

ASSAJOS I ESTUDIS II

La renovación pedagógica en la España de la transición. Un estudio de caso

The pedagogical renewal in the Spain of the transition. A case study

Raúl Marcos Martín
raul.marcos@estudiantes.uva.es
Universidad de Valladolid (España)

Data de recepció de l'original: 14-09-2023

Data d'acceptació: 01-12-2023

RESUM

Aquest treball presenta el testimoni d'una mestra renovadora segoviana que va desenvolupar la formació inicial durant la transició espanyola. Mitjançant aquest article pretenem donar a conèixer i analitzar les seves formació inicial i trajectòria docent, marcades per la relació i el compromís amb la renovació pedagògica. Amb tot això, pretenem aportar a la historiografia educativa el cas concret d'una mestra que, gràcies al seu compromís pedagògic, va aconseguir dur a terme diferents transformacions educatives als diferents centres en els quals va exercir –moltes de les quals encara continuen en vigor. Per fer-ho, fem servir el mètode biogràfic-narratiu i l'estudi de cas i, més concretament, la tècnica de recerca de les històries de vida, formada a partir de vuit entrevistes semiestructurades. A través d'aquest mètode vam arribar a la conclusió que hi havia un grup de docents que trobava recel a la novetat i que van continuar desenvolupant metodologies antagòniques, cosa que va trobar Consuelo en la seva formació inicial i en diversos períodes de la seva trajectòria docent. D'altra banda, també hem arribat a la reflexió que les Canàries van ser un factor primordial en la formació de Consuelo, ja que és on realment va aprendre i es va comprometre amb la renovació pedagògica que va dur a terme fins al final dels seus dies com a mestra.

PARAULES CLAU: Transició espanyola, magisteri, història oral, renovació pedagògica, gènere.

RESUMEN

Este trabajo presenta el testimonio de una maestra renovadora segoviana que desarrolló su formación inicial durante la transición española. Mediante este artículo pretendemos dar a conocer y analizar su formación inicial y su trayectoria docente, marcada por la relación y el compromiso con la renovación pedagógica. Con todo ello, pretendemos aportar a la historiografía educativa el caso concreto de una maestra que, gracias a su compromiso pedagógico, consiguió llevar a cabo diferentes transformaciones educativas en los diferentes centros en los ejerció –muchas de las cuales siguen todavía en vigor–. Para ello, empleamos el método biográfico-narrativo y el estudio de caso y, más en concreto, la técnica de investigación de las historias de vida, formada a partir de ocho entrevistas semiestructuradas. A través de este método llegamos a la conclusión de que existía un grupo de docentes que encontraba recelo en la novedad y que continuaron desarrollando metodologías antagónicas, algo con lo que se encontró Consuelo en su formación inicial y en varios periodos de su trayectoria docente. Por otro lado, también hemos llegado a la reflexión de que Canarias fue un factor primordial en la formación de Consuelo, pues es donde realmente aprendió y se comprometió con la renovación pedagógica que llevó a cabo hasta el final de sus días como maestra.

PALABRAS CLAVE: Transición española, magisterio, historia oral, renovación pedagógica, género.

ABSTRACT

This work presents the testimony of a Segovian renovating teacher who developed her initial training during the Spanish transition, through which we intend to make known and analyze her initial training and her teaching career, marked by the relationship and commitment to pedagogical renewal. With all this, we intend to contribute to educational historiography the specific case of a teacher who, thanks to her pedagogical commitment, managed to carry out different educational transformations in the different centers where she worked – many of which are still in force –. To do this, we use the biographical-narrative method and the case study and, more specifically, the life story research technique, formed from eight semi-structured

interviews. Through this method we came to the conclusion that there was a group of teachers who were suspicious of novelty and who continued to develop antagonistic methodologies, something that Consuelo encountered in her initial training and in various periods of her teaching career. On the other hand, we have also come to the reflection that the Canary Islands was a primary factor in Consuelo's training, since it is where she really learned and was committed to the pedagogical renovating that she carried out until the end of her days as teacher.

KEYWORDS: Spanish transition, teaching, oral history, pedagogical renovation, gender.

I. INTRODUCCIÓN

El régimen franquista estuvo en el poder en España durante casi 40 años, después de una Guerra Civil (1936-1939), provocada por los sublevados, que derrocó un sistema democrático como el de la Segunda República española. A lo largo de este periodo dictatorial, el régimen procuró en todo momento imponer sus ideales tradicionales y nacionalcatólicos. Para ello, uno de los elementos que utilizó, en gran medida, es el de la educación, con el que formó en estos valores a la población desde su niñez.

Dentro de la dictadura franquista podemos delimitar dos periodos educativos. El primero de ellos surge ya en la propia Guerra Civil y trata por todos los medios de derribar todas las estructuras establecidas por la Segunda República y de aniquilar toda señal de pedagogía liberal. A su vez, el régimen fue implantando sus propias organizaciones ideológicas y sus propios organismos. En este primer periodo, la pedagogía franquista tiene cierta similitud al de los fascismos de entreguerras:

«El patriotismo agresivo, el nacional-catolicismo, el unipartidismo y la exclusión de todo tipo de oposición ideológica, la exaltación carismática del jefe, caudillo o dictador, la alianza con los poderes fácticos (las oligarquías, los militares, la Iglesia), el autoritarismo, el tradicionalismo y antimodernismo y el irracionalismo de su retórica son atributos del nuevo régimen que se proyectan de forma directa en sus programas y estilos de educación».¹

¹ ESCOLANO BENITO, Agustín. «Discurso ideológico, modernización técnica y pedagógica crítica durante el franquismo», *Historia de La Educación*, núm. 8 (1989), p. 11.

Además, a todo esto, hay que sumar las asociaciones juveniles de dos pilares del franquismo, como fueron la Falange (Frente de Juventudes y Sección Femenina) y la Iglesia (Acción Católica), que desempeñaron el papel de iniciadores y socializadores de la juventud.

