaria en España durante el franquismo (1936-1943)*. Madrid: UNED-Fundación Ramón Areces, pp. 387-398.

del nuevo régimen, contemplaba un bachillerato de siete años, precedido de un examen de ingreso a los diez años y con un examen de estado al final. Reforma con claros componentes clásicos y humanísticos de la cultura, de sentido social elitista, que postergaba las enseñanzas técnicas cara a otros sectores de la sociedad⁷⁸. Franco envió a Italia una comisión de estudio que sirvió de inspiración; de ahí la influencia fascista, con elementos comunes a los distintos movimientos europeos de la época, como la exaltación al jefe supremo, el autoritarismo, el tradicionalismo y la vinculación con los poderes sociopolíticos, entre ellos la Iglesia, y la exclusión de la oposición ideológica, que se manifiesta claramente en los textos escolares.

Finalizada la guerra, continúa como ministro de Educación José Ibáñez Martín, miembro de la Unión Patriótica, desde 1939 hasta 1951⁷⁹. Una de las primeras medidas fue la creación del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), presidido por el propio Ibáñez Martín, y el abandono de la anterior Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. De las instituciones anteriores, el antiguo Instituto-Escuela fue reconvertido en el Instituto “Ramiro de Maeztu”, y el Museo Pedagógico Nacional, en el Instituto de Pedagogía “San José de Calasanz”. En 1951 se ocupa de la cartera de Educación Joaquín Ruiz-Giménez (1951-56), que reorganiza la Enseñanza Media (1953), sustituyendo la obsoleta disposición de 1938, y suscribe el Concordato con la Santa Sede (1953), que reforzaba los lazos entre el Estado español y la Iglesia católica.

Acorde con una nueva situación histórica, la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953 dividía la enseñanza media en dos grados, elemental (cuatro años) y superior (dos años), con las respectivas reválidas. Se añadía un curso preuniversitario (el PREU), que sustituía, de algún modo, al examen de Estado anterior. A pesar del talante moderado de Ruiz-Giménez, las

⁷⁸ Véase Agustín Escolano Benito (2002). *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 161-162.

⁷⁹ Ibáñez Martín mantuvo en el Ministerio a dos hombres fuertes del período anterior, Tiburcio Romualdo de Toledo y José Pemartín, este último autor de un libro muy esclarecedor para el tema de la depuración. Véase José Pemartín (1937). *Qué es lo “nuevo”*. Consideraciones sobre el momento español presente. Madrid: Espasa Calpe.

movilizaciones estudiantiles, junto con las candidaturas no falangistas en las elecciones de 1956, acabaron con aquel período. Continuarían después en el ministerio de Educación Jesús Rubio García-Mina (1956-62), antiguo colaborador de Ibáñez Martín, y Manuel Lora Tamayo (1962-68), miembro del Opus Dei.

No se nos oculta que la depuración del profesorado de enseñanza secundaria tuvo las lógicas consecuencias para reclutar profesorado nuevo. También en el profesorado y en las cátedras universitarias. El doble objetivo de la depuración fue punitivo y preventivo. En 1943 se establece una nueva Ley de ordenación universitaria (Ley de 29 de julio de 1943), que alcanzó hasta mediados de los sesenta. Y para la educación primaria, la citada Ley de 17 de julio de 1945⁸⁰.

En consecuencia, habría que esperar hasta avanzados los años 50 en que se produjeron nuevos avances. Viñao, experto en la segunda enseñanza durante esa época, apunta algunas ideas:

Aunque pueden indicarse algunos antecedentes legales fechados en 1942 y 1953, no sería hasta 1957 que se crea la figura de los ayudantes becarios. Se trataba de un número determinado de becas por dos años concedidas a licenciados universitarios, previo concurso o prueba selectiva, para que prepararan las oposiciones a catedráticos de enseñanza media y realizaran prácticas docentes en aquellos institutos de enseñanza media que contaran, en su organización interna, con seminarios didácticos. Al final de los dos años se les proporcionaba un Certificado de Aptitud Pedagógica⁸¹.

⁸⁰ Otras disposiciones y creaciones de la época fueron la Ley de bases de la Formación Profesional (1949), de José Antonio Girón, con el bachillerato laboral de cinco años (1949), los correspondientes institutos laborales, y la Ley de Formación Profesional Industrial (1955).

⁸¹ Antonio Viñao (2013), *Op. cit.*, p. 27.

3.4. EL MODELO DE LA ESCUELA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE GRADO MEDIO (1965-1969)

En 1955 se dio un primer paso en la formación del profesorado de enseñanza media con la creación de la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media por Orden de 19 de julio (BOE 31 de julio de 1955). La Escuela, dependiente del Centro de Orientación Didáctica⁸², tenía como fin organizar cursos de formación y perfeccionamiento profesional de los docentes de enseñanza secundaria, siguiendo lo previsto en la Ley de 26 de febrero de 1953 de Ordenación de la Enseñanza Media.

Sin embargo, la formación del profesorado de enseñanza media recibió un claro impulso con la puesta en funcionamiento de la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio en 1965⁸³. En los años 60 el acceso creciente de jóvenes a la enseñanza media y la renovación de los métodos didácticos, exigían reforzar la preparación del profesorado, *“unificarla en su contenido, descentralizarla en cuanto al lugar en que se haya de impartir, y aumentar, en fin, el rendimiento de los recursos... mediante una racionalización del tiempo, del trabajo y de los métodos”*⁸⁴. La Escuela se definía como *“organismo al que se le encomienda la capacitación técnico-pedagógica de los aspirantes al profesorado en Centros de Grado Medio y el perfeccionamiento de los profesores en esos mismos Centros”*. Tenía su sede en Madrid y abarcaba todo el territorio nacional, dependiendo de ella las delegaciones creadas en las Universidades. La directora de la Escuela fue en un primer momento Ángeles Galino Carrillo, catedrática de Historia de la Pedagogía de la Universidad Complutense, a la que sucedió en julio de 1965 Arsenio Pacios López, inspector general de enseñanza media.

⁸² Creado por Orden de 27 de diciembre de 1954 (BOE de 19 de febrero de 1955) como órgano para estudiar cuestiones didácticas y, especialmente, las que afectaban a un tiempo a la enseñanza primaria y a las enseñanzas medias.

⁸³ Decreto 2476/1965, de 22 de julio (BOE de 10 de septiembre de 1965).

⁸⁴ Ibid., p. 12386.

3.5. LOS ICE (INSTITUTOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN)

La década de 1960 se caracterizó por la introducción del modelo tecnocrático en la educación. En 1966, siendo ministro Lora Tamayo, el ministerio cambió de nombre, pasando a llamarse Ministerio de Educación y Ciencia. La administración educativa anterior se había fundado, básicamente, en un criterio sectorial, es decir, en compartimentos estancos, en los que, según Julio Seage y Pedro de Blas, “*cada nivel de enseñanza tiene unos fines y objetivos diferentes y se dirige a un tipo de público distinto*”⁸⁵. Cuando en 1968 accede José Luis Villar Palasí al nuevo ministerio, uno de los problemas a los se enfrenta es precisamente el de la inadecuación de la administración educativa a una concepción unitaria de la educación⁸⁶. Una de las primeras medidas tomadas por el ministerio fue la creación de nuevas universidades en Madrid, Barcelona y Bilbao; otra, la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación, radicados en las universidades y coordinados por un órgano, el Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (el CENIDE⁸⁷, más tarde transformado en Instituto Nacional de Ciencias de la Educación, el INCIE⁸⁸). Según Manuel de Puelles, se trataba de acercar la Universidad a los demás niveles educativos, de que “*en los institutos [en los ICE] se prepararan todos los profesores, públicos o privados, para la docencia y de que se adscribieran unos órganos específicos dedicados a la investigación de las ciencias de la educación*”⁸⁹, aunque el intento “*quedara, en su realización, muy lejos de los ambiciosos objetivos reseñados*”. Nos recuerda el autor que ese intento de acercar la Universidad a los demás niveles del sistema ya se había intentado anteriormente en la Segunda República⁹⁰.

⁸⁵ Véase Julio Seage y Pedro de Blas (1975). La Administración educativa en España (1900-71). *Revista de Educación*, 240, pp. 104-106.

⁸⁶ Seguimos a Manuel de Puelles Benítez (1980). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Labor, pp. 405 y ss.

⁸⁷ Orden de 28 de noviembre de 1969 (BOE, de 10 de diciembre) por la que se desarrolla el Decreto 1678/1969, de 24 de julio (BOE, de 15 de agosto), por el que se crea el CENIDE.

⁸⁸ Decreto 750/1974, del 7 de marzo (BOE, do 23 de marzo), por el que se crea el Instituto Nacional de Ciencias da Educación (INCIE).

⁸⁹ M. de Puelles Benítez. *Op. cit.*, p. 430, nota 5.

Pero la decisión de realizar una reforma global del sistema educativo ya estaba en marcha, aunque los valores que sustentaban el régimen eran los mismos: el concepto cristiano de la vida y los principios del Movimiento Nacional. En octubre de 1969 se celebró en Buitrago (Madrid) una semana de trabajo del equipo ministerial, en la que se formuló una estrategia que se concretaría en el famoso Libro Blanco, *La educación en España. Bases para una política educativa*⁹¹, que estipulaba que la responsabilidad de estructurar las actividades de perfeccionamiento de los docentes en servicio correspondía a los ICE, “con la cooperación de las instituciones universitarias respectivas, los Centros de Investigación Pedagógica y las Asociaciones de Profesores”⁹².

Lógicamente, toda la experiencia acumulada de la anterior Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio (1964-69) sirvió de base para esta nueva iniciativa.

3.5.1. Marco normativo en la creación de los ICE

Puede concretarse en las siguientes disposiciones legales:

- Decreto 1678/1969, de 24 de julio (*BOE* de 15 de agosto), de creación de los ICE.

⁹⁰ Efectivamente, además de la estructura de los consejos de protección escolar, creados por la Segunda República en la etapa de los gobiernos provisionales (1931), con los consejos universitarios en lo alto de la jerarquía (consejos universitarios, provinciales, locales, y de centro), cabe citar en el primer bienio republicano el Decreto de 27 de enero de 1932, por el que se crea la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid, con una doble misión: “cultivo de las ciencias de la educación y el desarrollo de los estudios superiores pedagógicos” y la formación del profesorado de segunda enseñanza y de las Escuelas Normales, de la Inspección de Primera Enseñanza y de los directores de escuelas graduadas (art. 1º). Esta Sección de Pedagogía expediría los certificados de estudios pedagógicos que habilitarían a los diferentes licenciados para opositar a las cátedras de los institutos nacionales y de las escuelas normales. Por otro lado, la licenciatura de Pedagogía habilitaba para el ingreso en la Inspección, para opositar a las cátedras de Pedagogía en las Escuelas Normales y para la dirección de las escuelas graduadas. Además, el doctorado facultaría para acceder a las cátedras en la propia Sección de Pedagogía. También se creó otra Sección en la Universidad de Barcelona.

⁹¹ Ministerio de Educación y Ciencia (1969). *La educación en España. Bases para una política educativa (Libro Blanco)*. Madrid: Secretaría General Técnica. Para el análisis de la Ley General de Educación de 1970 remitimos al número 14 de la revista *Historia y Memoria de la educación*, 2021. “50 años de la LGE 70”.

⁹² Luis M. Sobrado Fernández (2015). El ICE de Santiago y la renovación pedagógica (1980-1986). *Innovación Educativa*, 25, p. 60.

- Ley 14/1970, de 4 de agosto (*BOE* de 6 de agosto), General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.
- Orden Ministerial de 8 de julio de 1971 (*BOE* de 12 de agosto), sobre actividades docentes de los ICE en relación con la formación pedagógica de los universitarios.
- Orden Ministerial de 14 de julio de 1971 (*BOE* de 24 de agosto) sobre clasificación de las actividades docentes de los ICE.
- Orden Ministerial de 25 de mayo de 1972 (*BOE* de 10 de junio), sobre obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica para la Formación Profesional.
- Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa, de 17 de marzo de 1972 (*BOE* de 15 de abril y 22 de mayo) sobre obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica para el Bachillerato.

Los Institutos de Ciencias da Educación (ICE) fueron creados en cada una de las Universidades españolas existentes en aquel momento al abrigo del Decreto 1678/1969, de 24 de julio (*BOE* de 15 de agosto). El citado Decreto establecía como funciones específicas de los ICE la formación pedagógica de los universitarios, la investigación activa en el dominio de las ciencias de la educación y el servicio de asesoramiento técnico en los problemas educativos. Un año después, la Ley General de Educación de 1970 (LGE) asumió por completo y reforzó las funciones de los ICE como centros universitarios de investigación y especialización. La Orden Ministerial de 14 de julio de 1971 (*BOE* de 24 de julio) aclaró y clasificó las actividades docentes de los ICE, centrándolas en cursos de obtención de los certificados de aptitud pedagógica (CAP) para el ejercicio de la docencia, cursos de perfeccionamiento del profesorado en ejercicio y actividades complementarias, como la difusión e información de la reforma educativa, innovaciones metodológicas y pedagógicas, entre otras. Se señalaba en la Ley General de Educación que las actividades de los ICE se coordinaban a través del citado Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (CENIDE). Suprimido este en 1974, continuó con la labor el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE).

ANÁLISIS DE UN MODELO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA⁹³

4.1. LA ESCUELA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE GRADO MEDIO DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (1965-1969).

En Santiago de Compostela, la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio comenzó con sus actividades en el curso 1964-65, todavía en la estructura de la anterior Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media. Quedó adscrita a la antigua Facultad de Ciencias, bajo la dirección del profesor José Ramón Masaguer Fernández⁹⁴, más adelante primer director del ICE, en cuyas instalaciones actuales se conserva documentación importante de ese período⁹⁵.

⁹³ El análisis histórico de este modelo surge de la realización de una estancia de investigación de Raquel Vázquez Ramil en el ICE de la Universidad de Santiago de Compostela en el segundo semestre del curso 2018-2019, donde trabajó con el profesor Ángel Serafín Porto Ucha, del personal científico de esta institución.

⁹⁴ Véase Juana Castro Sacido (1984). El ICE de Santiago y la formación pedagógica inicial de profesores de bachillerato y formación profesional. *Bordón*, 253, mayo-junio, tomo XXXVI, pp. 489-494.



Imagen 8. José Ramón Masaguer Fernández, director de la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio de Santiago de Compostela, y primer director del ICE. Retrato al óleo de María Carrera (1974). Colexio de San Xerome, Reitoría (Galería de Rectores). Fuente: Museo Virtual USC. Accesible en: <https://museovirtual.usc.gal/gl/bens/jose-ramon-masaguer>

La formación del profesorado de grado medio se realizaba en dos ciclos, de un año de duración cada uno. Para acceder al primer ciclo se requería una licenciatura en Filosofía y Letras o en Ciencias, o bien ser alumno de quinto curso de licenciatura sin asignaturas pendientes. Al segundo ciclo accedían los que tuviesen la carrera finalizada y hubiesen cursado el primer ciclo.

El primer ciclo tenía carácter fundamentalmente teórico y comprendía tres materias: Didáctica específica, Supuestos de Educación y Prácticas de Enseñanza (periodo de observación). Los profesores de la Didáctica específica se elegían entre profesores universitarios reconocidos, los de Supuestos de Educación pertenecían a la Sección de Pedagogía de las Facultades de Filosofía y Letras, y los de Prácticas eran casi siempre inspectores de enseñanza media. Eran nombrados por el Ministerio de Educación por un año, a propuesta del director de la Escuela con la conformidad de los Rectores de las Universidades. Al finalizar ese ciclo inicial el alumno recibía una calificación conjunta y global de las tres materias, que podía ser: sobresaliente, notable, aprobado o no apto; en este último caso, se perdía el derecho a seguir el segundo ciclo.

El segundo ciclo, en cambio, tenía carácter práctico y se cursaba en institutos de segunda enseñanza que disponían de profesores-tutores, elegidos

⁹⁵ La documentación del ICE de la Universidad de Santiago sobre la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio figura en el archivador 1, carpeta 1, de la planta sótano del propio ICE. Para la contextualización, respecto al estado de la enseñanza en Galicia, cabe citar, entre otros los trabajos de Antón Costa. Véase, por ejemplo, Antón Costa Rico (1989). *Escolas e Mestres. A educación en Galicia. Da Restauración á Segunda República*. Santiago: Consellería da Presidencia e Administración Pública, Xunta de Galicia; Antón Costa Rico (2004). *Historia da educación e da cultura en Galicia (séculos IV-XX): permanencias e cambios no contexto cultural e educativo europeo*. Vigo: Galaxia.

entre los profesores numerarios considerados más idóneos. Los alumnos o profesores en formación abordaban tres tipos de actividades: el trabajo en la clase, la participación en seminarios didácticos, y la colaboración en los servicios generales de los centros (dirección, secretaría, biblioteca, jefatura de estudios, etc.).