El segundo periodo educativo llegó derivado de otros aspectos como son el social y el económico. En la década de los 50, el régimen llegó a una serie de acuerdos a nivel social que hicieron que saliera del aislamiento que tenía hasta el momento. Algunos de estos acuerdos son: el Concordato con el Vaticano (1953), los Pactos de Madrid con EEUU (1953), la entrada en la ONU (1955) o la descolonización de Marruecos (1956). Por otro lado, en el plano económico el régimen se dio cuenta que la economía autárquica fracasó por lo que tuvo que llevar a cabo reformas destinadas a “la liberalización del comercio exterior, a la promoción de la industria y a la recuperación del sector agrícola”.² La reforma más importante podemos decir que fue la aprobación de los Planes de Estabilización Económica (1959).

Por tanto, con el objetivo de adaptar la educación a las transformaciones que el país estaba sufriendo, se produjeron diversos cambios también en esta área. Una de estas primeras modernizaciones fue la publicación de los Cuestionarios Nacionales en 1953, cuyo objetivo era el de reglar el trabajo de los docentes³. Sin embargo, la innovación de mayor calado que realizó el franquismo en esta época fue la instauración del Centro de Orientación y Documentación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP) en 1958, cuyo director en estos inicios fue Adolfo Maíllo. Una década después el Libro Blanco de 1969 corroboraba que la constitución de esta institución había conseguido ser un motor en el progreso del profesorado. Todas estas iniciativas innovadoras quedaban reflejadas en diferentes publicaciones mediante la revista *Vida escolar*, enviada a los centros mensualmente. Asimismo, una de las atribuciones encomendadas al CEDODEP fue la dirección de los Centros de Colaboración Pedagógica. Estos Centros eran entidades regionales o de distrito donde acudían los docentes con el objetivo de progresar en su enseñanza a través del intercambio de vivencias educativas.⁴

² DI FEBO, Giuliana; JULIÁ, Santos. *El franquismo*. Barcelona: Paidós, 2005, p. 85.

³ ESCOLANO BENITO, Agustín. «Los comienzos de la modernización pedagógica en el franquismo (1951-1964)», *Revista Española de Pedagogía*, núm. 192 (1992), p. 289-310.

⁴ ESCOLANO BENITO, Agustín. «Discurso ideológico, modernización técnica y pedagógica crítica durante el franquismo», *Historia de La Educación*, núm. 8 (1989), p. 7-27.

Por otro lado, también comprobamos como en la década de los 60 se produce la llegada de movimientos alternativos que, aprovechando el inicio de la crisis del régimen, empiezan a afianzarse como contrapeso de la educación establecida, de la educación franquista. Podemos decir que estos movimientos encarnaban los principios de la educación del primer tercio del siglo xx. Una de sus iniciativas más importantes y concurridas fueron las escuelas de verano, destacando la primera de ellas, la escuela de verano de Barcelona convocada por la Asociación Rosa Sensat.

Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), durante el tardofranquismo, se encuentran en clandestinidad, pero, sin embargo, se fueron promocionando con el fin de abrirse paso en el núcleo de esta sociedad en crisis llegando a unar a la mayoría de movimientos que peleaban por una pedagogía renovadora y progresista.

A partir del último tercio de siglo xx, España se adentra en un periodo transformador, de cambio en todos los niveles. En el ámbito político y social, pasando de una dictadura a una democracia después de la muerte del dictador. En el económico, llegando a un acuerdo económico todos los actores políticos en 1977 en los Pactos de la Moncloa, cuyo objetivo era el de acabar con el incremento de la inflación. Y en el educativo, poniendo encima de la mesa un nuevo esquema educativo que rompía con el de la Ley Moyano (1857). Sin embargo, la educación en década de los 70 fue el centro de la lucha entre lo tradicional y lo renovador. Una vez se colocó como ministro de Educación y Ciencia a José Luis Villar Palasí predominó la idea de que el sistema educativo tenía que ser modificado totalmente. El Libro Blanco de la Educación de 1969 en su primera parte hacía que el régimen afrontara su propio pasado, juzgando críticamente su organización educativa y los problemas urgentes que esta educación tenía. Por otro lado, en la segunda parte establecía los principios modernizadores sobre los que debía apoyarse la reforma.

La Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) de 1970, reconocida por muchos autores como una de las leyes educativas más importantes en la historia del segundo tercio del siglo xx, supuso una postura clara por democratizar la educación.⁵ Además, también implicó la reforma del sistema educativo en toda su estructura. Sin embargo, tuvo que afrontar varias dificultades, tanto personales como económicas, como una formación inicial incompleta que, junto a un grupo de docentes

⁵ CRUZ SAYAVERA, Soraya. «El sistema educativo durante el franquismo: las leyes de 1945 y 1970», *Revista Aequitas: Estudios Sobre Historia, Derecho e Instituciones*, núm. 8 (2016), p. 35-62.

formados en el nacionalcatolicismo y reacios a los cambios, produjeron que el comienzo de estas transformaciones reformistas se ralentizara.⁶

Esta época de agitación política y social provocó a nivel educativo un auge renovador que impregnaría este campo de todo tipo de iniciativas pedagógicas, como:

«La proliferación de Escuelas de Verano, jornadas pedagógicas, semanas, cursos, congresos, talleres formativos, actividades continuas de invierno y primavera, emergencia de nuevas asociaciones y movimientos pedagógicos, todo ese magma educativo propio de la transición pedagógica llama la atención y busca soluciones, mejoras e innovaciones en todos los campos de la escuela y la educación».⁷

Por tanto, la mayor expansión de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) fue durante esta época de la transición española. Entre todas estas iniciativas pedagógicas nos gustaría destacar las escuelas de verano y, sobre todo, las *escoles d'estiu* de la Asociación Rosa Sensat. Estas las *escoles d'estiu* duplicaron los participantes en los inicios de la transición, sosteniendo este grado de actividad los años siguientes.⁸ Por ello, todas estas propuestas e ideas serán el inicio de un modelo de escuela más cívico y democrático y de docente más concienciado, crítico y renovador.⁹

Son varios los autores que han investigado sobre la renovación pedagógica surgida en este periodo de la transición. Por un lado, aparecen publicaciones que profundizan en la política educativa de estos años.¹⁰ Otras se centran

⁶ GONZÁLEZ PÉREZ, Teresa. «La formación de maestros durante la transición y la restauración democrática (1976-1986)», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 27 (2013), p. 29-43.

⁷ HERNÁNDEZ DÍAZ, José María. «La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983)», *Educació i Història: Revista d'història de l'educació*, núm. 18 (2011), p. 86.

⁸ ESCOLANO BENITO, Agustín. «Discurso ideológico, modernización técnica y pedagógica crítica durante el franquismo», *Historia de La Educación*, núm. 8 (1989), p. 7-27.

⁹ ESTEBAN FRADES, Santiago. «La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo», *Tendencias Pedagógicas*, 27 (2016), p. 259-284.

¹⁰ GONZÁLEZ-MORENO, Javier. «Política, ideología y educación en el PSOE durante la Transición (1976-1982): escolarización y secularización», *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27, 108 (2019), p. 1-29; HERNÁNDEZ BELTRÁN, Juan Carlos. «Política y educación en la transición democrática española», *Foro de Educación*, 10 (2008), p. 57-92; MILITO BARONE, Cecilia Cristina; GROVES, Tamar. «¿Modernización o democratización? La construcción de un nuevo sistema educativo entre el tardofranquismo y la democracia», *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65, 4 (2013), p. 135-148; TUSELL GÓMEZ, Javier. *La transición española a la democracia*. Madrid: Historia 16, 1997.

en la formación del magisterio desde una perspectiva de género.¹¹ También encontramos trabajos que analizan el asociacionismo y las movilizaciones de los docentes en este periodo de la transición.¹² Estos docentes formaban parte de colectivos renovadores, como los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), y eran parte activa en la enseñanza, ya sea realizando movilizaciones, promoviendo metodologías renovadoras o luchando por una escuela democrática, laica y crítica.¹³

A través de esta selección de publicaciones queremos exponer las temáticas principales que se han tratado vinculadas con la educación durante la transición. Al realizar dicha recopilación nos hemos dado cuenta de que se encuentran muy pocos estudios que traten esta época desde el punto de vista de sus protagonistas a través de la historia oral. Más escasos son todavía las investigaciones que lo tratan desde una visión de género. Este hecho lo

¹¹ BEAS, Manuel. «Formación del magisterio y reformas educativas en España: 1960-1970», *Profesorado*, núm. 14, 1 (2010), p. 397-414; GONZÁLEZ PÉREZ, Teresa. «La formación de maestros durante la transición y la restauración democrática (1976-1986)», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 76, 27 (2013), p. 29-43; NAVARRO SANDALINAS, Ramón. «La ley Villar y la formación del profesorado. *Revista de Educación*», *Revista de Educación*, núm. 1 (1992), p. 209-236; ROBLES SANJUÁN, Victoria. *Educadoras en tiempos de transición*. Madrid: Catarata, 2018; SAN ROMÁN GAGO, Sonssoles. «Contrastes entre identidades profesionales de la maestra española (1950-1975)», *Tempora: Revista de Historia y Sociología de La Educación*, núm. 10 (2007), p. 59-85.

¹² GROVES, Tamar. «Maestros comprometidos: el movimiento Freinet durante el tardofranquismo y la transición a la democracia en España. In Influencias francesas en la educación española e iberoamericana (1808-2008): actas de las III Conversaciones Pedagógicas de Salamanca: 15, 16, 17 y 18 de Octubre de 2008», *Anthema*, 2008, p. 67-80; GROVES, Tamar. «¿Qué significa vivir en democracia? La movilización sindical de los maestros durante la Transición española. IV Congreso Internacional Historia de La Transición En España», *Sociedad y Movimientos Sociales*, 2009, p. 203-218; GROVES, Tamar. «Looking up to Paulo Freire: education and political culture during the Spanish transition to democracy», *Paedagogica Historica*, núm. 47, 5 (2011), p. 701-717; HERNÁNDEZ DÍAZ, José María. «La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983)», *Educació i Història: Revista d'història de l'educació*, núm. 18 (2011), p. 81-105; HERNÁNDEZ DÍAZ, José María. «Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) en la España de la transición educativa (1970-1985)», *Historia de La Educación*, núm. 37 (2018), p. 257-284.

¹³ GROVES, Tamar. «Política y sociedad en las aulas. Los movimientos de renovación pedagógica y su proyección educativa durante la transición española a la democracia». En HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis; QUINTANO NIETO, Judith; ORTEGA GAITE, Sonia (coord.). *Utopía y Educación. Ensayos y Estudios*, Salamanca: FahrenHouse Ediciones, 2014, p. 95-113; RAMOS ZAMORA, Sara; SANTIESTEBAN, Andra. «Actuar en los márgenes del sistema: Iniciativas y experiencias educativas de renovación pedagógica en la transición democrática española». En FERNÁNDEZ-SORIA, Juan Manuel; LÓPEZ MARTÍN, Ramón; PAYÁ RICO, Andrés (coord.). *Educaciones alternativas y en los márgenes*, Valencia: Tirant lo Blanch, 2023, p. 109-130; SEVILLA MERINO, Diego. «Políticas y profesorado: algunas notas del periodo de la transición». En *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica: XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación. El Burgo de Osma (Soria), 11-13 de julio de 2011*, Burgos: Universidad de Burgos, 2011, p. 257-262.

evidencia Victoria Robles¹⁴, que plantea la necesidad de conocer la labor de las docentes en la organización escolar y su compromiso con las transformaciones educativas. Por otro lado, mediante esta compilación de trabajos queremos aclarar que tenemos ciertos conocimientos y un cierto bagaje intelectual sobre esta temática, pues ha sido tratada por nuestra parte en dos Trabajos Fin de Máster¹⁵, en dos artículos de investigación¹⁶ y en un capítulo de libro¹⁷. En la actualidad, continuamos con esta línea de investigación en la tesis doctoral que nos encontramos desarrollando.

Por tanto, nuestra investigación se sustenta en esta línea de investigación y, a través del testimonio de una maestra renovadora segoviana, buscamos: a) analizar cómo fue su formación inicial; b) conocer cómo fue su relación con los colectivos renovadores en sus inicios docentes; y c) investigar su compromiso con la renovación pedagógica.

2. APUNTES METODOLÓGICOS

Este trabajo es de naturaleza cualitativa y se fundamenta en la metodología biográfico-narrativa. Esta metodología se basa en técnicas e instrumentos que utilizan las fuentes orales y escritas para construir historias de vida. Por tanto, la principal fuente es la persona, quien, con su testimonio, además de persona, pasa a ser un personaje histórico.¹⁸ Partiendo de esta idea, este estudio se basa en la historia de vida de una maestra segoviana formada como docente en la transición, cuya trayectoria docente estará marcada por la renovación pedagógica. Es importante destacar que presentamos un estudio de caso

¹⁴ ROBLES SANJUÁN, Victoria. *Educadoras en tiempos de transición*. Madrid: Catarata, 2018.