La Resolución de la Comisión General de Protección Escolar y Asistencia Social de 20 de junio de 1964 (*BOE*, de 30 de junio) convocaba concurso público de méritos para la provisión de 694 plazas de ayudantes becarios en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media. Las becas se destinaban a los licenciados que habían finalizado la carrera a partir del curso 1958-1959 o a estudiantes del último curso de carrera en el curso 1964-1965. La cuantía de la beca era de 36000 pesetas por nueve meses de curso, pagaderas en tres plazos, y las materias a las que se dirigía eran las del Bachillerato vigente: Religión, Filosofía, Griego, Latín, Lengua y Literatura, Geografía e Historia, Matemáticas, Física y Química, Ciencias Naturales, Dibujo, Francés, Inglés, Alemán e Italiano.

La norma estipulaba a los que estaban destinadas las becas y a su finalidad⁹⁶:

Están destinadas a la formación científica o pedagógica de quienes se preparan para cátedras de institutos nacionales de enseñanza media o para ejercer la docencia en centros de este grado de enseñanza. La aceptación de esta beca como después se explica incluye el compromiso de ejercer la docencia una vez terminada la carrera en alguno de los establecimientos que a continuación se detallan: Institutos Nacionales de Enseñanza Media, Secciones Delegadas, Secciones Filiales, Colegios reconocidos, Colegios autorizados o Colegios libres adoptados de Enseñanza Media.

Los solicitantes eran elegidos en cada distrito universitario por una Comisión previa de selección integrada por los decanos de las Facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias (que podían delegar en un catedrático de la

⁹⁶ *BOE* n° 156, 30 de junio de 1964, p. 8542

Facultad), y el catedrático delegado de la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media; actuaba como presidente el Comisario de Protección Escolar, y como secretario el de la Comisaría de Protección Escolar. El criterio de selección era por expediente académico, adecuación del título a la beca solicitada, y complementariamente por trabajos didácticos o científicos.

Cumplido el periodo bienal de formación, los becarios tenían derecho a recibir un certificado de aptitud pedagógica con la calificación de Suficiente, Bueno o Muy Bueno. El certificado daba preferencia en la solicitud de plazas de profesores adjuntos interinos en centros de enseñanza media y se valoraba como mérito en los concursos y oposiciones; equivalía a siete meses de prácticas docentes en periodo lectivo.

El sistema de formación del profesorado de enseñanza media así diseñado era meticuloso: se seleccionaba a un número reducido de profesores-becarios, que desempeñaban las tareas bajo la supervisión personal y directa de los profesores-tutores. En el caso de la Delegación de Santiago de Compostela, de la Escuela de



Imagen 9. Presentación de la revista *Innovación Educativa* en la Facultad de Ciencias de la Educación de la USC. De izquierda a derecha: Antonio Rial, director del Departamento DOE; Ángel Serafín Porto, secretario de la revista; Eulogio Pernas, director de la revista; Elías Feijoo, vicerrector de Cultura de la USC; José Cajide, director del ICE; y Antonio Azaustre, director del Servicio de Publicaciones de la USC. Fuente: Archivo ICE-USC

Formación del Profesorado de Enseñanza Media contamos con las actas de calificación del primer ciclo del así llamado Certificado de Aptitud Pedagógica⁹⁷ (Tablas I a V).

Tabla I.
Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media (Delegación de Santiago)
Calificaciones del Certificado de Aptitud Pedagógica⁹⁸. 1º ciclo. Curso 1964-1965

DIDÁCTICA	SOBRESALIENTE	NOTABLE	APROBADO	N.P.	TOTAL
Física y Química	3	3	2	2	10
Geografía e Historia	5	2	7	2	16
Matemáticas	2	6	6	7	21

Fuente: Elaboración propia a partir de las actas del Certificado de Aptitud Pedagógica.
Curso 1964-1965

En este primer curso (Tabla I) se puede apreciar el escaso número de alumnos en formación, en ese momento sólo en tres especialidades, y el nivel de exigencia, especialmente en el caso de Matemáticas, donde el porcentaje de no presentados fue del 33%.

En los años siguientes se produce un ligero aumento de alumnos en formación, con oscilaciones a veces sorprendentes en las calificaciones.

Para el curso 1965-1966 (Tabla II), se observa un aumento de alumnado en Geografía e Historia, carrera eminentemente enfocada cara a la docencia en enseñanza media, lo mismo que ocurre con Lengua y Literatura. Llama la atención el 27% de no presentados en Geografía e Historia, y aparecen también los no aptos.

⁹⁷ Archivo del ICE de la USC: Carpeta 1, archivador 1.

⁹⁸ Según lo estipulado en la legislación y en el encabezamiento impreso de las actas, las calificaciones debían ser: Suficiente, Bueno, Muy Bueno. Sin embargo, las calificaciones que se consignan son sobresaliente, notable, aprobado, no presentado.

Tabla II.
Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media (Delegación de Santiago)⁹⁹
Calificaciones Certificado de Aptitud Pedagógica. 1º ciclo. Curso 1965-1966

DIDÁCTICA	SOBRESALIENTE	NOTABLE	APROBADO	NO APTO	N.P.	TOTAL
Física y Química	3	8	4	1	3	19
Geografía e Historia	1	5	20	-	10	36
Matemáticas	3	8	17	-	2	30
Románicas ¹⁰⁰	4	13	19	2	1	39

Fuente: Elaboración propia a partir de las actas del Certificado de Aptitud Pedagógica.
Curso 1965-1966¹⁰¹

En el curso 1966-1967 (Tabla III) el mayor número de alumnos en formación corresponde a Geografía e Historia, con una muy elevada tasa de no presentados, el 57%; siendo también llamativo el 33% de no presentados en Lengua y Literatura, y el 37% en Física y Química. Las calificaciones en general bajan, con un predominio de aprobados.

Tabla III.
Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio (Delegación de Santiago)
Calificaciones Certificado de Aptitud Pedagógica. 1º ciclo. Curso 1966-1967

DIDÁCTICA	SOBRESALIENTE	NOTABLE	APROBADO	N.P.	TOTAL
Física y Química	-	7	5	7	19
Geografía e Historia	1	8	20	39	68
Matemáticas	-	1	9	-	10
Lengua y Literatura	1	7	16	12	36

Fuente: Elaboración propia a partir de las actas del Certificado de Aptitud Pedagógica.
Curso 1966-1967¹⁰²

⁹⁹ En la documentación consultada, seguramente por tratarse de impresos con membrete de la anterior Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media, sigue figurando esta última denominación.

¹⁰⁰ Se consigna el nombre de la carrera: Filología Románica. En años siguientes figura la especialidad: Lengua y Literatura.

¹⁰¹ ICE. Archivador 1, Caja 2: Antigua Escuela, Carpeta de actas.

¹⁰² ICE. Archivador 1, Caja 2: Antigua Escuela, Carpeta de actas.

Estos años coinciden con los inicios de las movilizaciones en unas universidades que recibían cada vez mayor número de estudiantes y que seguían ancladas en la estructura organizativa de los primeros años 40. En marzo de 1966 se constituye el primer Sindicato Democrático de Estudiantes en Barcelona y a partir de entonces se inicia un movimiento de protesta estudiantil que llega a cotas altas en 1968¹⁰³, siguiendo la estela de lo que sucede en campus europeos y norteamericanos.

De nuevo llama la atención (Tabla IV) el elevado porcentaje de no presentados de Geografía e Historia (61,7%). En marzo de 1968 se produce una huelga casi generalizada de estudiantes en Santiago de Compostela, que llevó a las autoridades a cerrar la Universidad¹⁰⁵. El modelo de la Escuela de Formación de Profesorado acusa desgaste en medio de las convulsiones sociales de finales de los 60, que harán necesario un nuevo modelo educativo ya en las postrimerías del franquismo.

Tabla IV. Escuela de Formación do Profesorado de Grado Medio (Delegación de Santiago)
Calificaciones Certificado de Aptitud Pedagógica. 1º ciclo. Curso 1967-1968

DIDÁCTICA	SOBRESALIENTE	NOTABLE	APROBADO	N.P.	TOTAL
Física y Química	-	5	20	8	33
Geografía e Historia	1	8	17	42	68
Matemáticas	-	2	7	4	13
Lengua y Literatura	5	19	12	13	49

Fuente: Elaboración propia a partir de las actas del Certificado de Aptitud Pedagógica.
Curso 1967-1968¹⁰⁴

La situación parece normalizarse al año siguiente (Tabla V), siendo muy baja la tasa de no presentados. De forma paralela, las calificaciones mejoran a la par que baja el número de alumnos. Estamos ya en el final de un modelo de formación del profesorado y a las puertas de otro, el impulsado por los Institutos de Ciencias de la Educación.

¹⁰³ M. Gómez Oliver (2008). El movimiento estudiantil español durante el Franquismo (1965-1975). *Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 81, p. 110.

¹⁰⁴ ICE. Archivador 1, Caja 2: Antigua Escuela, Carpeta de actas.

Tabla V. Escuela de Formación do Profesorado de Grado Medio (Delegación de Santiago)
Calificaciones Certificado de Aptitud Pedagógica. 1º ciclo. Curso 1968-1969.

DIDÁCTICA	SOBRESALIENTE	NOTABLE	APROBADO	N.P.	TOTAL
Física y Química	-	10	7	2	19
Geografía e Historia	3	6	5	1	15 ¹⁰⁶
Matemáticas	-	22	3	4	29
Lengua y Literatura	13	10	7	-	30

Fuente: Elaboración propia a partir de las actas del Certificado de Aptitud Pedagógica.
Curso 1968-1969¹⁰⁷

En cuanto a la selección de los profesores en formación a los que se les concedía la beca contemplada en la Resolución de la Comisión General de Protección Escolar y Asistencia Social de 20 de junio de 1964, en Santiago se reunían los responsables en los locales de la Comisaría de Protección Escolar y revisaban los expedientes académicos y demás documentos presentados por los solicitantes. Los miembros de la comisión eran personas muy destacadas de la vida universitaria y de la sociedad compostelana, lo cual dibuja un cuadro sin fisuras en que José Ramón Masaguer ejerce el papel de encargado de poner en práctica los esquemas de la formación del profesorado de enseñanza media.

Con respecto a los profesores-tutores, en la etapa de la Escuela de Formación del Profesorado se optó por escoger catedráticos de los dos institutos que existían en Santiago de Compostela: el Rosalía de Castro (femenino) y el Arzobispo Gelmírez (masculino), donde los alumnos hacían las prácticas. En 1969 la nómina de profesores tutores era la siguiente (Cuadro II)¹⁰⁸.

Predominan los catedráticos del Instituto Rosalía de Castro, todos ellos de reconocido prestigio, como el historiador y antropólogo Antonio Fraguas,

¹⁰⁵ Ricardo Gurriarán (coord.) (2010). *1968 en Compostela. Testemuños*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

¹⁰⁶ En Geografía e Historia pueden faltar alumnos, pues las fichas alfabéticas rematan en la T. En este curso la documentación es menos minuciosa y no hay calificaciones desglosadas, sino globales.

¹⁰⁷ ICE. Archivador 1, Caja 2: Antigua Escuela, Carpeta de actas.

¹⁰⁸ ICE. Archivador 1971: Carpeta 3, Correspondencia.

Cuadro II.

Escuela de Formación do Profesorado de Grado Medio. Santiago
Profesores-tutores. Año 1969.

Hilario Sáinz y Sáinz Pardo	Lengua y Literatura	Instituto Rosalía de Castro
Benito Varela Jácome	Lengua y Literatura	Instituto Arzobispo Gelmírez
Eugenio García-Rodeja Fdez.	Física y Química	Instituto Rosalía de Castro
Fernando Arango Menéndez	Matemáticas	Instituto Rosalía de Castro
José M ^a Isidro Gómez	Matemáticas	Instituto Arzobispo Gelmírez
Antonio Fraguas Fraguas	Geografía e Historia	Instituto Rosalía de Castro
Rosa Castillo Cofiño	Inglés	Instituto Rosalía de Castro

Fuente: Archivador 1971: Carpeta 3, Correspondencia. Elaboración propia.

siempre benévolo en los informes sobre los alumnos, sin olvidar a Benito Varela Jácome, que años después será profesor de Literatura Hispanoamericana en la Universidad Complutense y en la de Santiago. Los profesores-tutores recibían por su trabajo una gratificación de 18000 pesetas.

En cuanto a los profesores que impartían el primer ciclo en la Escuela de Formación del Profesorado, en 1966 fueron los siguientes¹⁰⁹ :

- Didáctica de la Geografía y de la Historia:
Carlos Alonso del Real Ramos y Francisco Javier Río Barja.
- Didáctica de la Lengua y la Literatura:
Enrique Manuel Moreno Báez.
- Didáctica de la Física y de la Química:
José Ramón Masaguer Fernández y Miguel Ángel Herráez Zarza.
- Didáctica de las Matemáticas:
Enrique Vidal Abascal.
- Supuestos Educativos:
Clara Rosa Álvarez Fernández.

¹⁰⁹ ICE. Archivador 1: Antigua Escuela..

■ Prácticas de Enseñanza:

Luciano Fernández Penedo.

Carlos Alonso del Real, catedrático de Prehistoria de la Universidad de Santiago, renunció al poco tiempo, siendo sustituido por Antonio Eiras Roel, catedrático de Historia Moderna, quien también renuncia en 1968 por exceso de trabajo; se produce entonces un desdoble en Didáctica de la Historia, a cargo del catedrático de Historia Medieval José Ángel García de Cortázar y Ruiz de Aguirre, y Didáctica de la Geografía, en la que continúa el profesor Río Barja. Los profesores de las Didácticas eran catedráticos de la Universidad de Santiago; Clara Rosa Álvarez Fernández, responsable de Supuestos Educativos, era inspectora de enseñanza primaria¹¹⁰, mientras que Luciano Fernández Penedo¹¹¹ era inspector de enseñanza media.

La Escuela de Formación del Profesorado acusó también el desgaste provocado por las exigencias en el mundo educativo en la década de los sesenta. Se hizo un esfuerzo por formar profesorado de enseñanza media, pero el esquema no funcionaba con la rapidez que imponían los tiempos. No en vano el Ministerio de Educación Nacional que el régimen de Franco había creado en 1938 en sustitución del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, pasó a denominarse Ministerio de Educación y Ciencia en 1966, con Manuel Lora Tamayo al frente. Lora Tamayo dimitió en abril de 1968, presionado por las movilizaciones en la Universidad, y tomó el relevo José Luis Villar Palasí, catedrático de Derecho Administrativo en la línea de los ministros “tecnócratas”, que en 1970 impulsará la Ley General de Educación. El propio Villar Palasí afrontará el cambio de modelo de la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio con la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación en 1969.

¹¹⁰ En octubre de 1968 fue nombrada inspectora central, cargo en el que cesó en 1975.

¹¹¹ Anteriormente había sido catedrático de Matemáticas en el Instituto de Lugo.

4.2. LA CREACIÓN DEL INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (ICE) PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (1969)

Como hemos visto en el capítulo anterior, los Institutos de Ciencias de la Educación nacieron por Decreto 1678/1969, de 14 de julio (*BOE*, de 15 de agosto); en el preámbulo del Decreto se reconocía que entre los fines de la Universidad no figuraba hasta ese momento la proyección de los graduados en la enseñanza, sino que se privilegiaba la transmisión de cultura, la formación profesional y la preparación científica, y que para satisfacer las demandas crecientes de la sociedad, era necesario extender la acción de la Universidad a capas sociales cada vez más amplias. Para eso se creaban unos organismos de estudio y gestión de todo lo relacionado con la misión formativa y educativa que se le encomendaba a la Universidad.

Y así, en cada Universidad estatal se creaba un Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) con tres funciones básicas:

- La formación pedagógica de los universitarios.
- La investigación activa de las ciencias de la educación.
- El asesoramiento técnico en los problemas educativos.

Al frente de cada ICE había un director, nombrado por el Rector entre los profesores de las distintas Facultades. En Santiago el primer director fue el catedrático de Química Inorgánica José Ramón Masaguer Fernández (1969-1972), que ya fuera director de la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio.

4.2.1. *Algunos aspectos de los primeros años de la vida del ICE*

Sin pretender la exhaustividad y de forma necesariamente breve, nos referiremos a aquellos aspectos más significativos de los primeros años de la vida del centro¹¹²:

a) Infraestructura y recursos

En cuanto a las infraestructuras, el ICE de la Universidad de Santiago ocupó diferentes dependencias de la propia Universidad; en un primer momento las clases se impartieron en locales de las Facultades de Farmacia y Biológicas, posteriormente en los bajos de la Facultad de Geografía e Historia y luego en la Facultad de Filología y Ciencias de la Información. La dirección y jefatura administrativa radicaban en el chalé de la Avenida de las Ciencias s/n, en el corazón del Campus, rodeado de jardines entre la Facultad de Química y las viviendas de los catedráticos.