¹⁵ MARCOS MARTÍN, Raúl. *Entre el Franquismo y la Transición. La historia de vida de Rita y José Luis, dos maestros segovianos (Trabajo Fin de Máster)*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2020; MARCOS MARTÍN, Raúl. *Formación del profesorado en los años setenta del siglo xx. Historia de vida de dos maestras (Trabajo Fin de Máster)*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2021.

¹⁶ MARCOS MARTÍN, Raúl; SONLLEVA VELASCO, Miriam; MARTÍNEZ SCOTT, Suyapa. «Ser docente en la transición española (1970-1985). El testimonio de un matrimonio de maestros segovianos», *Contextos Educativos. Revista de Educación*, núm. 29 (2022), p. 155-170; MARCOS MARTÍN, Raúl; SONLLEVA VELASCO, Miriam; TORREGO EGIDO, Luis. «Dos modelos de maestra en la escuela de la transición. Un estudio a través de relatos biográficos», *Tendencias Pedagógicas*, núm. 39 (2022), p. 195-207.

¹⁷ MARCOS MARTÍN, Raúl. «Dos maestras segovianas. Dos modelos de maestra». En GAJARDO ESPINOZA, Katherine; CÁCERES-IGLESIAS, Judith (coord.). *Soñar grande es soñar juntas. En busca de una educación crítica e inclusiva*, Barcelona: Octaedro, 2023, p. 1142-1157.

¹⁸ SANZ HERNÁNDEZ, Alexia. «El método biográfico en la investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y documentos personales», *Asclepio*, vol. 57, núm. 1 (2005), p. 99-115.

concreto, por lo que estos datos no pueden generalizarse en la provincia de Segovia de la época ni en el resto de provincias del territorio nacional. Sin embargo, este modelo de estudio sería extrapolable a otros lugares de la geografía española.

En cuanto a las historias de vida, las comprendemos como una técnica cuya finalidad es obtener información relacionando las experiencias y el contexto de los entrevistados¹⁹. Asimismo, a través de esta técnica se procuran lograr cuatro objetivos: “1) captar la totalidad de una experiencia biográfica; 2) captar la ambigüedad y cambio; 3) captar la visión subjetiva; 4) descubrir las claves de interpretación de los fenómenos sociales”.²⁰ En relación a nuestro trabajo, para la elaboración de las historias de vida hemos realizado ocho entrevistas semiestructuradas²¹ con un intervalo de duración entre la media hora y la hora y media. Estas entrevistas se llevaron a cabo entre mayo de 2020 y febrero de 2021 y agrupan cuatro horas de grabaciones. Para ello, empleamos un guion de 130 preguntas estructurado en diferentes bloques de contenido según el periodo de la vida de la maestra que queríamos conocer. Además, las entrevistas fueron grabadas en audio y vídeo y posteriormente transcritas con el propósito de mejorar su análisis.²²

Los testimonios de Consuelo han sido perfeccionados mediante el análisis documental, gracias al cual hemos podido indagar en el contexto citado y contraponer informaciones a través de distintas fuentes.²³ Por tanto, hemos podido constatar la fiabilidad de los datos a través del análisis de escritos oficiales, documentos legales y personales, como fotografías.

Una vez hemos analizado la información recogida, han surgido tres categorías emergentes, formadas a partir del testimonio de Consuelo desde los años 80 hasta la actualidad: formación inicial; inicios docentes; y renovación pedagógica. Tras la constitución del sistema de categorías, comenzamos con la fase de codificación de los datos apoyándonos en la herramienta <ATLAS.ti>, lo que nos fue de gran ayuda para recortar datos, encontrar códigos nuevos, originar subcategorías y sus conexiones. Posteriormente, para presentar los resultados, valoraremos los núcleos de contenidos citados previamente,

¹⁹ FERRAROTTI, Franco. «Las historias de vida como método», *Convergencia*, núm. 44 (2007), p. 15-40.

²⁰ RUIZ OLABUÉNAGA, José Ignacio. *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto, 1999, p. 279.

²¹ KVALE, Steinar. *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata, 2011.

²² GIBBS, Graham. *Analyzing Qualitative Data (2aed.)*. New York: Sage, 2018.

²³ BISQUERRA ALZINA, Rafael. *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla, 2004.

entrelazando *verbatim*s de los testimonios de la maestra con apreciaciones y reflexiones del investigador.

3. BREVE APROXIMACIÓN A LA BIOGRAFÍA DE CONSUELO, UNA MAESTRA RENOVADORA

Consuelo es una maestra segoviana que nació en Navaleno (Soria) en 1958, pero vivió toda su infancia en un pueblo de Burgos llamado Regumiel de la Sierra. En este pueblo inició su escolaridad hasta que, en 1965, sus padres –empresario de la madera y ama de casa– se fueron a vivir a Burgos. Allí continuó su formación hasta que dos años después sus padres decidieron irse a vivir a Segovia, lugar donde estudiaría el Bachillerato, COU y los estudios de Magisterio. Su formación inicial la realizó en la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia y, posteriormente, los completaría con la Licenciatura en Geografía e Historia en la Universidad Complutense de Madrid. Una vez acabó con sus estudios universitarios, aprobó la oposición de acceso a la docencia en Canarias en 1984, lugar donde estuvo dos años ejerciendo. Allí conoció a diferentes grupos renovadores que le inculcaron esa manera de comprender la educación. Tras esa etapa en Canarias, volvería a la península. Primero a Toledo para después terminar en Segovia, donde acabaría jubilándose.

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

4.1. *Formación inicial*

Consuelo llevó a cabo su formación inicial en la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia. Desde un primer momento, le pareció una prolongación de los estudios de Bachillerato, pues se utilizaban las mismas metodologías –tratamiento excesivamente teórico y memorístico– y, además, coincidió con gran parte de sus compañeras del instituto. Esto último se puede deber a que en esta época los estudios de Magisterio eran más baratos que otras carreras universitarias y, encima, los tenían en su propia ciudad, lo cual no suponía ningún gasto a mayores para sus familias.