Imagen 10. Ubicación actual del ICE en el chalet nº 3 de la Avenida de las Ciencias. Foto: Cristian Maneiro Alonso (28 de febreiro de 2018)

No obstante, a finales de 1971 el Ministerio de Educación y Ciencia promulgó el Decreto 3377/1971, de 23 de diciembre, que declaraba urgente la ocupación de terrenos para la construcción de un Instituto de Ciencias de la

¹¹² Hemos tratado esta cuestión más ampliamente en Ángel Serafín Porto Ucha y Raquel Vázquez Ramil (2019). *O Instituto de Ciencias da Educación (ICE) da Universidade de Santiago de Compostela. Nacemento e evolución (1969-2019)*, Op. cit., pp. 43-83.

Educación, centros docentes experimentales y otros destinos universitarios en las proximidades de la carretera de San Lorenzo a Vidán, en el municipio de Santiago de Compostela¹¹³.

La parcela afectada, propiedad de doña Eulalia Osorio de Moscoso, duquesa de Soma¹¹⁴, tenía una extensión de cincuenta mil ochocientos ochenta metros cuadrados, y limitaba al norte con la carretera de San Lorenzo a Vidán, al este y sur con terrenos de la ciudad universitaria y al oeste con parte de la finca no expropiada.

Las obras previstas para la construcción del ICE se consideraban de utilidad pública. El Decreto fue firmado en Madrid por Francisco Franco el 23 de diciembre de 1971, pero el proceso de expropiación debió de prolongarse en el tiempo y el ICE no contó con una sede ad hoc, como estaba previsto. Finalmente, en los terrenos expropiados se edificaron equipamientos del Campus Vida, como la residencia universitaria del Monte de la Condesa y la Facultad de Óptica y Optometría.

b) Financiamento

Desde la Ley General de Educación de 1970, los ICE percibían del Gobierno Central importantes transferencias económicas para atender a la formación permanente del profesorado, financiamiento que desapareció al producirse las transferencias en materia educativa a la Xunta de Galicia y quedar el ICE sin esta competencia. La Constitución de 1978 daba paso al Estado de las Autonomías. Por la Ley Orgánica 1/1981, de 6 de abril (BOE, de 28 de abril) se aprueba el Estatuto de Autonomía de Galicia, tercero de los aprobados en España. Luego vendría el proceso de descentralización y traspaso de competencias a la Comunidad Autónoma de Galicia.

¹¹³ BOE nº 27 de 1 de febrero de 1972, p. 1828.

¹¹⁴ M^a Eulalia Osorio de Moscoso y López Embún (1890-1976) fue la XVI duquesa de Soma, marquesa de Elche y condesa de Saltes. Sucedió en el título y en la propiedad de la antedicha finca su hijo José M^a Ruiz de Bucesta y Osorio de Moscoso, quien casó con M^a Luz de Mora y Aragón, hermana de Fabiola de Mora y Aragón. Fabiola, reina de Bélgica, frecuentó el pazo de San Lorenzo en compañía de su marido el Rey Balduino.

c) Estructura organizativa y personal del Instituto

Los primeros ICE comenzaron a funcionar en algunas universidades españolas en el curso 1969-1970. Como hemos señalado anteriormente, durante este curso inició sus actividades el ICE de la Universidad de Santiago de Compostela. El primer director del ICE fue José Ramón Masaguer Fernández (1969-1972) ; como director adjunto en esa primera etapa (1969-1972)¹¹⁵ figuraba Agustín Fernández Albor, profesor de Derecho Penal de la Universidad de Santiago de Compostela, al que sucede Demetrio Díaz Sánchez como adjunto en el período 1973-1976.

Como se puede observar, en los primeros años algunos de los directores procedían del campo de las Ciencias, especialmente de la Química, siguiendo el modelo del primer director, José Ramón Masaguer¹¹⁶.

El ICE de la Universidad de Santiago de Compostela comenzó con las divisiones de Formación del Profesorado e Investigación Educativa, de las que fueron jefes en sus comienzos M^a del Carmen Enríquez Salido, Manuel Luis Casalderrey García, Juana Castro Sacido y Miguel Ángel Ríos Fernández; la división de Tecnología Educativa, con José M^a Díaz de Rábago¹¹⁷, convertida en el Servicio de Medios Audiovisuales (SERVIMAV) en 1984, como servicio autónomo en la Universidad. En 1973 se creó la división de Orientación Escolar y Profesional, con el profesor Luis Sobrado en la jefatura. Estas divisiones fueron evolucionando a lo largo del tiempo.

¹¹⁵ Posteriormente fueron directores el catedrático de Química Física Julio Casado Linarejos (1973-1980), el catedrático de Lingüística Española Guillermo Rojo Sánchez (1980-1982), el catedrático de Métodos de Investigación Luis M. Sobrado Fernández (1982-1986), el catedrático de Química Inorgánica Manuel Rafael Bermejo Patiño (1986-1990, con José Manuel Caride Gómez en la subdirección, el catedrático de Teoría e Historia de la Educación Antón Costa Rico (1991-1994), el catedrático de Didáctica y Organización Escolar Miguel Ángel Zabalza Beraza (1994-1998), el catedrático de Teoría e Historia de la Educación Miguel Ángel Santos Rego (1998-2006), el catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación José Cajide Val (2006-2012) y la profesora titular de Métodos de Investigación Ana M^a Porto Castro (2012 hasta la actualidad).

¹¹⁶ Este modelo fue muy criticado en los años ochenta por alejarse de la práctica educativa y por excesivamente burocratizante. Véase E. Barcia (1986). O Instituto de Ciencias da Educación. Un Instituto que non convenceu. *Revista Galega do Ensino*, n^o 1, pp. 9-10. Sin embargo, visto el desarrollo posterior del Instituto, entendemos que aquel modelo tenía su fundamento, aunque se vio superado por la masificación de alumnado con el paso del tiempo.

El Instituto contó en sus inicios con personal administrativo y con personal técnico: Ángel Fagilde Trabada que continuaría en el SERVIMAV; José Ramón Lorenzo Creo, en la Sección de Biblioteca y Documentación desde 1979 a 1986; Pilar Redondo Santos, directora de la Sección de Biblioteca y Documentación de 1975 a 1978, y David de Prado Díaz, director del Laboratorio de Innovación y Dirección Educativa (LIDE). Este personal administrativo y técnico fue igualmente cambiando con el paso del tiempo.

Entre las funciones iniciales del ICE, destaca la formación continuada del Profesorado, la Investigación y el Asesoramiento; también como centro de recursos tecnológicos (Telegal), con la colaboración de la Fundación Barrié de la Maza. En la investigación destacan los proyectos iniciales encargados por el MEC y el Banco Mundial, entre otros. Más específicamente, la Formación Inicial dos futuros profesores de Educación Secundaria (CAP), que trataremos después.



Imagen 11. Julio Casado Linarejos, director del ICE entre 1973 y 1980.

Fuente: Faro de Vigo, 09/12/2012

Aun manteniendo las funciones originarias, el ICE de la Universidad de Santiago de Compostela fue pasando por diversas fases de readaptación interna, tanto en su estructura como en sus

¹¹⁷ José M^o Díaz de Rábago nació en Santiago de Compostela, donde estudió Ciencias Químicas. Ingresó en la Compañía de Jesús y mostró desde joven interés por los medios audiovisuales, lo que lo llevó a especializarse en la Universidad de Stanford (Estados Unidos) en los años 60. Entre 1970 y 1982 fue director de la División de Tecnología Educativa del ICE y desde 1982 a 1993 desempeñó la dirección del Servicio de Medios Audiovisuales de la Universidad de Santiago; compaginó estas actividades con la dirección del Colegio Mayor San Agustín. Impulsó el proyecto Telegal entre la Universidad de Santiago de Compostela y la UNESCO para introducir la informática en la enseñanza en Galicia. Primo de la condesa de Fenosa, Carmela Arias y Díaz de Rábago, murió en 2006 en Salamanca a los ochenta y ocho años, tras una larga enfermedad

funciones. Se impulsó el servicio de biblioteca; se pusieron en marcha estrategias en el marco de la colaboración para la innovación entre la Universidad y centros o instancias no universitarias; cursos, congresos, seminarios y jornadas; más adelante, el Taller Permanente de Educación Ambiental, los premios a la Innovación Educativa, o los convenios de colaboración e intercambio. Además de multitud de publicaciones, en su seno se constituyeron equipos de investigación, encargados, por ejemplo, del estudio técnico para los *Informes* del Consello Escolar de Galicia.

d) La biblioteca: fondos, locales, servicios y personal

La adquisición de material bibliográfico en los primeros años del ICE fue más bien escasa, por la carencia de recursos económicos y espacios adecuados para la instalación de la biblioteca, al no disponer el ICE de un edificio propio. Pero se tomó rápidamente conciencia de la necesidad de un fondo bibliográfico adecuado para desarrollar su labor.

La biblioteca estuvo dirigida inicialmente por Pilar Redondo y luego por José Ramón Lorenzo. Contaba con una amplia exposición permanente de libros de texto de Educación General Básica y Enseñanzas Medias de distintas editoriales. Existió también un servicio de fotocopiado de artículos, así como una sección de artículos y temas de interés, entresacados de los números disponibles de las ochenta y tres revistas nacionales e internacionales recibidas. Las orientaciones bibliográficas incluían obras de Historia de la Educación y Educación Comparada, Pedagogía Experimental, Biología, Psicología, Sociología de la Educación y Didáctica, de acuerdo con el sistema de catalogación del Instituto “San José de Calasanz” del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

La biblioteca ofrecía amplios servicios, tales como el de la lectura en sala, el de préstamo a domicilio, el de fotodocumentación y préstamo interbibliotecario, y el de información. La dirección fue asumida durante un tiempo por la directora de la biblioteca de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, de la que dependía la biblioteca del ICE . Pero con el traslado del ICE¹¹⁸ a la nueva sede, en la Avenida de las Ciencias, sus fondos pasaron a ser

orgánicamente una parte de los fondos de la Biblioteca de la Facultad de Ciencias da Educación.

e) La creación de centros piloto

En la década de 1960, España se integra en el Proyecto Regional Mediterráneo, que tenía como objetivo hacer una previsión de las necesidades educativas a diez años vista. Los trabajos de planificación educativa llevados a cabo durante esos años a través de los contactos con la OCDE, la publicación del Libro Blanco (1969), las reformas puestas en marcha con la LGE de 1970, o los intentos de democratización de la enseñanza encontraron también eco en Galicia, con la colaboración del ICE, a partir de su creación. Nos llama la atención que, desde el punto de vista cronológico, la primera documentación registrada de las reuniones sobre “La educación en España” tuviera lugar en el Valle de los Caídos en 1969¹¹⁹.

A comienzos de la década de 1970, organizado por la Sección Cultural de la Embajada de Estados Unidos y con la presencia de profesorado norteamericano, se desarrolló en Santiago el I Seminario de Planificación Educativa, al que asistieron treinta y dos profesionales, entre profesores de inglés de institutos y otras instituciones¹²⁰. Entre otras actividades en las que participa el ICE, se celebró también en Santiago el “Curso de Planificación Pedagógica”¹²¹, al que asistieron cuarenta y una personas, y en el que se convocó previamente a alcaldes, empresarios e industriales, entre otros representantes del entramado social. En el programa figuraban actividades como:

¹¹⁸ ICE (1994). *Memoria 1991-1994*. Santiago de Compostela: ICE, pp. 78 y 82.

¹¹⁹ AHUS. ICE. Caja 70, Unidad 1067.

¹²⁰ AHUS. ICE. Caja 12, Unidad 173.

¹²¹ AHUS. Caja 12, Unidad 172: “Cursos Planificación Educación en Galicia”.

- 28/04. Demanda social de Educación. José M. Paredes
Evaluación del rendimiento educativo. Arturo de la Orden
- 29/04. Planificación de la Educación Primaria. Eugenio López
Educación y Empleo. Joaquín Tena Artigas
- 30/04. Democratizar la Enseñanza. Adolfo Maíllo
Previsión de mano de obra. Joaquín Tena
- 02/05. Informe provisional PEG. José Alberto Blanco
Planeamiento Educativo. Ricardo Díez Hochleitner

Un aspecto importante dentro del trabajo encomendado a los ICE fue la creación en marcha de centros piloto en el ámbito de la experimentación e innovación, tras la Ley General de Educación de 1970. Desde el punto de vista legislativo, publicada la Ley 14/1970, de 4 de agosto (BOE, de 6 de agosto), General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, inmediatamente después, el Decreto 2481/1970, de 22 de agosto (BOE, de 7 de septiembre), daba normas para la creación de centros piloto y autorización para la experimentación en centros ordinarios; y la Orden de 30 de septiembre del mismo año (BOE, de 21 de octubre y de 12 de noviembre) desarrollaba las normas sobre centros experimentales y autorización para la experimentación en centros ordinarios.

En Galicia la administración educativa tenía prevista la creación de un número importante de estos centros. Dentro del III Plan de Investigación, promovido por el CENIDE en 1973, el ICE de la Universidad de Santiago llevó a cabo, con la colaboración de la UNESCO y de la Comisión Fullbright, un trabajo que permitió establecer las bases para la planificación de un sistema de centros piloto de EGB.

Entre la documentación del AHUS¹²², en las Hojas de Remisión del ICE y en las respectivas Cajas (1-170), hay información de primera mano sobre el proceso de planificación, creación y puesta en funcionamiento de centros piloto y centros experimentales, más concretamente del Colegio Nacional de Campolongo (Pontevedra) y del Colegio Nacional de Mondego (Sada, A Coruña), que permiten reconstruir ambas experiencias. En el convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el Banco Mundial, además de la

construcción y puesta en funcionamiento de once centros piloto de EGB, estaba prevista la creación de diez centros piloto de bachillerato, distribuidos por toda la geografía gallega. En la documentación consultada figura un reducido informe de tres páginas, de la División de Investigación del ICE, sobre “Planificación de un sistema regional de Centros Piloto de BUP para investigación educativa y formación del profesorado”, acogida al IV Plan de Investigación INCIE¹²³. Esas investigaciones pretendían completar la tarea iniciada, extendiendo el estudio de forma paralela a los centros de BUP.

Paralelamente a estas investigaciones, se montaron cursos de perfeccionamiento para preparar al profesorado y a los directivos de los futuros centros piloto. Además del curso realizado en el verano de 1974, al que asistieron 121 profesores de EGB y bachillerato de toda España, en el verano de 1975 se celebró un curso para directivos de EGB y otro para directivos de bachillerato.

4.3. EL CURSO DE APTITUD PEDAGÓGICA PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO (CAP, 1970-2009)

El aspecto central en el que se volcaron gran parte de los recursos de los ICE fue el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP).

4.3.1. Estructura del CAP

La Orden de 8 de julio de 1971 (BOE, de 12 de agosto) regulaba el marco mínimo de desarrollo del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), que constaba de dos ciclos:

¹²² Entre la documentación del Archivo Histórico Universitario de Santiago (AHUS) existe un fondo importante remitido en su día por el propio ICE.

¹²³ ICE/SGO/DOC P-36. *Informe* sobre “Planificación de un sistema regional de Centros Piloto de BUP para investigación educativa y formación del profesorado”. AHUS.

a) *Primer ciclo, de carácter teórico.* Se estudiaban los fundamentos y principios generales da educación, necesarios para la labor docente. La programación giraba alrededor de las siguientes temáticas:

- 1) Principios, objetivos y problemática de la educación en sus aspectos psicológicos, sociológicos e históricos
- 2) Tecnología y Sistemas de Innovación docente
- 3) Didácticas específicas.

Este primer ciclo tendría como mínimo una duración de ciento cincuenta horas, quedando a criterio de cada ICE las modalidades de realización.

b) *Segundo ciclo, de carácter práctico.* Tenía como finalidad el ejercicio de la profesión docente». Se desarrollaba en los Centros de Enseñanza Media, bajo la responsabilidad de profesores tutores. La duración mínima era también de ciento cincuenta horas.

Como señalamos anteriormente, la Orden Ministerial do 14 de julio de 1971 (*BOE*, de 24 de agosto) establecía la clasificación de las actividades docentes de los ICE. Una de esas actividades docentes eran los cursos para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP). Según una Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa sobre el ámbito de aplicación de los Certificados de Aptitud Pedagógica, dictada en Madrid a 17 de marzo de 1972¹²⁴, estos certificados, previstos en la citada O.M. para la formación pedagógica del profesorado de Bachillerato y de F.P. y según el art. 102.2.b) de la LGE, no eran exigibles:

- a) A los que poseyeran y obtuvieran los títulos de doctor o licenciado en Filosofía y Letras o Ciencias, con arreglo a los planes de estudios aprobados con anterioridad a la LGE de 1970.

¹²⁴ 1º Ciclo CAP 1981/82. Archivador del ICE correspondiente a ese curso.

- b) A los que en las anteriores condiciones poseyeran u obtuvieran el diploma por una Escuela Superior de Bellas Artes para la enseñanza del dibujo en centros de bachillerato y F.P.
- c) A los arquitectos e ingenieros superiores o técnicos, maestros industriales y títulos asimilados que, en las condiciones anteriores, estuviesen habilitados para impartir docencia en centros de F.P.

No obstante, y según la citada Resolución, la posesión del certificado de aptitud pedagógica constituía “un mérito equiparable a la práctica docente, en los términos previstos en el Decreto 765/1965, de 25 de marzo”. De ahí la amplia demanda de plazas para obtener dicho certificado.

De acuerdo con el marco normativo señalado, el ICE de cada Universidad organizó los cursos para la obtención do CAP que, con ciertas variantes diferenciadoras, presentaban una serie de características comunes:

- a) La estructura en dos ciclos separados, que afectaba tanto al espacio en el que se iba a desarrollar como al profesorado y tutores participantes. Se trataba de una estructura bipolar, poco coordinada para establecer una adecuada relación entre los dos ciclos.
- b) La duración aproximada a las 300 horas, pero entendida de forma flexible, que daría lugar, en muchos casos, a la reducción horaria, sobre todo en el segundo ciclo, ante las dificultades de contar con tutores suficientes y para organizar la estancia del alumnado en los Centros.
- c) Los obstáculos derivados de la falta de profesorado suficiente y de medios en los propios ICE, de la masificación que se fue produciendo en el alumnado, y la carencia de propuestas de colaboración adecuadas entre los ICE y los centros de enseñanza media.

Así, pues, si bien se daban estos elementos comunes, las estrategias de desarrollo del CAP se fueron diferenciando en las distintas Universidades, dando lugar a una importante heterogeneidad, tanto en lo que afectaba al modo de organizar la docencia como a las exigencias solicitadas a los/as candidatos/as. El problema ya fue explicado con lucidez por Castillejo Brull en 1982¹²⁵: la separación radical entre el predominio del “saber científico” por un lado y el

“pedagogismo” por otro, unida a una patente falta de medios económicos y humanos, hizo que los ICE arrastrasen carencias desde mediados de los años 70 en todos los distritos universitarios, y que la formación proporcionada por los CAP fuese rechazada por los licenciados, que la veían como un mero y pesado requisito para acceder a la docencia pública.

Los dos primeros cursos en Santiago de Compostela, 1970/71 e 1971/72, fueron de tanteo. El primero se limitó preferentemente a impartir los seminarios (“Problemas internos y externos de la educación hoy” y “Técnicas de trabajo en grupo”) para el primer ciclo, si bien una nota que se conserva en la carpeta correspondiente¹²⁶ recoge: “En el curso 1970-71 se expedía el Certificado del 2º Ciclo con 3 seminarios. También se le expedía el certificado a los que estaban ejerciendo, con un seminario y un trabajo que tenían que hacer”.

En el curso 1971/1972, las tareas y actividades programadas dentro de los Cursos de Aptitud Pedagógica correspondientes al primer ciclo fueron las siguientes:

SEMINARIOS: (Deben sumar de 110 a 120 horas).

Obligatorios	“Problemas de la educación hoy”	40 horas
	“Evaluación”	20 horas
A elegir 1	“Dinámica de grupo”	25 horas
	“Técnicas de trabajo en grupo”	30 horas
	“Microenseñanza”	30 horas
	“Educación personalizada”	20 horas
Optativos	“Organización escolar”	20 horas
	“Iniciación a la Educación audiovisual”	20 horas
	“Iniciación a la Enseñanza programada”	20 horas

¹²⁵ J. L. Castillejo Brull (1982). Los I.C.E.'s y la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 269, pp. 43-54.

¹²⁶ ICE. Carpeta del archivador correspondiente al curso 1970/1971.

“Iniciación a la prospectiva de la Educación”	20 horas
“Iniciación a la Investigación Educativa”	20 horas
“Iniciación a la Sociología de la Educación”	20 horas

DIDÁCTICAS (de las diferentes especialidades).

En este segundo curso 1971/1972, además de impartir los seminarios del primer ciclo, se diseñó una estrategia para los profesores en formación que, por el ejercicio profesional y circunstancias especiales, no pudieran tomar parte activa en las enseñanzas programadas para el segundo ciclo. Tenían que darse las siguientes condiciones:

- a) Estar en posesión del certificado del primer ciclo
- b) Ser licenciado por una Facultad universitaria
- c) Ejercer la docencia en algún centro de bachillerato del distrito
- d) Indicar con toda claridad la didáctica en la que deseaba especializarse

Sobre estas bases, se fue desarrollando el CAP en el ICE de la Universidad de Santiago, con modificaciones que afectaron, tanto al número de horas para cada ciclo, como, principalmente, al bloque específico del primer ciclo, en el que incorporaron nuevas especialidades, en función de la formación del alumnado. Como se señalaba en la *Memoria 1987-1991*, “a experiencia de case 20 anos demostra que este modelo de formación non responde ás necesidades dunha profesión cada vez máis complexa”¹²⁷.

En el curso 1974/1975, los Seminarios del primer ciclo del CAP estaban distribuidos de la siguiente manera¹²⁸:

¹²⁷ ICE (1992). *Memoria 1987-1991*, p. 73.

¹²⁸ ICE. Cursos de Aptitud Pedagógica para el Profesorado de Bachillerato. Carpetas del Archivar correspondiente al curso 1974/75

OBLIGATORIOS

1. Problemas de la Educación Hoy (20 horas)
 2. Didáctica especial (30 horas en alguna de las opciones siguientes, según la carrera cursada por el solicitante):
 - 2.1. Filosofía
 - 2.2. Geografía e Historia
 - 2.3. Lenguas Clásicas
 - 2.4. Lengua Española y Literatura
 - 2.5. Lengua Francesa
 - 2.6. Lengua Inglesa
 - 2.7. Matemáticas
 - 2.8. Física y Química
 - 2.9. Ciencias Naturales
-

OPTATIVOS

- A elegir 5 entre los siguientes, de 20 h. de duración
1. Fundamentos psicológicos de la Educación
 2. Introducción a la Sociología de la Educación
 3. Dinámica de grupos
 4. Educación personalizada
 5. Evaluación
 6. Introducción a la Enseñanza Programada
 7. Introducción a la Cultura Audiovisual
 8. Microenseñanza
 9. Organización Escolar
-

En estos primeros años, de tanteo, hubo frecuentes cambios en la configuración de los distintos seminarios. Así, en el Primer Ciclo del CAP, en el curso 1976/1977¹²⁹, el Plan General de Seminarios era el siguiente:

Grupo 0.- Introducción al Curso: la formación del profesorado en el proceso educativo actual (2 horas).

Grupo A.- Fundamentos de orientación personalizadora de la educación

- A1.- Fundamentos psico-sociológicos de la educación (42 horas)
1. Psicología del adolescente (10 horas)
 2. Psicología del aprendizaje (12 horas)
 3. Fundamentos sociológicos de la educación (20 horas)
- A2.- Orientación personalizadora de la educación (46 horas)
4. Principios de educación personalizadora (10 horas)
 5. Programación y evaluación (20 horas)

¹²⁹ 1º Ciclo CAP 1976/77. Archivar del ICE correspondiente a ese curso.

6. Organización del Centro y de la clase (6 horas)

7. Orientación y Tutoría (10 horas)

Grupo B.- Técnicas de enseñanza (30 horas)

8. Microenseñanza: destrezas docentes básicas (20 horas) (optativa)

9. Técnicas participativas y de trabajo en grupo (20 horas) (optativa)

10. Introducción a la cultura audiovisual (10 horas)

Grupo C.- DIDÁCTICAS ESPECIALES (30 horas cada Seminario)

C1.- Área del Lenguaje

11. Didáctica de la Lengua Española y Literatura

12. Didáctica de las Lenguas Clásicas

13. Didáctica del Francés

14. Didáctica del Inglés

C2.- Área social y antropológica

15. Didáctica de la Geografía

16. Didáctica de la Historia

17. Didáctica de la Filosofía

C3.- Área de las Ciencias Matemáticas y de la Naturaleza

18. Didáctica de las Matemáticas

19. Didáctica de las Ciencias Naturales

20. Didáctica de la Física y Química

Observaciones: Los Seminarios son todos obligatorios, excepto Microenseñanza y Técnicas participativas y de trabajo en grupo. Los Seminarios optativos se elegirán inmediatamente después del comienzo del curso. Cada alumno realizará la Didáctica de su especialidad.

4.3.2. El alumnado: Evolución cuantitativa (1971/72 – 1976/77)

Elegimos este tramo porque en el ICE de la Universidad de Santiago se impartía únicamente el CAP de bachillerato en una sola convocatoria anual hasta 1977. Excepto en el curso 1971-1972, en que hubo una presencia masiva de alumnos, debido en buena manera a que era la primera vez (después de un primer ciclo provisional durante el curso 1970/1971) que se implantaba el CAP a partir de la LGE de 1970, en los demás cursos académicos de este primer tramo la media estuvo alrededor de los doscientos alumnos por curso. Además, en 1977 se

estableció la obligatoriedad del CAP para todos los licenciados que quisiesen optar a las oposiciones de agregados de Instituto con lo que aumentó muy considerablemente la demanda del curso por parte de los licenciados de todo el distrito universitario: “Con ello llegó la masificación y el deterioro de la calidad de las enseñanzas, aunque se siguieron manteniendo las normativas anteriores para los dos ciclos”¹³⁰. Al mismo tiempo, aumentó el número de licenciados en la Universidad compostelana, con la creación de nuevas Facultades y el creciente acceso de la sociedad gallega a la enseñanza superior¹³¹. Pero el ICE contaba con el mismo número de profesores de los años anteriores.

TablaVI
ICE de la Universidad de Santiago
CAP. Alumnado matriculado (1971/72-1976/77)

Curso académico	Alumnos/as matriculados ¹³²
1971-72	1192 ¹³³
1972-73	293
1973-74	186 ¹³⁴
1974-75	223 ¹³⁵
1975-76	160
1976-77	357
TOTAL	2411

Fuente: Elaboración propia.

¹³⁰ Juana Castro Sacido (1984). El ICE de Santiago y la formación pedagógica inicial de profesores de bachillerato y formación profesional. *Bordón*, 253, p. 492.

¹³¹ Véase Rubén Lois González (1994). *A Universidade (1960-1992)*. Vigo: Xerais.

¹³² La fuente documental de la que partimos para elaborar esta relación de alumnos matriculados es, a partir del curso 1974-1975, la contabilización de los que figuran en las listas alfabéticas de los correspondientes archivadores del ICE para el Primer Ciclo del CAP. De los años anteriores, incluimos los que aporta para el curso 1973-1974 Olga Cepeda Romero (1990). A formación inicial do profesorado de ensinanzas medias. En José Antonio Caride Gómez (dir.). *A Educación en Galicia. Informe Cero. Problemas e perspectivas*. Santiago de Compostela: Universidade de id., p. 483; y, para los Cursos 1971-1973, Luis Sobrado y David de Prado (1984). El ICE de Santiago y la formación del profesorado. *Bordón*, 253, p. 486.

4.3.3. Desarrollo posterior. Síntesis cuantitativa y cualitativa

En el tramo 1977/78 – 1989/90 hemos contabilizado un total de 9837 alumnos¹³⁶.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990 (BOE, de 4 de octubre) introdujo la exigencia de un Título Profesional de Especialización Didáctica, que se obtenía mediante la superación de un Curso de Cualificación Pedagógica (CCP) para los docentes en la etapa de Enseñanza Secundaria establecida en la propia Ley.

En esos años noventa la necesidad de cambio en el esquema de los ICE era palpable y algunas universidades intentan poner en práctica modelos más acordes con las exigencias reales, como el que presentan Martín Toscano y Martín Muncharaz¹³⁷ en el ICE de la Universidad de Sevilla, que apostaba por la vinculación de los diferentes conocimientos, destrezas y habilidades de los futuros profesores con las actividades prácticas que se esperaba desarrollasen; aun así, también en Sevilla la masificación de alumnado impidió que el modelo prosperase.

¹³³ Los datos para este curso se muestran muy desiguales en distintas fuentes. El dato que recogemos es el que da Luis Sobrado (2015). El ICE de Santiago y la renovación pedagógica (1980-1986). *Innovación Educativa*, 25 (op. cit). Hay que tener en cuenta que a esta convocatoria se sumaron muchos alumnos que habían cursado anteriormente las enseñanzas correspondientes al Primer Curso del Período de Formación Pedagógica de la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio y que sólo tenían que cursar las Didácticas del 2º ciclo. Algunos procedían de otras universidades y escuelas. También hay que considerar a los que en el curso 1970-1971 habían hecho los seminarios de los ciclos 1º y 2º. Sin embargo, la cantidad semeja menor, ya que en las Didácticas del 2º ciclo, en el archivero constan únicamente 411. Respecto al elevado número de alumnos para este primer curso, hay que precisar igualmente que, según la citada Resolución de 17 de marzo de 1972, la posesión del certificado de aptitud pedagógica constituía “un mérito equiparable a la práctica docente, en los términos previstos en el Decreto 765/1965, de 25 de marzo”.

¹³⁴ Dato tomado de Olga Cepeda, *Op. cit.*, p. 483. La autora se refiere a la Memoria de 1973-74 realizada por el ICE.

¹³⁵ Para el curso 1974-75 tuvimos en cuenta los matriculados en el primer ciclo por seminarios. En estos primeros cursos los datos no son precisos. Casado Linarejos en Los primeros años del Instituto de Ciencias de la Educación, *Innovación Educativa*, 25 (2015), p. 50, apunta la cifra de 164 matriculados; Luis Sobrado, “El ICE de Santiago y la renovación pedagógica” (Ibidem, p. 58), 278.

Cinco años más tarde, por el Real Decreto 1692/1995 de 20 de octubre (BOE, de 9 de noviembre), se regula el título del CCP, estableciendo los parámetros básicos que lo deben definir y que, después, deben resolver y concretar las respectivas administraciones educativas con competencias. Este Real Decreto, por el que se regulaban los nuevos cursos para la formación inicial del profesorado de educación secundaria, propició una «avalancha de noticias, tomas de posición y protestas»¹³⁸. Pero el ICE de la Universidad de Santiago de Compostela continuó organizando anualmente el CAP en el contexto de la reforma que se venía experimentando desde años atrás, si bien, en la Introducción a la *Memoria 1998-2002*, “segue a manifestar o seu interese e mesmo inquedaanza pola incertidume que aínda hoxe rodea a posta en marcha do CCP na nosa Comunidade Autónoma”¹³⁹. Era director del ICE entonces el profesor Miguel Ángel Santos Rego¹⁴⁰. La problemática del profesorado de educación secundaria, con sus retos ante el nuevo milenio, fue analizada en un trabajo de conjunto coordinado por las profesoras M^a Carmen Benso y M^a Carmen Pereira, en el que se recogen ideas sobre las huellas del pasado, las exigencias del presente y el análisis del contexto gallego¹⁴¹.

¹³⁶ Para el análisis de la evolución del alumnado hasta el curso 2008/2009, en que la formación pasa a ser responsabilidad del Máster en la propia Facultad de Ciencias de la Educación, puede consultarse nuestro trabajo anterior Ángel Serafín Porto Ucha y Raquel Vázquez Ramil (2019). *O Instituto de Ciencias da Educación (ICE) da Universidade de Santiago de Compostela. Nacemento e evolución (1969-2019)*, op. cit., pp. 97-107.

¹³⁷ J. Martín Toscano y L. Martín Muncharaz, (1995). Las prácticas en el Curso para la Obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) del ICE de la Universidad de Sevilla. *Revista Española de Enseñanza Universitaria*, 9, pp. 39-53. Otro modelo fue el de combinación del desarrollo curricular procesual de Stenhouse y la investigación en acción, ensayado en el ICE de la Universidad de Málaga también en 1995, con resultados alentadores, aunque no consta que se mantuviese en el tiempo. Véase: D. López Montiel y P. Rodrigo Muñoz (1995). La formación inicial en Secundaria. *Cuadernos de Pedagogía*, 234, pp. 57-61.

¹³⁸ Véase Miguel Zabalza Beraza (1997). ¿Qué di o ICE da Formación Inicial do Profesorado de Secundaria? En *A Formación Inicial do Profesorado de Secundaria de Galicia. Análise do modelo CAP e propostas para unha paulatina e reflexiva incorporación do modelo CCP*. Santiago de Compostela: Instituto de Ciencias da Educación, Universidade de Santiago de Compostela, p. 5.

¹³⁹ ICE (2002), *Memoria ICE 1998-2002*, p. 19.