«Claro, yo venía de con gente del colegio. Había compañeras más del cole que también hicieron Magisterio, entonces hicimos ahí una piña y la verdad que bien, me lo pasé muy bien, pero yo, la sensación

que tuve cuando hice..., sobre todo el primero. Bueno, yo creo que esa sensación la tuve los tres años, porque eran tres años nada más. Esa sensación la tuve los tres años. Era como una continuación del colegio. Más o menos, que pasa, que teníamos más o menos las mismas asignaturas: Matemáticas, Ciencias, Lengua, bueno, luego estaba la Pedagogía, la Psicología, que esas eran como nuevas, pero claro, era como la Filosofía, que teníamos un poco en el cole (Consuelo)».

Sin embargo, una diferencia que encontró Consuelo en la Escuela Universitaria de Magisterio fue que las clases eran mixtas. Ella misma relata como toda su educación, antes de iniciar sus estudios de Magisterio, fue segregada por sexo. Esto se debía al doble modelo de sociedad que quiso llevar a cabo el franquismo: uno para los hombres, encargados de trabajar y traer el dinero a casa y otro para las mujeres, encargadas del hogar y del cuidado de los hijos. Por tanto, al haber acudido siempre a clase con chicas, el hecho de asistir a clases mixtas en Magisterio fue toda una novedad para ella.

«Yo no, anteriormente no tuve ninguna clase mixta. Yo toda la Primaria y el Bachillerato, todo era con chicas, todo, todo, todo. Porque yo hice el Bachiller, primero en el instituto, que era el femenino el Mariano Quintanilla, y luego salté, como tuve el problema ahí del Latín y tal, hice quinto, sexto y COU en las Concepcionistas, que eran todo chicas. Mi primera vez con un mixto fue aquí en la Escuela de Magisterio, pero, claro, ya tienes 17 o 18 años, ya te consideras mayor, sabes, ya es otra cosa (Consuelo)».

Los años en los que Consuelo estudió su formación inicial fueron años de constante cambio. Uno de esos cambios fue el de introducir la formación del profesorado como una titulación universitaria. Esta propuesta no se desarrolló de un día para otro, sino que fue un proceso que comenzó con la promulgación de la Ley General de Educación (LGE) de 1970 y se prolongó durante varios años.²⁴ Asimismo, Consuelo también narra las constantes movilizaciones y huelgas que hubo durante su estancia en el Magisterio en las que ella participó. Una de sus reivindicaciones era que los estudios de Magisterio pasasen de ser

²⁴ GONZÁLEZ PÉREZ, Teresa; VARELA CALVO, Corina. «La formación inicial del maestro/a de primaria en ciencias durante el período 1970-1990», *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, vol. 15, núm. 29 (2016), p. 111-124; SANTANDER DÍAZ, Manuel. «La formación del Magisterio primario durante el siglo XX», *Revista TAVIRA*, núm. 26 (2010), p. 57-104.

una Diplomatura a una Licenciatura aumentando, de tal manera, los cursos lectivos de tres a cuatro.

«Cuando yo descubrí la política fue en la época de la transición. En la época de la transición, ahí ya es cuando yo ya empiezo a vivir más el espíritu político, la reivindicación femenina, ¿no?, cuando yo ya empecé Magisterio (...). En Magisterio también hubo ahí (...) empezaron un poco las huelgas y, claro, a mí todo eso me sonaba un poco grande, pero claro, luego venía ahí uno y te contaba: «Magisterio hay que reivindicar que sean cuatro años, porque la formación del maestro en muy importante...». Entonces ya empiezan las reivindicaciones y tuvimos meses de huelga (Consuelo)».

«Una vez que ya se consideró como carrera universitaria, ya se reivindicó que fuera una Licenciatura, no una Diplomatura, porque tres años se quedaba..., es que la formación fue pobre no, vamos, paupérrima. (Consuelo)».

Asimismo, Consuelo relata como la formación inicial que recibió fue demasiado teórica y memorística. Esta idea la va a exponer varias veces durante las diferentes entrevistas. Además, también cuenta que no aprendió nada durante la realización de estos estudios debido principalmente a que la didáctica y la educación crítica que recibió fue escasa. Esto nos hace entender que había una clara ausencia de renovación en el profesorado de Magisterio que formó a Consuelo y que, aunque se promulgara una nueva Ley y un nuevo Plan de Estudios, las prácticas que se desarrollaban en este caso continuaban siendo las mismas que durante la dictadura franquista.

«Es que yo no aprendí absolutamente nada o esa fue mi sensación cuando yo terminé Magisterio. Yo digo: «pero, pero qué es esto. Yo me tengo que enfrentar a una clase y yo no sé dar una clase». Porque, claro, todo muy técnico era. Mucho contenido, exactamente una ampliación del Bachiller, porque eran contenidos de Geografía, contenidos de Historia, contenidos de Lengua, contenidos de..., y luego en tercero, que en tercero era cuando teníamos las didácticas, yo digo: «pero didáctica de qué, si seguimos estudiando los ríos y seguimos..., si aquí didáctica, ¿qué didáctica? Cómo yo enseño...». No lo aprendí en la Escuela de Magisterio. Cómo tengo que enseñar a leer a un niño, o cómo tengo que enseñarle la Historia de España a un niño, o cómo tengo que enseñarle Matemáticas a un niño. El «cómo», yo no lo aprendí en Magisterio, porque nos quedamos en «qué tengo que saber (Consuelo)».

La transición fue una época con una importante llegada de colectivos e iniciativas renovadoras.²⁵ Sin embargo, una parte de los docentes veía con recelo la novedad, siguiendo, pues, con las inercias del pasado más reciente, con los tradicionales métodos e ideales que habían llevado a cabo durante toda su trayectoria docente.²⁶ Ese profesorado fue el enseñó durante toda su educación a Consuelo, por lo que lo más común en estos casos, es que Consuelo hubiese llevado a cabo una educación similar a la que recibió, como ocurrió con muchos otros docentes de esta época.