En total, hasta el curso 2008/09 hemos contabilizado un total de 42.343 alumnos matriculados en el CAP. En medio, en todo este amplio período, surgieron otros aspectos. En 1989, con la aprobación de la Ley 11/1989, de 20 de julio, de Ordenación del Sistema Universitario de Galicia (LOSUGA), se produce la descentralización de la Universidad Gallega¹⁴², que afectó al desarrollo del CAP. Debemos significar igualmente las distintas “modalidades” que, además de la ordinaria, fueron tomando cuerpo con el paso de los años. Como modalidades organizativas, se siguieron a lo largo del tiempo las modalidades presencial, intensiva, semipresencial, virtual y tutorial.

La evolución de la proporción entre alumnos y alumnas en la universidad es un tema que viene siendo objeto de atención en distintos estudios. La presencia de la mujer en los estudios universitarios es cada vez mayor¹⁴³. Una cata en los datos que aportan algunas Memorias o la contabilización directa en otros casos a partir de la contabilización manual nos permite ilustrar la cuestión para los cursos 1986-87, 1996-97 e 2006-07 (tabla VII).

TablaVII
ICE de la Universidad de Santiago
Alumnado del CAP según sexo

Curso	Hombres	%	Mujeres	%	Total
1986-87	418	36,47	728	63,53	1146
1996-97	743	33,10	1502	66,90	2245
2006-07	217	30,39	497	69,61	714

Fuente: Elaboración propia, a partir de las matrículas

¹⁴⁰ Miguel A. Santos Rego, desarrolla también estas ideas en el artículo A formación inicial do profesorado de secundaria en Galicia: realidade e incertidumbre. En M^a Carmen Benso Calvo y M^a Carmen Pereira Domínguez (Coords.) (2003). *El Profesorado de Enseñanza Secundaria. Retos ante el nuevo milenio*. Ourense: Auria, pp. 205-215.

¹⁴¹ M^a Carmen Benso Calvo y M^a Carmen Pereira Domínguez (Coords.) (2003). *El Profesorado de Enseñanza Secundaria. Retos ante el nuevo milenio*. Ourense: Auria.

¹⁴² Véase M^a Josefa Mosteiro García y Ana M^a Porto Castro (2015). Os últimos anos de formación do profesorado de Secundaria no Instituto de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela. *Innovación Educativa*, 25, p. 113.

¹⁴³ Véase Raquel Vázquez Ramil (2012). El acceso de la mujer española a la enseñanza superior, desde la anécdota a la normalidad (1915-1936). En *Mujeres y educación en la España contemporánea. La Institución Libre de Enseñanza y la Residencia de Señoritas de Madrid*. Madrid: Akal, pp. 107-128

En un trabajo de M^a Josefa Mosteiro García y Ana M^a Porto Castro, referido a la formación del profesorado de secundaria en el ICE durante los tres últimos años (2006-2009), se comprueba que “a matrícula no CAP é eminentemente feminina en calquera dos tres últimos cursos académicos do seu funcionamento (...) algo razoablemente esperable se consideramos que, neste período, as mulleres representan o colectivo maioritario dentro do ensino universitario”¹⁴⁴.

Desde una perspectiva didáctica, somos conscientes de que quedan muchos aspectos a tratar: los objetivos que se pretendían en cada seminario o clase, los contenidos seleccionados, la metodología de trabajo, los materiales utilizados en las clases, las prácticas de enseñanza, los sistemas de evaluación, la evolución del alumnado matriculado en las didácticas específicas, la proporción alumnos-alumnas en cada una de las especialidades, el número de alumnos por clase, las tasas de abandonos, repetidores y demás -que tampoco fueron tantos-, etc., todo lo cual excede la finalidad de este estudio.

El tema de la evaluación fue ya una preocupación desde los primeros cursos del CAP. Recordemos que en la anterior Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio (1964-1969) sí había calificaciones por asignaturas. En el CAP, sólo existían las calificaciones Apto/No apto. En una de las carpetas correspondiente al curso 1972-73 se conserva una copia de la Orden de 16 de noviembre de 1970, de Villar Palasí, sobre evaluación continua del rendimiento educativo de los alumnos, acompañada de distintos materiales, entre ellos una “Escala Valorativa de la Personalidad”, de A. Gordo de Hoyos, cuadro de relación entre evaluación y motivación, ventajas e inconvenientes del examen tradicional, normas para las pruebas objetivas, y bibliografía sobre evaluación¹⁴⁵.

¹⁴⁴ Véase M^a Josefa Mosteiro García y Ana M^a Porto Castro (2015). Os últimos anos da formación do profesorado de secundario no Instituto de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela. *Op. cit.*, p. 116.

¹⁴⁵ Archivador CAP correspondiente al Curso 1972/73. Seminario de 1º ciclo sobre “Evaluación”, del profesor A. Gordo de Hoyos.

Durante el curso 1976/77 se pasó el siguiente cuestionario al alumnado¹⁴⁶:

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN FINAL DE SEMINARIOS

Seminario _____

Fecha _____

1) Os objetivos que han sido formulados, fueron alcanzados por Vd.

7	6	5	4	3	2	1
Todos			Ninguno			

2) En caso de que algunos no hayan sido alcanzados, indique las causas por los que no lo fueron

a) _____

b) _____

c) _____

3) Señale los que le parezcan más importantes para su formación como docente

a) _____

b) _____

c) _____

4) El contenido del Seminario le ha parecido apropiado para los objetivos fijados

7	6	5	4	3	2	1
Óptimo		Normal		Deficiente		

¹⁴⁶ Cuestionario de Evaluación Final de los Seminarios. Archivador CAP correspondiente al Curso 1976/77. En el archivador se conservan las contestaciones al Cuestionario.

5) ¿Qué temas considera insuficientemente tratados y por qué?

a) _____

Porque _____

b) _____

Porque _____

c) _____

Porque _____

6) La metodología empleada le ha parecido adecuada a los objetivos y contenidos

7	6	5	4	3	2	1
Muy adecuado			Normal			Deficiente

7) El desarrollo del Seminario para su actuación como futuro profesor fue

7	6	5	4	3	2	1
Muy práctico			Normal			Nada práctico

8) De las características descritas seguidamente, señale por orden de preferencia

las tres que más le gustarían, para ser utilizadas en este Seminario

- Trabajo productivo en equipo
- Minuciosa y clara programación
- Carácter práctico
- Carácter innovador en cuanto a la forma activa y dinámica de llevarse a cabo
- Variedad de recursos didácticos utilizados
- Estructura lógica del contenido
- Material bibliográfico entregado
- Claridad de los objetivos del mismo
- Sistema de evaluación y revisión continua del seminario mediante cuestionario o impresiones personales
- Otras _____

9) Indique su preferencia por la metodología utilizada en el Seminario, ordenando los procedimientos de 5 (el más preferido) a 1 (el menos preferido)

- () Estudio y resolución de casos y/o prácticas experimentales
- () Trabajo individualizado sobre documentos
- () Trabajo en equipo con finalidad productiva-creativa
- () Exposición y explicación del profesor
- () Puesta en común

10) ¿Cómo definiría la actuación del profesor o equipo?

- muy directiva
- abierta al diálogo
- desordenada
- flexible
- motivadora
- otras

11) La comunicación dentro del Seminario ha sido

7	6	5	4	3	2	1
Óptima	Normal			Poco satisfactoria		

12) Indique su nivel de satisfacción respecto al Seminario

7	6	5	4	3	2	1
Muy grande		Normal			Ninguna	

13) Otras sugerencias relativas a este Seminario

Luis M. Sobrado dejó constancia de los principales problemas que el ICE de Santiago de Compostela tuvo que abordar en el CAP durante el período 1980-1986, entre ellos los siguientes¹⁴⁷:

- 1) Excesiva brevedad del mismo, pues 150 horas previstas para la fase teórica (1º Ciclo) eran insuficientes para profundizar en la temática amplia del mismo. Además, la duración de las prácticas del 2º Ciclo era muy corta y dado el número de candidatos que cada profesor tutor de Bachillerato debía tutelar, estos no podían dedicarles la atención y el tiempo necesarios para que se preparasen realmente en la aplicabilidad docente.
- 2) La carencia de profesorado suficiente, especializado en Pedagogía y Didácticas Especiales, tanto en el ciclo teórico como en el práctico, repercutía en la

¹⁴⁷ Luis M. Sobrado Fernández (2015). El ICE de Santiago y la renovación pedagógica (1980-1986). *Innovación Educativa*, 25, pp. 59-60.

calidad de la formación y en el interés y motivación de los aspirantes a profesores de Bachillerato, ligado todo ello a las bajas expectativas de encontrar puestos de trabajo como docentes en el sistema educativo.

- 3) Inexistencia de personal académico de plantilla estable en el ICE en número adecuado y suficiente para la organización y funcionamiento del CAP. La dotación consistía en docentes en situación temporal de comisión de servicio, en número reducido de siete miembros de promedio, procedentes en su mayoría de estamentos no universitarios.
- 4) Falta de recursos materiales, especialmente aulas y material didáctico apropiado, agravada por no disponer de edificio propio y tener que habilitar constantemente espacios provisionales en otras instituciones universitarias, con las disfunciones pertinentes.
- 5) Ausencia de criterios adecuados de evaluación para los candidatos al CAP al basarse fundamentalmente en la valoración de la asistencia.

Aunque Sobrado Fernández se refiere a un período concreto en la evolución del ICE, esta situación, en general, se mantuvo en el tiempo. Respecto a la tasa de éxito, esta fue siempre muy alta. El citado trabajo de M^a Josefa Mosteiro García y Ana M^a Porto Castro¹⁴⁸, en el apartado del alumnado que obtuvo el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) en las tres últimas convocatorias (2006-2007, 2007-2008 e 2008-2009) expresa unos porcentajes significativos:

“[...] O número de persoas que obtiveron o Certificado de Aptitude Pedagóxica é case do 100%. No curso académico 2006-2007 a porcentaxe é do 96,2% e do 95,1% nos anos 2007-2008 e 2008-2009 respectivamente. A restante porcentaxe correspóndese co alumnado que non superou ou non se presentou aos seminarios correspondentes ao bloque común e específico nin ao práctico”¹⁴⁹.

¹⁴⁸ M^a Josefa Mosteiro García y Ana M^a Porto Castro (2015). *Op. cit.*, pp. 111-122.

¹⁴⁹ *Op. cit.*, p. 120.

A MODO DE SÍNTESIS
Y
CONCLUSIONES

A lo largo de estos cuatro capítulos, de carácter necesariamente sintético, hemos realizado una aproximación a los modelos de formación del profesorado de enseñanza primaria y secundaria, en la génesis y evolución del sistema educativo o escolar español contemporáneo. Tampoco perdemos de vista el primer nivel del sistema, con sus distintas denominaciones a lo largo de la historia (párvulos, preescolar o infantil). El estudio afecta también a la propia enseñanza universitaria, ya que, al menos en determinados períodos históricos, ha sido la misma Universidad, a través diversos tipos de centros (escuelas, facultades e institutos), la que se ha ocupado de esa formación. Hemos seguido básicamente un orden cronológico, teniendo como punto de partida, además de los intentos de formación del profesorado a finales del Antiguo Régimen, nuestra primera Constitución gaditana de 1812, para continuar un largo camino que abarcará más allá del final de la dictadura franquista, con la llegada de la actual democracia y la Constitución de 1978, adentrándonos en los albores del siglo XXI.

En el *primer capítulo*, de carácter necesariamente introductorio, nos ocupamos de las primeras estrategias de carácter gremial de formación en el Antiguo Régimen y los inicios de la escolarización pública y privada, que afectaron a las distintas opciones metodológicas y a las diferentes categorías de centros, bajo el paraguas de las ideas ilustradas. En el siglo XIX, centramos la atención en el origen de las Escuelas Normales para la formación de los maestros y maestras de primera enseñanza, los intentos iniciales de canalizarlas en nuestro país a través del sistema mutuo o lancasteriano y de las escuelas pestalozzianas.

De la Constitución de Cádiz (1812) arranca el nacimiento de nuestro sistema educativo contemporáneo. Atrás quedaba la Revolución Francesa, con las propuestas de Condorcet o Talleyrand, sin olvidar otras, como la visión de Lepeletier, en cuanto al protagonismo del Estado, a través de la nota de obligatoriedad en la enseñanza. Más cercana en el tiempo, la misma Guerra de la Independencia, con el modelo administrativo napoleónico, los afrancesados y los fracasos de la política nacional. Desde el punto de vista religioso, la opción confesional católica nos aleja del laicismo francés. Los primeros años, de avances o vuelta al absolutismo anterior, son de ensayo, a través de las notas características del sistema: enseñanza universal, gratuita, obligatoria, pública o libre.

Para la formación de los maestros, dos modelos compiten en el desarrollo normalista, el “Seminario de Maestros” de carácter alemán, y la “Escuela Normal”, de procedencia francesa, que, al final prevalece al menos en su denominación, conservando elementos del primero. Dentro de la concepción liberal de la época, esa enseñanza tenía un carácter eminentemente popular. Los maestros y maestras debían saber prácticamente sólo lo que iban a enseñar. Otro tipo de conocimiento era innecesario. Aunque durante la década de 1840 se fueron implantando Escuelas Normales en la mayor parte de las provincias españolas, la atención a la formación de las maestras sufrió un considerable retraso.

El nivel de la segunda enseñanza fue una conquista del régimen liberal. Después de los tanteos iniciales, el Plan de Estudios de Gil de Zárate (1836) estableció el principio de secularización, de control y de monopolio de la enseñanza por medio del Estado. Pero el modelo apenas tuvo aplicación y a la postre un número importante de alumnos derivó en la enseñanza privada de carácter confesional. Cosa diferente fue la referida al bachillerato como un espacio claramente masculino durante prácticamente todo el siglo XIX. En ese contexto, hay que decir que el profesorado de enseñanza secundaria se consideró tradicionalmente con suficiente preparación para la docencia, simplemente con adquirir la competencia “científica”, idea que, excepto en algunos intentos de innovadores de introducción de modelos formativos, prevaleció en el tiempo.

El *capítulo 2* se ocupa de algunos modelos innovadores en primera y segunda enseñanza, establecidos en España con anterioridad a la Guerra Civil:

- a) La Escuela Normal de Filosofía (1846-1852) para la formación pedagógica del profesorado de secundaria, donde sobresale la figura de Fernando de Castro. Pese a la brevedad de esta experiencia, quedó para la historia como un loable intento de perspectiva reformista con el propósito de mejorar la segunda enseñanza.
- b) Las importantísimas aportaciones metodológicas de la Institución Libre de Enseñanza (1876-1936): el ideario de la ILE, la organización escolar en la que los distintos grados de enseñanza estaban interrelacionados (primaria-secundaria-universidad); la coeducación; un sistema cíclico en la enseñanza,

ganando progresivamente en extensión y profundidad; la implantación de métodos intuitivos en primera y segunda enseñanza; la libertad de cátedra; una visión moderna de la evaluación educativa; el respecto al alumno; la unidad armónica integral, la consideración del espacio escolar (movilidad, salidas, excursiones), la integración de la cultura popular en el currículo, el laicismo y la neutralidad religiosa fueron algunas de sus características más notables. Además de Francisco Giner de los Ríos, alma de la ILE, destacan en el plano oficial las aportaciones de Manuel B. Cossío como director del Museo Pedagógico Nacional. El *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* se nos muestra como un material de consulta básico para profundizar en esta temática.

- c) La creación de la Escuela Superior del Magisterio (1909), que, con la reorganización de 1911 pasa a denominarse Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, que se mantiene hasta 1932. A partir del título de Maestro/a superior, se ingresaba en este centro (3 años), en alguna de las tres especialidades, ciencias, letras o labores (esta última sólo femenina), con la posibilidad de acceso a la dirección de Escuelas Graduadas, al profesorado de Escuelas Normales y de Segunda Enseñanza, o a la Inspección de Enseñanza Primaria. Los contactos con Europa, a través del sistema de pensiones de la JAE, favorecieron ese proceso innovador.
- d) Entre las realizaciones educativas de los institucionistas (seguidores de la ILE), cabe citar la experiencia de los Institutos-Escuela (1918-1936), como centros-piloto o “laboratorios pedagógicos” para la reforma del bachillerato y la formación del profesorado, la necesidad de mayor compenetración entre la primera y la segunda enseñanza, nuevas materias en el currículo, laboratorios, trabajos en madera y metal, juegos, excursiones y visitas a museos y centros de interés, etc.