«Pues la que te digo, la tradicional. Llego, explico y me voy. (...) Nada, para nada, ninguno innovaba. Yo no me encontré a nadie que me sorprendiera, que dijera: “jobar, este...”. Es que no te mandaban hacer un trabajo, que investigaras..., nada, absolutamente nada, en ese campo, nada. Tú cogías los apuntes y ya está, los estudiabas y ya... (Consuelo)».

Una vez Consuelo termina su formación inicial, debe decidir sobre su futuro. Ella, estando ya casada y con una hija, sigue con su formación estudiando la Licenciatura de Geografía e Historia en la Universidad Complutense de Madrid. Posteriormente, decide prepararse la oposición que, finalmente, aprueba en Canarias, lugar donde comenzará su trayectoria docente.

4.2. *Inicios docentes*

Consuelo inicia su trayectoria docente en Canarias en 1984. Su único destino en la isla será Sardina del Sur (Gran Canaria). En su testimonio se percibe cómo Consuelo no se siente preparada en sus comienzos educativos, pues la formación que recibió en Magisterio es limitada para responder a los desafíos que se la presentan en ese ambiente renovador. Asimismo, Consuelo relata la importancia que tuvieron las tertulias con sus compañeras para ir cogiendo confianza y superar las inseguridades que tenía. La casualidad de ser destinada a un territorio donde la renovación pedagógica estaba en ebullición es lo que va a hacer que Consuelo comprenda la educación desde otro punto

²⁵ HERNÁNDEZ DÍAZ, José María. «La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983)», *Educació i Història: Revista d'història de l'educació*, núm. 18 (2011), p. 81-105.

²⁶ GONZÁLEZ PÉREZ, Teresa. «La formación de maestros durante la transición y la restauración democrática (1976-1986)», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 76, núm. 27 (2013), p. 29-43.

de vista y aprenda métodos diferentes a los que recibió durante su escolaridad, que después podrá llevar a cabo en sus clases.

«Bueno, el primer año llegas allí como una paletilla, ¿no?, recién aprobada y con más miedo que vergüenza, porque, claro, se juntaron dos cosas: primero, estoy a dos mil y pico kilómetros de mi casa; segundo, una cultura totalmente diferente a la tuya no tiene nada que ver, pero absolutamente nada que ver y, tercero, te enfrentas a una profesión de la cual dices: «es que yo ahora qué hago. Voy a tener a veinticuatro niños a mi cargo de 5 años...». Luego, una compañera nos acogió en su casa y comíamos con ella en su casa. Con lo cual, tertulia pedagógica otra vez y debate de colegio, porque era prácticamente monotema porque, claro, yo estaba bastante obsesionada, te puedes imaginar con esa inseguridad que genera el no poder hacer bien el trabajo y la angustia porque, claro, tú te enfrentas allí durante cinco horas con 24 niños, que todos te demandan y tal, pero vamos, enseguida, ya te digo, que todo se puso a nuestro favor y empezamos a coger ritmo (Consuelo)».

Como hemos comprobado, Canarias va a ser el punto de partida de una nueva Consuelo, educativamente hablando. Hemos visto como Consuelo termina sus estudios de Magisterio un poco perdida, sin saber cómo enfrentarse a una clase. Esto nos hace pensar que si hubiese sido destinada a un territorio donde la educación principal era la tradicional, ella hubiese seguido ese camino en su trayectoria docente, pues es el único que conocía en esos momentos. Por tanto, creemos que este ambiente que experimentó en Canarias durante sus inicios docentes es el que va a hacer que Consuelo se comprometa fervientemente con una educación renovadora y deje de lado los métodos más tradicionales.

«Entonces, ahí ya es cuando empecé un poco ya a meterme ahí en el mundillo de la reivindicación, ¿no?, en la libertad tuya propia, en la reivindicación por una escuela pública, libre y realmente sin coacción y, bueno, allí me metí ya, ahí ya te digo que ya me lo enchufaron en vena directamente. Y había mucha movida. Entonces..., pero bueno, en principio, yo, para mí, era descubrir un poco, pues eso, el mundo político, que yo muy poco había vivido directamente..., bueno, sí, lo empecé a vivir un poco en la formación de Magisterio, luego cuando hice Filosofía en la Universidad y tal, pero bueno, no tan directamente (Consuelo)».

Es más, ella misma narra cómo su verdadera formación como maestra fue la que descubrió en Canarias, gracias a las vivencias que allí disfrutó, y no la que recibió en el Magisterio. Esa renovación pedagógica que se encontró Consuelo la fascino, la hizo progresar e identificarse con un tipo de educación en el que creía y se sentía a gusto, por lo que lo va a implementar en todos los diferentes destinos a los acudirá posteriormente.

«Mi verdadera universidad pues fue Canarias en aquellos grupos de trabajo que se formaban en la zona de donde a mí me correspondió, donde, claro, todos estos tipos de debates, toda esta forma de hacer, pues un poco lo traje, por así decir, aquí al cole y es lo que progresivamente te vas enriqueciendo, pero, claro, es en la formación donde tu carrera profesional crece (Consuelo)».

Cuando Consuelo llegó a Canarias se quedó asombrada de lo que allí vio a nivel pedagógico. Es normal que esto fuese así, pues después de recibir toda una educación tradicional en la que el maestro era el centro de la misma y el alumnado solamente tenía que escuchar y hacer lo que este le decía, lo que encontró allí Consuelo parecía algo de otro mundo. De un mundo pedagógico totalmente opuesto al que había vivido, que la entusiasmó y la hizo aprender y progresar en su conocimiento educativo. Por tanto, nos gustaría resaltar la importancia de estos dos años de Consuelo en Canarias, puesto que van a formar su manera de entender la educación y el modelo de maestra que va a querer ser de aquí en adelante.

«Canarias, nada que ver con lo que es Castilla, pero absolutamente nada que ver. Una movida a nivel pedagógico impresionante. Yo me quedé... Todo lo que no había aprendido en la Escuela de Magisterio, lo aprendí en tres meses allí, vamos. Fue mi verdadera universidad. Entonces, ahí ya es cuando empecé un poco ya a meterme ahí en el mundillo de la reivindicación, ¿no?, en la libertad tuya propia, en la reivindicación por una escuela pública, libre y realmente sin coacción y, bueno, allí me metí ya, ahí ya te digo que ya me lo enchufaron en vena directamente. Y había mucha movida. Entonces..., pero bueno, en principio, yo, para mí, era descubrir un poco, pues eso, el mundo político, que yo muy poco había vivido directamente... (Consuelo)».