Siguiendo los principios de la ILE, las actividades de los Institutos-Escuela debían desarrollar las facultades mentales, el poder de observación y comprensión, la originalidad, la actividad creadora, el diálogo y la motivación interna (curiosidad, conciencia moral y satisfacción por alcanzar un fin). El profesorado de estos centros fue seleccionado cuidadosamente. El primero en entrar en funcionamiento fue el Instituto-

Escuela de Madrid. Contaba con servicio de comedor y biblioteca. Las enseñanzas se distribuían en nueve grados (tres de la Sección Preparatoria y seis de la Sección Secundaria). Hubo, con el tiempo, la Sección Párvulos, donde destacó la presencia de Jimena Menéndez Pidal como directora. La Sección Primaria, continuadora de la Sección Preparatoria, estuvo bajo la dirección de María de Maeztu¹⁵⁰. Además de los Institutos-Escuela de Madrid y Barcelona (dos), se crearon otros centros en ciudades como Valencia, Sevilla, Gijón o Málaga.

Desde el punto de vista de los modelos de formación, destacó en el Instituto-Escuela la experimentación de nuevos sistemas prácticos para la formación del personal docente a través de la fórmula de formación de aspirantes al profesorado secundario, el “aspirantado”.

- e) Finalmente, el Plan Profesional para la enseñanza primaria durante la Segunda República, que se caracterizó por la exigencia de estudios de segunda enseñanza para el acceso a los estudios del magisterio primario, con la consiguiente categoría universitaria de maestros y maestras, la unificación de las escuelas normales en régimen de coeducación, el sistema de acceso directo inicial y progresivo al profesorado, el aumento de sueldos para los maestros y maestras, la nueva función social del magisterio, el laicismo, el compromiso con la dotación de bibliotecas escolares y el impulso de las Misiones Pedagógicas; todo ello en el contexto de las reformas educativas a partir de la Constitución de 1931.

Somos conscientes de que lo realizado desde el punto de vista del estudio de las innovaciones de formación del profesorado de primera y segunda enseñanza en esta época de permanencia de la Ley Moyano de 1857 no agota el conjunto de innovaciones. Dejamos para otra ocasión la figura de Andrés Manjón y las Escuelas del Ave María, o las corrientes racionalistas con la Escuela

¹⁵⁰ Véase Ángel S. Porto Ucha y Raquel Vázquez Ramil (2019). *En el Centenario del Instituto-Escuela. Obra educativa de los institucionistas*, Op. cit., p. 168

Moderna de Francisco Ferrer; ambas instituciones tuvieron sus propias Escuelas Normales para la formación del profesorado. Habría que prestar atención asimismo a otras instituciones, como la “Escola d’Estiu” para el perfeccionamiento del profesorado en Cataluña, o al movimiento montessoriano, con la presencia de María Montessori en suelo español, en el contexto de llegada a nuestro país de los principios metodológicos de la Escuela Nueva (“centros de interés” de Decroly, aportaciones de Kerschensteiner a la pedagogía social y a la educación cívica, enseñanza a la medida de Claparède, etc.)

La llegada del franquismo (tratada en el *capítulo tres*), significó un claro retroceso en la formación del profesorado. No se retomarían algunos de los avances anteriores hasta los años sesenta. Fueron los años de la depuración y del denominado “exilio interior” para aquellos que sobrevivieron a las calamidades de la guerra. En la enseñanza primaria, después del Plan Bachiller (1940), de reconversión de bachilleres en maestros (básicamente los alféreces provisionales, que habían sido útiles en la guerra, pero no después), aparece el Plan de Cultura general de 1942, por el que ni eran necesarios estudios de enseñanza secundaria para iniciarse en el magisterio; sólo un examen de ingreso. Duró sólo tres años, debido a que en 1945, con la nueva Ley de Educación Primaria, se crean las Escuelas de Magisterio, con estudios de tres años de duración, a partir de los cuatro primeros años de bachillerato. Pero la implantación de este Plan significó el triunfo de la opción religiosa (catolicismo) en la enseñanza, en la triste España de la postguerra. Los espacios masculinos y femeninos vuelven a estar separados, desapareciendo la coeducación. Los pequeños cambios de 1950 apenas afectaron al modelo. Fue de los planes de estudio de más larga duración, que alcanzó hasta 1967.

A pesar de los tanteos y esfuerzos en la búsqueda oficial de un modelo de formación, fueron muchas veces los *movimientos de renovación pedagógica* de los mismos profesionales de la enseñanza y otros implicados, los que mantuvieron la curiosidad y las ansias de un nuevo hacer en los centros escolares a lo largo de todos estos años y aun mucho después.

En un Estado todavía confesional y regido por los Principios del Movimiento Nacional, aparecen en el esperado Plan de 1967 algunas

innovaciones que recuerdan los avances republicanos, como la exigencia del bachillerato superior para acceder a la enseñanza, la introducción de las metodologías en el aprendizaje de diferentes asignaturas, y el acceso directo a la docencia pública para los alumnos y alumnas de mejor expediente. No duró mucho tiempo, porque la Ley General de Educación (1970) significó la integración de las Escuelas Normales en la Universidad como Escuelas Universitarias, y un nuevo Plan de Estudios (1971) para la Formación del Profesorado de EGB. De acuerdo con las nuevas necesidades formativas, aparece la enseñanza por especialidades: filología, ciencias, ciencias humanas, preescolar y educación especial. Las disciplinas se clasifican en comunes, de especialización y optativas. Al finalizar la carrera, el alumno recibía el diploma de Profesor de Educación General Básica (diplomados en las Escuelas Universitarias).

Con la muerte del dictador, y la llegada de la monarquía, la promulgación de la Constitución de 1978 abrió el camino a los tanteos iniciales de ensayo de participación y democracia en los centros escolares (Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares, LOECE de 1980, contestada ante el Tribunal Constitucional en bastantes puntos de su articulado). Poco después la presencia de los gobiernos socialistas en el poder (con Felipe González a la cabeza, a partir de 1982), promueve las nuevas reformas, la promulgación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985, con el concepto de “carácter propio” de los centros -públicos y privados-, y la red de consejos escolares, entre otros aspectos) y los cambios derivados de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), que recupera el antiguo título de maestro/a para la educación primaria; el art. 10 de la Ley se refiere a la educación primaria y a los/as especialistas en educación musical, educación física, idiomas extranjeros y aquellas otras que se determinen. Nacen, así, a partir de 1991 los títulos de maestro/a en las siete nuevas especialidades; además de las citadas, la Educación Especial y Audición y Lenguaje, y aparte Educación Infantil. Excepto la Educación Infantil y la Educación Primaria, las reformas posteriores dejaron reducidas las especialidades a simples “Menciones”. En ese contexto, vendría la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior y las nuevas leyes básicas, según quien ostentara el poder en el Gobierno.

Volviendo atrás en el tiempo, en el sector de la enseñanza secundaria, aparece la Ley de Enseñanzas Medias de 1938 (siete años de duración para el

nuevo bachillerato), de exaltación carismática del jefe del Estado (Francisco Franco) y un examen global de Estado para la obtención del título de bachiller. Fueron importantes los contactos con la Italia de Mussolini en la inspiración de esa reforma, como demuestra Morente Valero (2005). Más tarde, se producen los cambios de 1953, con la división del bachillerato en elemental (cuatro años) y superior (dos años, de Ciencias o Letras), aparte de la aparición de los institutos laborales en 1949. A nivel formativo, cabe destacar la creación de la Escuela de Formación de Enseñanza Media (1955) y, principalmente, la de Grado Medio (1965).

Junto al nacimiento la EGB (que apartaba al profesorado de bachillerato de lo que era el bachillerato elemental, pero que adoleció de formación específica para esta etapa), a partir de 1970, aparecen la formación profesional (tres grados), el bachillerato unificado polivalente (BUP, tres años) y el COU, que, frente al carácter elitista de las reformas anteriores, abrían el camino de acceso a la enseñanza superior a capas cada vez más amplias de la sociedad. El acercamiento a Europa posibilita la creación de los ICE (1969), con Villar Palasí, después de Lora Tamayo, al frente del nuevo Ministerio de Educación y Ciencia (MEC, nacido en 1966), que sustituía al anterior Ministerio de Educación Nacional (MEN, nacido en 1938, de influencia fascista).

El último capítulo (*capítulo 4*), de carácter empírico, analiza un caso práctico de formación del profesorado de educación secundaria, el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Santiago. Se evidencian los logros, pero también las múltiples deficiencias de este modelo, que se mantuvo en el tiempo hasta 2009. Frente al carácter técnico de los primeros años, recogiendo la experiencia de los años inmediatamente anteriores de la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio, avanzados los años 70 el modelo se deformó para dar cabida a una demanda creciente que acabó prácticamente en masificación. De ese modo, la demanda siempre fue por delante de las soluciones, convirtiéndose el proyecto formativo en mero trámite, no siempre bien acogido por el propio alumnado.

Si comparamos las diferentes leyes marco sobre la enseñanza aparecidas en nuestro país, cada una con su modelo de formación del profesorado implícito,

mientras la Ley Moyano (1857) se mantuvo más de cien años, a partir de 1970, con la Ley General de Educación, los cambios se precipitan: la LOECE (1980) y la LODE (1985) como intentos de articular la vida de los centros; la LOGSE (1990), la LOCE (2002), la LOE (2006), la LOMCE (2013) o la actual LOMLOE (a partir de 2020), en la articulación general del sistema educativo.

Desde el punto de vista constitucional, en la configuración de nuestro sistema educativo contemporáneo y en los consiguientes modelos de formación del profesorado, están presentes los distintos modelos de Estado, desde el Estadonación del XIX, los pronunciamientos regionalistas o federalistas, o las manifestaciones de un Estado plurinacional y/o republicano. Desde el punto de vista de las opciones religiosas, hay que tener en cuenta la confesionalidad católica presente en la Constitución gaditana, el principio de libertad de la Constitución de 1869, el de tolerancia, sin dejar de ser confesional, de la Constitución de 1876, el laicismo de la republicana de 1931, la radical vuelta atrás aconstitucional con el Franquismo, regido por los Principios del Movimiento Nacional, o la de libertad religiosa de la Constitución de 1978, a través de la interpretación del artículo 27, en continuo debate.

Paro concluir, insistiremos en que los modelos de formación del profesorado afectan no sólo a las metodologías en las distintas áreas de enseñanza, al uso de los nuevos medios tecnológicos y demás, sino a la vida de los centros, a la transversalidad, al aprendizaje social, formas de entender la vida misma, etc. Están sujetos a los cambios políticos, a los avances sociales, al respeto de las distintas creencias y culturas, a la interculturalidad y el multiculturalismo, al mundo de los valores en una sociedad cada vez más globalizada. Un trabajo reciente nuestro sobre esta temática, en el contexto de la dramática pandemia del Covid-19, señala estos puntos y tal vez por eso ha recibido muy buena acogida entre el público lector¹⁵¹.

¹⁵¹ Véase Ángel Serafín Porto Ucha y Raquel Vázquez Ramil (2020). Temas transversales, ciudadanía y educación en valores: de la LOGSE (1990) a la LOMLOE (2020). *Innovación Educativa*, 30, pp. 113-125. Desde su publicación en octubre de 2020, hasta el 6 de enero de 2022, el artículo ha sido descargado 6701 veces, con 4786 lecturas.

ABREVIATURAS

AHUS	Archivo Histórico Universitario de Santiago
BILE	Boletín de la Institución Libre de Enseñanza
BOE	Boletín Oficial del Estado
BUP	Bachillerato Unificado y Polivalente
CAP	Curso de Aptitud Pedagógica
CCP	Curso de Cualificación Pedagógica
CENIDE	Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación
COU	Curso de Orientación Universitaria
CSIC	Consejo Superior de Investigaciones Científicas
EEUU	Estados Unidos
EGB	Educación General Básica
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
FETE	Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza
FP	Formación Profesional
ICE	Instituto de Ciencias de la Educación
IES	Instituto de Educación Secundaria
ILE	Institución Libre de Enseñanza
INCIE	Instituto Nacional de Ciencias de la Educación
IP y BA	Instrucción Pública y Bellas Artes
JAE	Junta para Ampliación de Estudios [e Investigaciones Científicas]
LGE	Ley General de Educación
LIDE	Laboratorio de Innovación y Dirección Educativa
LOCE	Ley Orgánica de Calidad de la Educación

PREU	Preuniversitario
RD	Real Decreto
RO	Real Orden
SEDHE	Sociedad Española de Historia de la Educación
SEPHE	Sociedad Española de Patrimonio Histórico Educativo
UGT	Unión General de Trabajadores
SERVIMAD	Servicio de Medios Audiovisuales
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
USC	Universidad de Santiago de Compostela

DOCUMENTACIÓN
Y
LEGISLACIÓN

a) Documentación

Archivo virtual de la Edad de Plata. Accesible en:
<http://www.edaddeplata.org/edaddeplata/Archivo/archivo/content.jsp?guid=%7BEF1B0FCB-C6BD-4774-B2AE-75B8C1AB1D87%7D>

AHUS. Fondo documental ICE, en depósito.

Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (BILE). Consultado en su día en distintos centros de conexiones institucionistas y lugares: Madrid, Santiago de Compostela, Lugo o Vigo. Hoy, afortunadamente, digitalizado.

Boletín Oficial del Estado (BOE).

Constituciones Españolas (2001). Madrid: Congreso de los Diputados y Boletín Oficial del Estado.

Gaceta de Madrid.

ICE, USC. Fondo documental. Planta sótano (archivadores) y Secretaría.

ICE, USC. Memorias.

c) Normativa citada

Decreto orgánico de 29 de septiembre de 1931, por el que se reforman las Escuelas Normales (Gaceta, de 30 de septiembre de 1931).

Decreto de 9 de octubre de 1931, por el que el Ministerio de Instrucción Pública autoriza a la Generalitat de Cataluña para organizar en Barcelona un Instituto-Escuela (Gaceta, de 10 de octubre de 1931).

Decreto de 27 de enero de 1932, por el que se crea la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid y se suprime la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (Gaceta, de 29 de enero de 1932).

Decreto de 2 de marzo de 1932, por el que se crean los Institutos-Escuela de Valencia y Sevilla (Gaceta, de 6 de marzo de 1932).

Decreto 66, de 8 de noviembre de 1936, por el que se crean las Comisiones de Depuración (BOE, de 11 de noviembre de 1936).

Decreto de 7 de julio de 1950, por el que se establece el nuevo Plan de Estudios para el Magisterio (BOE, de 7 de agosto de 1950).

Decreto de 22 de julio de 1965, por el que se crea la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio (BOE, de 10 de septiembre de 1965).

Decreto de 24 de julio de 1969 por el que se crea el CENIDE (BOE, de 15 de agosto de 1969).

Decreto de 24 de julio de 1969, sobre creación de los Institutos de Ciencias de la Educación (BOE, de 15 de agosto de 1969).

Decreto de 25 de mayo de 1972, de integración de las Escuelas Normales en la Universidad (BOE, de 7 de junio de 1972).

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

Ley de instrucción primaria de 21 de julio de 1838 (Ley Someruelos. Gaceta, de 28 de agosto de 1838).

Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 (Ley Moyano. Gaceta, de 10 de septiembre de 1857).

Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria (BOE, de 18 de julio de 1945).

Ley de 29 de julio de 1943, de ordenación de la enseñanza universitaria (BOE, de 31 de julio de 1943).

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

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

Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU, BOE, de 1 de septiembre de 1983).

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE, BOE, de 4 de julio de 1985).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, BOE, de octubre de 1990).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE, BOE, de 24 de diciembre de 2002).

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, BOE, 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, BOE, de 10 de diciembre de 2013).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, BOE, de 30 de diciembre de 2020).
- Orden de 27 de diciembre de 1954, por la que se crea el Centro de Orientación Didáctica (BOE, de 19 de febrero de 1955)
- Orden de 19 de julio de 1955, de creación de la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media (BOE, 31 de julio de 1955).
- Orden de 28 de noviembre de 1969 por la que se desarrolla el Decreto 1678/1969, de 24 de julio por el que se crea el CENIDE (BOE, de 15 de agosto de 1969).
- Orden Ministerial de 8 de julio de 1971, sobre actividades docentes de los ICE en relación con la formación pedagógica de los universitarios (BOE, de 12 de agosto de 1971).
- Orden Ministerial de 14 de julio de 1971, sobre clasificación de las actividades docentes de los ICE (BOE, de 24 de agosto de 1971).
- Orden Ministerial de 25 de mayo de 1972, sobre obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica para la Formación Profesional (BOE, de 10 de junio de 1972).
- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil (BOE, de 29 de diciembre de 2007)
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (BOE, de 29 de diciembre de 2007)
- Real Decreto de 28 de agosto de 1850 por la que se crea la Escuela Normal de Filosofía (Gaceta de 3 de septiembre de 1850).
- Real Decreto de 10 de septiembre de 1852 sobre supresión de la Escuela Normal de Filosofía (Gaceta, de 17 de septiembre de 1852).

Real Decreto de 11 de enero de 1907, por el que se crea la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (Gaceta, de 18 de enero de 1907).

Real Decreto de 10 de mayo de 1918, por el que se crea el Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza (Gaceta, de 11 de mayo de 1918).

Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario, oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales para su obtención (BOE, de 11 de octubre de 1991).

Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa, de 17 de marzo de 1972, sobre obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica para el Bachillerato (BOE, de 15 de abril y 22 de mayo de 1972).

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Pérez, A. (1965). *Enciclopedia intuitiva-sintética-práctica. Segundo grado*. Valladolid: Miñón.
- Barcia, E. (1986). O Instituto de Ciencias da Educación. Un Instituto que non convenceu. *Revista Galega do Ensino*, 1, pp. 9-10.
- Benejam, P. (1986). *La formación de los maestros: una propuesta alternativa*. Barcelona: Laia.
- Benso Calvo, C. (2007). El proyecto de reforma de la segunda enseñanza y la formación de Eloy Luis-André, fruto de sus viajes científicos a Europa. En F. Sánchez y otros (coords.). *Relaciones internacionales en la Historia de la Educación. Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907-2007)*. Cáceres: Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura, t. I, pp. 25-38.
- Benso Calvo, C. (2010). La formación inicial del profesorado de segunda enseñanza a la entrada del siglo XX: proyectos, debates e influencias. *Revista de Educación*, 352, pp. 123-145.
- Benso Calvo, M. C. y Pereira Domínguez, M. C. (Coords.) (2003). *El Profesorado de Enseñanza Secundaria. Retos ante el nuevo milenio*. Ourense: Auria.
- BILE*, VIII (1884), Apéndice final.
- Casado Linarejos, J. (2015). Los primeros años del Instituto de Ciencias de la Educación. *Innovación Educativa*, 25.
- Castillejo Brull, J. L. (1982). Los I.C.E.'s y la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 269, pp. 43-54.
- Castro Sacido, J. (1984). El ICE de Santiago y la formación pedagógica inicial de profesores de bachillerato y formación profesional. *Bordón*, 253, mayo-junio, tomo XXXVI, pp. 489-494.
- Cepeda Romero, O. (1990). A formación inicial do profesorado de ensinanzas medias. En José Antonio Caride Gómez (dir.). *A Educación en Galicia. Informe Cero. Problemas e perspectivas*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Cossío, M. B. (1883). El trabajo manual en la escuela primaria. *BILE*, VII, p. 186.
- Cossío, M. B. (1919). La segunda enseñanza y su reforma (Informe presentado a la Comisión del Consejo de Instrucción Pública por la ILE). En J. Seage, E. Guerrero Salom e C. Quintana Uña (1977). *Una pedagogía de la libertad. La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Edicusa, pp. 218-228.
- Cossío, M. B. (1929). Reforma de la segunda enseñanza. En *De su jornada (fragmentos)*. Madrid: Imprenta de Blas, pp. 199-210.

- Costa Rico, A. (1989). *Escolas e Mestres. A educación en Galicia. Da Restauración á Segunda República*. Santiago: Consellería da Presidencia e Administración Pública, Xunta de Galicia.
- Costa Rico, A. (2004). *Historia da educación e da cultura en Galicia (séculos IV-XX): permanencias e cambios no contexto cultural e educativo europeo*. Vigo: Galaxia.
- Cruz Rodríguez, A. (2007). El acceso de las mujeres a la educación como eje fundamental para su promoción y participación. *Sumuntán*, nº 4, pp. 9-29.
- Delgado, B. (1994). *Historia de la Educación en España y América*. Madrid: Fundación Santa María, 3 vols.
- Delgado, B. (2000). *La Institución Libre de Enseñanza en Catalunya*. Barcelona: Ariel.
- Escolano Benito, A. (2002). *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Esteban Mateo, L. (1978). *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. Nómima bibliográfica (1877-1936)*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Flecha García, C. (1998). La incorporación de las mujeres a los institutos de segunda enseñanza en España. *Historia de la Educación*, 17, pp. 159-178.
- Gabriel, N. de (1992). Lengua y escuela en Galicia. En Agustín Escolano (dir.). *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Rupérez, pp. 165-186.
- Gabriel, N. de (1993). Historia de la profesión docente en España. En Antonio Nóvoa y Julio Ruiz Berrio (Eds.). *A Histórica da Educaçãõ em Espanha e Portugal. Investigações e actividades*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educaçãõ, Sociedad Española de Historia de la Educación, pp. 137-156.
- Gabriel, N. de (1997). Michel Lepeletier y la educación común. *Historia de la Educación*, 16, pp. 241-263.
- Gabriel Fernández, N. de (2001). *Escolantes e escolas de ferrado*. Vigo: Xerais.
- Gabriel Fernández, N. de (2006). *Ler e escribir en Galicia*. A Coruña: Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións.
- García Zamora, E. (2020). *Proyecto Docente*. Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación de Soria (inédito).
- Gil de Zárate, A. (1855). *De la Instrucción Pública en España*. 3 vols. Madrid: Imprenta del Colegio de Sordomudos (Oviedo: Pentalfa Ediciones, 1995, edición facsímil).

- Giner, F. (1880). Discurso inaugural de la Institución en el presente curso académico. *BILE*, IV, p. 140.
- Gómez Oliver, M. (2008). El movimiento estudiantil español durante el Franquismo (1965-1975). *Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 81, pp. 93-110.
- Guzmán, M. de (1986). *Vida y muerte de las Escuelas Normales. Historia de la formación del Magisterio Básico*. Barcelona: PPU.
- Gurriarán, R. (coord.) (2010). *1968 en Compostela. Testemuños*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Hernández Crespo, J. (1998). *La Escuela Normal de Soria (1841-1903)*. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación (CD-ROM).
- Herrero Fabregat, C. (s.a.). Pedro Chico Rello. Real Academia de la Historia (portal de biografías). Accesible en: <https://dbe.rah.es/biografias/45461/pedro-chico-reello>. *Historia y Memoria de la educación*, 14, 2021. “50 años de la LGE 70”.
- Ibáñez Martín, J. (1945). En torno a la nueva Ley de Enseñanza Primaria. *Revista Nacional de Educación*, 55, pp. 11-34.
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de educación secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado, revista de curriculum y de formación del profesorado*, vol. 23, nº 3, <https://orcid.org/0000-0001-7566-6358>
- Labrador, C. (2001). El partido conservador y la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. En: Álvarez Lázaro, P. (dir.), *Cien años de educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 181-200.
- Lois González, R. (1994). *A Universidade (1960-1992)*. Vigo: Xerais.
- López Montiel, D. y Rodrigo Muñoz, P. (1995). La formación inicial en Secundaria. *Cuadernos de Pedagogía*, 234, pp. 57-61.
- López-Ocón, L. (ed.) (2014). *Aulas modernas Nuevas perspectivas sobre las reformas de la enseñanza secundaria en la época de la JAE (1907-1939)*. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid.
- López-Ríos, S. y González Cárcelos, J. A. (2008). *La Facultad de Filosofía y Letras de Madrid en la Segunda República. Arquitectura y Universidad*. Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales: Ayuntamiento de Madrid: Fundación Cultural COAM. EA Ediciones de Arquitectura.

- Lorenzo Vicente, J. A. (1983). Una experiencia de formación de profesorado de segunda enseñanza: La Escuela Normal de Filosofía (1846-1852). *Historia de la Educación*, vol. 2, pp. 97-104.
- Lorenzo Vicente, J. A. (1996). Evolución y problemática de la Educación Secundaria Contemporánea en España. *Revista Complutense de Educación*, vol. 7, n. 2, pp. 51-79.
- Marín Eced, T. (1988). Influencias europeas en la formación “profesional” de los docentes españoles durante la Segunda República. *Revista de Educación*, 280, pp. 93-109.
- Martín Fraile, B. (2015). La cultura escolar y el oficio de maestro. *Educación XXI*, 18(1), pp. 147-166.
- Martín Toscano, J. y Martín Muncharaz, L. (1995). Las prácticas en el Curso para la Obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) del ICE de la Universidad de Sevilla. *Revista Española de Enseñanza Universitaria*, 9, pp. 39-53.
- Melcón Beltrán, J. (1992). *La formación del profesorado en España (1837-1914)*. Madrid: MEC.
- Memoria 1879. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (BILE)*, IV (1880), p. 23.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1969). *La educación en España. Bases para una política educativa (Libro Blanco)*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Molero Pintado, A. y Pozo Andrés, M. del M. (1989). *Un precedente histórico en la Formación Universitaria del Profesorado Español. La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*. Madrid: Departamento de Educación de la Universidad de Alcalá de Henares.
- Montesino, P. (2018). *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*. Madrid: CEPE.
- Morente Valero, F. (2005). Los fascismos europeos y la política educativa del franquismo. *Historia de la educación*, 24, pp. 179-204.
- Mosteiro García, M. J. y Porto Castro, A. M. (2015). Os últimos anos de formación do profesorado de Secundaria no Instituto de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela. *Innovación Educativa*, 25, pp. 111-122.
- Negrín Fajardo, O. (2010). *El proceso de depuración del profesorado de enseñanza secundaria en España durante el franquismo (1936-1943)*. Madrid: UNED, Ramón Areces, pp. 387-398.
- Peiró Martín, I. (1993). La Escuela Normal de Filosofía: el “sueño dorado” de la educación moderada y la sombra de un sueño de la historiografía española. *Studium. Geografía, Historia, Arte, Filosofía*, 5, pp. 71-97.

- Pemartín, J. (1937). *Qué es lo "nuevo". Consideraciones sobre el momento español presente*. Madrid: Espasa Calpe.
- Porto Ucha, A. S. (1994). *A Escola Normal de Pontevedra (1845-1940). O contexto curricular e social na formación do profesorado*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.
- Porto Ucha, A. S. (2003). Elementos [materiales] para el culto en la formación de las maestras. La Escuela de Magisterio "Santa Teresa de Jesús" de Pontevedra (1945-1964). *Etnografía de la escuela* (XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación). Universidad de Burgos, SEDHE, pp. 429-436.
- Porto Ucha, A. S. (2011). La Institución Libre de Enseñanza. Un movimiento de renovación pedagógica. En Olegario Negrín Fajardo (Coord.). *Historia de la Educación Española*. Madrid: UNED, pp. 383-430.
- Porto Ucha, A. S. e Iglesias Salvado, J, L. (2008). La JAE y la formación del magisterio gallego: Profesores de Escuelas Normales, Inspectores y Maestros becados (1907-1936)". En José Manuel Sánchez Ron y José García-Velasco, *100 años JAE: La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas en su centenario*. t. II, Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, pp. 730-757.
- Porto Ucha, A. S. e Iglesias Salvado, J, L. (2008). A formación do maxisterio en Galicia. Perspectiva histórica. *Revista Galega do Ensino*, 54, pp. 66-72.
- Porto Ucha, A. S. y Vázquez Ramil, R. (2014). María Montessori en la Residencia de Señoritas de Madrid (1934): entre la visita social y el esbozo de proyecto pedagógico. En José María Hernández Díaz (coord.). *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana*. Salamanca: Ediciones FahrenHouse, pp. 251-262.
- Porto Ucha, A. S. y Vázquez Ramil, R. (2015). A formación inicial do profesorado de educación secundaria no Instituto de Ciencias da Educación (ICE) da Universidade de Santiago de Compostela: Antecedentes e evolución. *Innovación Educativa*. Revista Electrónica. Dpto. DOE e ICE Universidade de Santiago de Compostela. 25, pp. 123-142.
- Porto Ucha, A. S. y Vázquez Ramil, R. (2017). Conflito e convivencia nas institucións escolares. Análise didáctica, histórica e lexislativa na España contemporánea. En Ana Mª Porto Castro y Raquel Vázquez Ramil (Coords.). *A convivencia nas aulas. Aproximación teórica e perspectiva práctica*. Santiago de Compostela: Andavira, pp. 17-99.

- Porto Ucha, A. S. y Vázquez Ramil, R. (2019). *En el Centenario del Instituto-Escuela. Obra educativa de los Institucionistas*. Soria: CEASGA-Publishing.
- Porto Ucha, A. S. y Vázquez Ramil, R. (2019). *Organización Societaria e Depuración do Maxisterio. A Casa del Maestro de Pontevedra (1934-1936)*. Santiago de Compostela: Fundación Luís Tilve.
- Porto Ucha, A. S. y Vázquez Ramil, R. (2019). *O Instituto de Ciencias da Educación (ICE) da Universidade de Santiago de Compostela. Nacemento e evolución (1969-2019)*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.
- Porto Ucha, A. S. y Vázquez Ramil, R. (2020). Temas transversales, ciudadanía y educación en valores: de la LOGSE (1990) a la LOMLOE (2020). *Innovación Educativa*, 30, pp. 113-125.
- Porto Ucha, A. S. y Vázquez Ramil, R. (2021). *Represión e Depuración do Maxisterio na provincia de Pontevedra. Análise teórica e estudo por partidos xudiciais, concellos e parroquias (1936-1942)*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Porto Ucha, A. S. y Vázquez Ramil, R. *La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Estudio bioprofesional de autores relacionados con Galicia* (en fase de realización).
- Prellezo, J. M. (1994). La Institución Libre de Enseñanza de Madrid (1876-1936). En Buenaventura Delgado Criado (coord.). *Historia de la Educación en España y América*. Madrid: S. M., vol. 3, pp. 438-456.
- Puelles Benítez, M. de (1980). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Labor.
- Ruiz Berrio, J. (1980). Estudio histórico de las instituciones para la formación de profesores. En *La Investigación Pedagógica y la Formación de Profesores*. Vol. I. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía, Instituto “San José de Calazans” del C.S.I.C., pp. 99-120.
- Sainz Rodríguez, P. (1938). *La escuela y el Estado Nuevo*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.
- Santos Rego, M. A. (2003). A formación inicial do profesorado de secundaria en Galicia: realidade e incertidumbre. En M^a Carmen Benso Calvo y M^a Carmen Pereira Domínguez (Coords.). *El Profesorado de Enseñanza Secundaria. Retos ante el nuevo milenio*. Ourense: Auria, pp. 205-215.
- Seage, J. y Blas, P. de (1975). La Administración educativa en España (1900-71). *Revista de Educación*, 240, pp. 104-106.

- Sobrado Fernández, L. M. (2015). El ICE de Santiago y la renovación pedagógica (1980-1986). *Innovación Educativa*, 25, pp. 55-72.
- Trujillo, F. (2021). Sobre la formación inicial del profesorado y el mal llamado MIR docente, *El diario de la educación*, 07/05/2021. Accesible en: <https://eldiariodelaeducacion.com/2021/05/07/sobre-la-formacion-inicial-del-profesorado-y-el-mal-llamado-mir-docente/>
- Tuñón de Lara, M. (1977). *Medio siglo de cultura española (1885-1936)*. Madrid: Tecnos, pp. 44-45.
- Turín, Y. (1967). *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*. Madrid: Aguilar.
- Tusell, J. (1992). *Franco en la guerra civil*. Barcelona: Tusquets.
- Vázquez Ramil, R. (2012). *Mujeres y educación en la España contemporánea. La Institución Libre de Enseñanza y la Residencia de Señoritas de Madrid*. Madrid: Akal.
- Vázquez Ramil, R. (2014). *La mujer en la II República*. Madrid: Akal.
- Vázquez Ramil, R. y Porto Ucha, A.S. (2020). Temas transversales, ciudadanía y educación en valores: de la LOGSE (1990) a la LOMLOE (2020), *Innovación educativa*, nº 30, pp. 113-125, <https://doi.org/10.15304/ie.30.7092>
- Viñao Frago, A. (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal.
- Viñao Frago, A. (1990). Espacios masculinos, espacios femeninos. El acceso de la mujer al bachillerato. En *Mujer y Educación en España 1868-1975*. VI Coloquio de Historia de la Educación. Santiago de Compostela: Sociedad Española de Historia de la Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, pp. 721-740.
- Viñao Frago, A. (2013). Modelos de formación inicial del profesorado de educación en España (siglos XIX-XXI). *Revista Española de Educación Comparada*, 22, pp. 19-37.
- Zabalza Beraza, M. (1997). *A Formación Inicial do Profesorado de Secundaria de Galicia. Análise do modelo CAP e propostas para unha paulatina e reflexiva incorporación do modelo CCP*. Santiago de Compostela: Instituto de Ciencias da Educación, Universidade de Santiago de Compostela.

ÍNDICE ONOMÁSTICO

A

- Alba, Santiago: p. 55.
 Albareda, José Luis: p. 54.
 Alcalá Zamora, Niceto: p. 63.
 Alcántara García, Pedro de: p. 50.
 Alfonso XIII: p. 60.
 Allendesalazar, Manuel: p. 60.
 Altamira, Rafael: pp. 59, 61.
 Alonso del Real Ramos, Carlos: pp. 93, 94.
 Álvarez Fernández, Clara Rosa: pp.93, 94.
 Álvarez Lázaro, Pedro: pp. 60, 145.
 Álvarez Pérez, Antonio: pp. 73, 143.
 Andújar, Juan: p.31.
 Aparicio, Ramona: p. 34.
 Arango Menéndez, Fernando: p.93.
 Araujo y Alcalde, Castor: p. 34.
 Arias y Díaz de Rábago, Carmela: p.99.
 Arniches Moltó, Carlos: p.58.
 Asociación para la Enseñanza de la Mujer: p.34.
 Azaustre, Antonio: p.88.

B

- Balduino de Bélgica, Rey: p.97.
 Barcia, E.: pp. 98, 143.
 Barnés, Domingo: p.59.
 Bell, Andrés: pp. 31, 32.
 Benejam, Pilar: pp. 74, 143.
 Benso Calvo, Carmen: pp. 21, 44, 112, 113, 143, 148.
 Bergamín, Francisco: p. 61.
 Bermejo Patiño, Manuel R.: pp. 28, 98.
 Besteiro, Julián: p.59.
 Blanco, José Alberto: p. 102.

Blas, Pedro de: p. 81.
Blonskij, Pavel P.: p. 52.
Bonaparte, José: p.31.
Borbón, M^a Cristina de: p. 36.
Bugallal, Gabino: p.60.

C

Cabanellas, Miguel: p. 76.
Cajide Val, José: pp. 28, 98.
Caride Gómez, José Manuel: pp. 98, 110, 143.
Carlos III: p.30.
Carlos IV: p. 30.
Casado Linarejos, Julio: pp. 28, 98, 111, 143.
Casalderrey García, Manuel Luis: p. 98.
Castelar, Emilio: p.43.
Castillejo Brull, José Luis: pp. 105, 106, 143.
Castillejo Duarte, José: p. 54.
Castillo Cofiño, Rosa: p.93.
Castro Pajares, Fernando de: pp. 25, 34, 43, 44, 122.
Castro Sacido, Juana: pp. 85, 98, 110, 143.
Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación
(CENIDE): pp. 81, 83, 102, 133, 138, 139.
Cepeda Romero, Olga: pp. 110, 111, 143.
Chico Rello, Pedro: pp. 52, 145.
Claparède, Édouard: p.125.
Condorcet, Marqués de: pp. 24, 49, 121.
Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC): pp. 78, 133.
Cossío, Manuel B.: pp. 22, 49, 50, 55, 59, 123, 143.
Costa Rico, Antón: pp. 28, 86, 98, 144.
Cruz Rodríguez, Alcázar: pp. 37, 144.
Curso de Aptitud Pedagógica (CAP): pp. 13, 22, 27, 83, 99, 103, 104,105, 106, 107,
108, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 127, 133, 146, 149.

D

- Dávila Arrondo, Miguel: p. 76.
 Decroly, Ovide: p. 125.
 Delgado, Buenaventura: pp. 57, 144, 148.
 Dewey, John: p.52.
 Díaz de Rábago, José María: pp. 98, 99.
 Díaz Sánchez, Demetrio: p.98.
 Díez Hochtleiner, Ricardo: p.102.
 Doménech, María: p.34.
 Domingo Sanjuán, Marcelino: pp. 26, 59, 63.
 Domínguez Flórez, Martín: p. 58.
 Dosil Fabeiro, Amalia: p.28.

E

- Eiras Roel, Antonio: p. 94.
 Emerson, Ralph Waldo: p. 10.
 Enríquez Salido, M^a del Carmen: p. 98.
 Escolano Benito, Agustín: pp. 30, 31, 78, 144.
 Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio: pp. 21, 23, 111, 114, 127, 138, 139.
 Escuela Normal de Filosofía: pp. 21, 25, 37, 41, 42, 44, 122, 139, 146.
 Escuela Superior del Magisterio o Escuela de Estudios Superiores del Magisterio
 Esteban Mateo, León: pp. 59, 144.

F

- Fagilde Trabada, Ángel: p. 99.
 Felipe V: p.30.
 Fernández Albor, Agustín: p.98.
 Fernández Penedo, Luciano: p.94.

Fernando VII: p. 36.
Ferrer i Guardia, Francisco: pp. 45, 46, 125.
Figueroa, Álvaro de: p. 60.
Flecha García, Consuelo: pp. 37, 144.
Foxá, Agustín de: p. 71.
Fraguas Fraguas, Antonio: pp. 92, 93.
Franco, Francisco: pp. 26, 71, 77, 78, 94, 97, 127, 149.
Froebel, Friedrich: p.50.

G

Gabriel Fernández, Narciso de: pp. 25, 30, 33, 144.
Galino Carrillo, Ángeles: p. 80.
Gamazo, Germán: p. 59.
Gárate Ugartuburu, Narcisa: p. 52.
García Alix, Antonio: pp. 59, 60.
García de Cortázar y Ruiz de Aguirre, José Ángel: p. 94.
García-Rodeja Fernández, Eugenio: p.93.
García Velasco, José: pp. 52, 147.
García Zamora, Eduardo: pp. 74, 144.
Gasset, Rafael: p. 60.
Gil de Zárate, Antonio: pp. 25, 33, 34, 36, 41, 122, 144.
Gimeno, Amalío: p. 54.
Giner de los Ríos, Francisco: pp. 22, 25, 43, 45, 49, 50, 54, 55, 59, 123, 145.
Girón de Velasco, José Antonio: p. 79.
Gómez Oliver, Miguel: pp. 91, 145.
González Cárceles, Juan Antonio: pp. 58, 145.
Gordo de Hoyos, Antonio: p. 114.
Groizard, Alejandro: p. 38.
Guerrero Salom, Enrique: pp. 55, 143.
Gurriarán, Ricardo: pp. 92, 145.
Guzmán, Manuel de: pp. 74, 145.

H

- Habsburgo-Lorena, M^a Cristina: p. 60.
 Hernández Crespo, Juana: pp. 33, 145.
 Hernández Díaz, José María: pp. 46, 147.
 Herráez Zarza, Miguel Ángel: p. 93.
 Herrero Fabregat, Clemente: pp. 52, 145.

I

- Ibáñez Martín, José: pp. 68, 69, 78, 79, 145.
 ICE (Instituto de Ciencias de la Educación): pp. 13, 14, 20, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 81, 82, 83, 85, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 117, 118, 127, 133, 137, 139, 143, 146, 147, 148, 149, 164.
 Iglesias Salvado, José Luis: pp. 29, 35, 52, 147.
 ILE (Institución Libre de Enseñanza): pp. 19, 23, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 54, 55, 59, 122, 123, 133, 143.
 Imbernón, Francisco: pp. 16, 145.
 Instituto-Escuela: pp. 20, 45, 46, 54, 55, 56, 57, 78, 124, 137, 140, 148.
 Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE): pp. 81, 83, 133, 138.
 Isabel II: p. 36.
 Isidro Gómez, José María: p. 93.

J

- Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE): pp. 20, 21, 23, 44, 51, 52, 54, 55, 56, 61, 78, 123, 133, 140, 143, 145, 147, 148.

K

- Kearney, Juan: p. 31.

L

- Labrador, Carmen: pp. 60, 145.
Lancaster, Joseph: pp. 31, 32.
Lepeletier, Michel: pp. 24, 25, 121, 144.
Llorca, Ángel: p. 59.
Logroño Vallejo, Manuel: p. 33.
Lois González, Rubén: pp. 110, 145.
López, Eugenio: p. 102.
López Montiel, Dolores: pp. 112, 145.
López-Ocón, Leoncio: pp. 21, 145.
López-Ríos, Santiago: pp. 58, 145.
Lora Tamayo, Manuel: pp. 79, 81, 94, 127.
Lorenzo Creo, José Ramón: pp. 99, 100.
Lorenzo Vicente, José Antonio: pp. 21, 36, 41, 147.
Luis André, Eloy: pp. 44, 143.
Luzuriaga, Lorenzo: p. 59.

M

- Maeztu, María de: pp. 124, 164.
Maíllo, Adolfo: p. 102.
Makárenko, Antón: p. 52.
Maneiro Alonso, Cristian: pp. 28, 96.
Manjón, Andrés: pp. 45, 46, 124.
Marco López, Aurora: p. 51.
Marín Eced, Teresa: pp. 52, 146.
Martín Fraile, Bienvenido: pp. 71, 146.
Martín Muncharaz, Luis: pp. 111, 112, 146.
Martín Toscano, José: pp. 111, 112, 146.
Martínez, Eustaquia: p. 34
Masaguer Fernández, José Ramón: pp. 28, 85, 92, 93, 95, 98.
Melcón Beltrán, Julia: pp. 61, 146.
Meléndez Valdés, Juan: p. 31.

Menéndez Pidal, Jimena, p. 124.
Molero Pintado, Antonio: pp. 51, 146.
Montesino Cáceres, Pablo: pp. 25, 33, 42, 146.
Montessori, María: pp. 46, 125, 147.
Mora y Aragón, Fabiola: p. 97.
Mora y Aragón, M^a Luz: p. 97.
Moreno Báez, Enrique Manuel: p. 93.
Morente Valero, Francisco: pp. 127, 146.
Mosteiro García, Josefa: pp. 28, 113, 114, 118, 146.
Moyano, Claudio: pp. 26, 33, 34, 37, 38, 45, 61, 124, 128, 138.

N

Narganes, Manuel José: p. 31.
Negrín Fajardo, Olegario: pp. 36, 46, 77, 146, 147.
Nóvoa, Antonio: pp. 33, 144.

O

Orden, Arturo de la: p. 102.
Osorio de Moscoso y López Embún, M^a Eulalia: p. 97.
Owen, David: p. 33.

P

Pacios López, Arsenio: p. 80.
Paramá Díaz, Anabel: p. 28.
Paredes, José M.: p. 102.
Peiró Martín, Ignacio: pp. 44, 146.
Pemán, José María: p. 76.
Pemartín, José: pp. 77, 78, 147.
Pereira Domínguez, M^a Carmen: pp. 112, 113, 143.

- Pérez Rey, Manuel: p. 10.
Pernas Morado, Eulogio: p. 88.
Pestalozzi, Johann Heinrich: pp. 31, 32.
Pidal, José: pp. 36, 41.
Pío XI: p. 69.
Plá y Deniel, Enrique: p. 69.
Porto Castro, Ana M^a: pp. 28, 46, 98, 113, 114, 118, 146, 147.
Porto Ucha, Ángel Serafín: pp. 13, 17, 20, 29, 35, 36, 46, 51, 52, 54, 60, 63, 68, 70, 85, 88, 96, 112, 124, 128, 147, 148, 149, 164, 165.
Posada, Adolfo: p. 59.
Pozo Andrés, M^a del Mar del: pp. 51, 146.
Prado Díaz, David de: pp. 99, 110.
Prellezo García, José Manuel: pp. 47, 148.
Primo de Rivera, José Antonio: p. 71.
Puelles Benítez, Manuel de: pp. 42, 81, 148.

Q

- Quintana, Manuel José: pp. 35, 49.
Quintana de Uña, Diego: pp. 55, 143.

R

- Redondo Santos, Pilar: pp. 99, 100.
Residencia de Estudiantes: pp. 21, 23, 52, 54.
Residencia de Señoritas: pp. 21, 46, 54, 113, 147, 149, 163.
Rial Sánchez, Antonio F.: p.88.
Río Barja, Francisco Javier: pp. 93, 94.
Ríos Fernández, Miguel Ángel: p. 98.
Rivas, Duque de: p. 36.
Rodrigo Muñoz, Pilar: pp. 112, 145.
Rojo Sánchez, Guillermo: pp. 58, 98.
Romanones, Conde de, vid. Figueroa, Álvaro de: p. 60.
Rousseau, Jean-Jacques: p. 31.

Rubio, Ricardo: p. 50.
 Rubio García-Mina, Jesús: p. 79.
 Ruiz Berrio, Julio: pp. 21, 30, 33, 144, 148.
 Ruiz de Bucesta y Osorio de Moscoso, José María: p. 97.
 Ruiz Giménez, Joaquín: p. 78.

S

Sainz Rodríguez, Pedro: pp. 68, 77, 148.
 Sáinz y Sáinz Pardo, Hilario: p. 93.
 Salmerón, Nicolás: p. 43.
 Sánchez Arbós, María: p. 59.
 Sánchez Pascua, Felicidad: pp. 44, 143.
 Sánchez Ron, José Manuel: pp. 52, 147.
 Santos Rego, Miguel Ángel: pp. 28, 98, 112, 113, 148.
 Sanz del Río, Julián: p. 43.
 Scanlon, Geraldine: p. 34.
 Seage, Julio: pp. 55, 81, 143, 148.
 Silvela, Francisco: p. 60.
 Sobrado Fernández, Luis M.: pp. 28, 82, 98, 110, 111, 117, 118, 149.
 Someruelos, Marqués de: pp. 33, 41, 138.
 Stalin, Iósif: p. 52.
 Suñer Ordóñez, Enrique: p. 77.

T

Talleyrand, Charles Maurice de: pp. 24, 49, 121.
 Tellería, Juan de: p. 71.
 Tena Artigas, Joaquín: p. 102.
 Tenreiro Rodríguez, Antonio: p. 35.
 Toledo y Robles, Tiburcio Romualdo de: p. 78.
 Torres Campos, Rafael: p. 49.
 Trujillo, Fernando: pp. 15, 149.
 Tuñón de Lara, Manuel: pp. 54, 149.

Turin, Yvonne: pp. 47, 59, 149.

Tusell, Javier: pp. 77, 149.

V

Vallejo, José Mariano: p. 32.

Varela Jácome, Benito: p. 93.

Vázquez Ramil, Raquel: pp. 5, 13, 17, 20, 27, 29, 33, 46, 52, 54, 63, 68, 85, 96,
112, 113, 124, 128, 147, 148, 149, 163, 164.

Vega de Armijo, Marqués de: p. 54.

Vidal Abascal, Enrique: p. 93.

Villalobos, Filiberto: p. 58.

Villar Palasí, José Luis: pp. 26, 81, 94, 114, 127.

Viñao Frago, Antonio: pp. 21, 36, 37, 38, 43, 44, 56, 79, 149.

Z

Zabalza Beraza, Miguel. pp. 28, 98, 112, 149.

LOS AUTORES



Raquel Vázquez Ramil nació en A Coruña. Doctora en Geografía e Historia por la Universidad de Santiago de Compostela, fue becaria de la Fundación Ortega y Gasset de Madrid. Compaginó la investigación histórica con la traducción de obras de literatura juvenil y de adultos, historia, ciencias sociales, y divulgación, del inglés al español. Entre sus traducciones destacan: *Coraline* (Neil Gaiman), *El robo de la historia* (Jack Goody), *Enfoques y metodologías de las Ciencias Sociales* (Donatella della Porta y Michael Keating) o *Maestras antiguas. Mujeres, arte e ideología* (Rozsika Parker y Griselda Pollock).

Autora de libros como *Mujeres y educación en la España contemporánea. La Institución Libre de Enseñanza y la Residencia de Señoritas de Madrid* (2012), *La mujer en la Segunda República* (2014), *María de Maeztu, una antología de textos* (2015), *Organización societaria e depuración do maxisterio. A Casa del Maestro de Pontevedra (1934-1936)* (2019), y *O Instituto de Ciencias da Educación (ICE) da Universidade de Santiago de Compostela. Nacemento e evolución (1969-2019)* (2020), las tres últimas en colaboración con Ángel Serafín Porto Ucha.

En la actualidad es profesora del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y de la Matemática de la Universidad de Valladolid, y tiene a su cargo el área de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Facultad de Educación de Soria.



Ángel Serafín Porto Ucha nació en Guláns (Ponteareas, Pontevedra). Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (UNED), ha desarrollado una larga carrera docente como maestro, orientador escolar, profesor-tutor del Centro Asociado de la UNED de Pontevedra, catedrático de Escuela Universitaria, y profesor titular de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. En la actualidad es profesor *ad honorem* del departamento de Pedagogía y Didáctica de dicha Universidad.

Es autor de numerosos trabajos sobre la Institución Libre de Enseñanza (ILE), la depuración del magisterio y los procesos de formación docente. Entre sus monografías destacan *La Institución Libre de Enseñanza en Galicia* (1986), *A Escola Normal de Pontevedra* (1994), *La Institución Libre de Enseñanza y la renovación pedagógica en Galicia* (2005), *La escuela activa y el entorno. Una aproximación a través de los paseos, visitas y excursiones durante la Segunda República* (2017), *En el centenario del instituto-Escuela. Obra educativa de los institucionistas* (2019), y *Represión e depuración do maxisterio na provincia de Pontevedra. Análise teórica e estudo por partidos xudiciais, concellos e parroquias (1936-1942)* (2021), los tres últimos en colaboración con Raquel Vázquez Ramil.

Es secretario de la revista *Innovación Educativa* y miembro de distintas sociedades profesionales, como la SEP (Sociedad Española de Pedagogía). SEDHE (Sociedad Española de Historia de la Educación) o SEPHE (Sociedad Española de Patrimonio Histórico-Educativo).