Una de las iniciativas que más asombró a Consuelo fue la coordinación entre los distintos colegios de la zona a través de los grupos de programación. La fascinación de Consuelo por esta iniciativa se debe a las experiencias previas que ella tenía, que consistían principalmente en el individualismo

de los docentes, es decir, cada docente en su clase colaborando lo justo con sus compañeros. Por tanto, ese colectivismo llevado a cabo por estos grupos renovadores va a agrandar a Consuelo hasta tal punto que va a trasladar esta idea a todos los centros en los que posteriormente ejercerá.

«Entonces, allí había grupos de programación de todos los colegios de la zona (...) una vez a la semana nos juntábamos todas las maestras de la zona de Educación Infantil en un colegio grande que había ahí, en Vecindario, que era el pueblo de referencia, y entonces programábamos juntas de tal manera que nos distribuimos todas las áreas en grupos... Con lo cual, eso generaba una riqueza impresionante, porque compartíamos problemas y cada una iba contando su experiencia: «a mí me ha pasado esto», «no he sabido resolverlo» y yo ahí aprendí una barbaridad. Además, es que había como un ambiente pedagógico... Entonces, se debatía mucho sobre el método: «si grafomotricidad, si no grafomotricidad, si palotes, si cuadro, si pauta, si no pauta...», «que si el método cuadrado, que si Rosa Foc, que si Montessori». Con lo cual, eso enriquece muchísimo y sobre todo los grupos de trabajo que se formaron allí, porque realmente era muy interesante el que, con esa temporalización tan corta de semana en semana, es decir, que tú llevabas muy reciente tu problema y las posibles soluciones las proyectabas otra vez con un tiempo muy corto. A lo largo de mi carrera, ha sido la mejor formación que yo he recibido (Consuelo)»

Consuelo, al estar en contacto con los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), va a descubrir el modelo y las iniciativas que impulsan, las ideas que reivindican y va a comprender el porqué de esas reivindicaciones. Una de las ideas de estos movimientos que va a llamar la atención a Consuelo es la de que el niño es el centro del aprendizaje. Esto también se debe a la contraposición de modelos pedagógicos que hubo en Consuelo, entre los que tuvo como alumna y conocía antes de llegar a Canarias y los que descubrió una vez se introdujo en la dinámica renovadora de allí.

«Cuando yo descubro todo esto, todas las movidas educativas, por así decirlo, y la contraposición entre una ley y otra, entre lo que es una reforma y otra, la necesidad de la reforma... Todo esto lo descubro en Canarias. Es que allí, la verdad es que, de todo, de los Libros Blancos, de... Es que de absolutamente todo. Estábamos en plena ebullición de todo esto, pero en plenísima. Había debates, debates increíbles a nivel de todo, de los contenidos, de los objetivos, de vamos..., y ya

no te cuento con los estándares de aprendizaje y todo esto, que ha venido posteriormente con la otra reforma, ya allí se hablaba de estándares, se hablaba de estrategias... Imagínate, ¿no?, la diferencia de años y yo lo empecé a ver, que a mí aquello me venía grandísimo, grandísimo, porque, claro, yo no estaba preparada para eso (...). Todos aquellos debates que había allí en Canarias empiezan a enseñarme la importancia de trabajar en grupo, de que el niño tiene que ir contento a la escuela, de que... Todo esto, todo esto, que en realidad es la renovación pedagógica (Consuelo)».

Tras su estancia en Canarias, Consuelo ya fue destinada a la península. En este caso, la primera escuela fue la de un pueblo de Toledo llamado Méntrida. Tras dos años en Canarias, donde la renovación pedagógica estaba a la orden del día, llegó a una escuela donde la manera de proceder era la tradicional, la que recibió ella durante toda su formación. Pasó de una educación colectiva, activa y comprometida a otra totalmente individual, donde no se debatía nada y donde cada maestro hacía su tarea, sin colaborar en ningún momento con sus otros compañeros de centro. Esta realidad encontrada en la ruralidad castellana supuso un mazazo para Consuelo. Comprobó a base de su experiencia la diferencia de modelos existentes en España en función de la zona en la que ejercieras.

«Me vengo aquí a Méntrida, llega septiembre y llego aquí y me encuentro una cosa, vamos, tercermundista no, lo siguiente. De todo el follón que había allí, de toda la dinámica, de toda la actividad, toda la preocupación, los debates pedagógicos... Allí nada, un pueblín, una escuela pequeña. No sé si éramos cinco maestros, ¿no?, y, entonces, claro, yo me veo allí: «dios mío de mi vida, ¿qué es esto?» y, además, una cosa opaca, triste, sabes. Allí, debate pedagógico cero, allí cada uno iba a su bola y yo sola y, claro, yo estaba con 4 y 5 años... Tenía, ¿cuántos niños? Diez u once, diez me parece. Pocos, pero de 4 y 5 años y yo ahí sola, digo: «pero bueno, ¿y esto? ¿Esto qué es? He retrocedido... ¿Cuántos años he retrocedido aquí?». Bueno, fatal, fatal. Me entró un agobio, una angustia, no podía (Consuelo)».

Sin su estancia en Canarias igual hubiese entendido el modelo de Méntrida como el normal, pero esa permanencia de dos años allí hizo que comprendiera la educación desde una óptica distinta. Por tanto, todo lo que se encontró en Méntrida y en algunos colegios posteriores lo veía excesivamente antagónico. Eso va a hacer que no aguante mucho en Méntrida, pues ella era muy crítica

con el modelo educativo tradicional que continuaba en muchos centros de la geografía española. Y es que ella entendía el rol del docente como el de guía del aprendizaje, donde el educando debía de ser el sujeto activo de su propio aprendizaje, modelo completamente contrario al de la pedagogía tradicional.

«Yo puedo mandar todo lo que quiera, mandar y explicar que los ríos no sé qué y vomitarlo ahí y mis alumnos estudiarlo y vomitarlo, pero no han aprendido nada y hay que pasar por el aprendizaje y el aprendizaje es una escalera, tienes que pasar por el primero para ir al segundo. Cuando vas del primero al tercero sin pasar por el segundo, se pasa factura, porque al final se pasa factura (Consuelo)».

En este testimonio de Consuelo podemos comprobar como en la educación de la transición existían dos modelos contrapuestos de docente, que serán fuente de enfrentamiento.²⁷ También descubrimos como Consuelo encuentra en Canarias un modelo educativo totalmente contrapuesto al que conocía hasta el momento, el cual la va a ilusionar y va a hacer que se comprometa en la renovación pedagógica. Para ello, intentará llevar a cabo este modelo en los siguientes centros a los que la destinen –todos ellos en la provincia de Segovia– y, con ese fin, pasará a formar parte de los equipos directivos, con el objetivo de implementar toda esa renovación pedagógica aprendida en Canarias.

4.3. *Renovación pedagógica*

El siguiente centro al que destinan a Consuelo es el de Revenga (Segovia). Sus inicios allí fueron parecidos a los de Mérida, puesto que la metodología también era tradicional y la coordinación entre el profesorado casi inexistente. Mediante los testimonios de Consuelo podemos comprobar como todavía existían gran número de colegios donde se seguían llevando los métodos tradicionales propios de la dictadura franquista. No obstante, en esta escuela apareció una iniciativa que la entusiasmó, que se basaba en transformar la escuela en un Colegio Rural Agrupado. Para ello, comienza a ser directora del colegio de Revenga.

«Entonces, yo me quedo ahí y, bueno, pues sigo viendo o sigo sintiendo un poco lo que había percibido en Mérida, digo: “es que esto está más parado”, pero ahí me encuentro con movida bastante...

²⁷ GONZÁLEZ PÉREZ, Teresa. «La formación de maestros durante la transición y la restauración democrática (1976-1986)», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 76, núm. 27 (2013), p. 29-43.

Estaba todo como muy revuelto ahí en Revenga, porque había dos compañeros, Ángel y Miguel Ángel, uno tenía su plaza en Revenga y era de Lengua y otro tenía su plaza en Vegas de Matute y era de Matemáticas. Entonces, decidieron intercambiarse entre los pueblos y juntaron Revenga, Navas de Riofrío, La Losa, Ortigosa y Vegas. Entonces aquí estaba de Director Provincial Jesús Olmos y como que habían consentido que hicieran de alguna manera esto, ¿no? Entonces, en sexto, séptimo y octavo era donde intercambiaban las asignaturas, como que rotaban y era como un pequeño CRA, el inicio de lo que luego posteriormente fueron los CRA. Entonces, estos lo llevaron a cabo aquí en Revenga, pero había mucho partido: los que eran partidarios, que estaban con estos dos chicos y los de la oposición. Entonces, allí el claustro lo hacían en Revenga y, entonces, cuando yo llegué en septiembre pues me encontré un poco ese debate, ¿no?, porque justo ese curso Miguel Ángel y Ángel se fueron y dejaron ahí todo el tinglado y, entonces, claro, estaban enfadadísimos (Consuelo)».

En las narraciones de Consuelo comprobamos como su estancia en Canarias supuso mucho para ella. Desde bien joven y con pocos años de docencia ya empieza a comprometerse educativamente y, para ello, va a desempeñar diferentes cargos directivos. Consuelo entiende desde un principio que desde estos cargos es más sencillo transformar educativamente el centro e ir insertando las renovaciones pedagógicas que aprendió en Canarias. En el caso de la escuela de Revenga ejerce directamente el cargo de directora. También apreciamos a través de sus testimonios que en la transición comenzaron a surgir grupos de docentes interesados por qué la educación española se trasformara después de casi 40 años de involución educativa. Una de sus reivindicaciones tenía que ver con la importancia de que las mujeres se integraran en el gobierno de las escuelas.²⁸

«Entonces, a mí me nombraron directora. Solamente había en cada centro un director, que asumía la secretaria, la jefatura... todo, porque eran centros pequeños. Bueno, entonces ya, poco a poco fuimos ahí organizando aquello. Nos juntábamos un día a la semana y, la verdad que, vinieron gente joven, gente provisional, que cubrieron las plazas de gente provisional y, entonces ya, yo empecé ya también, digo:

²⁸ CABRERA MONTOYA, Blas. «Políticas educativas en clave histórica: La LOGSE de 1990 frente a LGE de 1970», *Tempora*, núm. 10 (2007), p. 147-181.

«bueno, aquí hay historia», ¿no?, y empezamos allí y formamos un grupo también bastante majo, ¿no?, y bastante, la verdad que bastante rico a nivel laboral (...). Al final transformamos las escuelas de distintos pueblos en un Colegio Rural Agrupado (Consuelo)».

Después de tres años en Revenga fue destinada al colegio Martín Chico de Segovia, centro en el que estaría hasta su jubilación. En esta escuela, Consuelo narra cómo se implicó en multitud de iniciativas como, por ejemplo, la reforma en la que se comenzaría a escolarizar a los niños de 3 años. Consuelo sabía que esto iba a suponer una confrontación con sus compañeras, algo nada agradable para nadie. Sin embargo, ella siguió para adelante por el gran compromiso que tenía con renovación de la educación. En estas acciones podemos comprobar el alto grado de compromiso que tenía con la renovación pedagógica desde su estancia en Canarias.

«Estaba bastante metida en la formación sobre la reforma. Estaba haciendo un curso de formación sobre la reforma, el inicio de la reforma, todo lo de los «Libros Blancos» y todo aquello. El primer año y el segundo año lo dediqué a poner en marcha el aula de 3 años. Entonces, claro, Martín Chico fue pionero en escolarizar a niños de 3 años, porque empezamos a prepararlo en septiembre y los niños vinieron a partir de enero, en enero ya los primeros niños que quisieron ir al Centro, entonces... Ahí se produjo un choque con las compañeras. Ellas no querían de ninguna manera tener 3 años. Entonces se produjo ahí como una..., no una ruptura, porque, la verdad que, bueno, no fue ruptura, pero sí fue como un enfrentamiento en cuanto a criterios a la hora de poner en marcha el aula (Consuelo)».

Esta participación de Consuelo en la reforma fue clave para que sus compañeras parvulistas cambiaran de parecer. Al ver el trabajo de Consuelo comenzaron a tener curiosidad por la reforma y por las diferentes ideas renovadoras que iba comentando. Por lo tanto, estas maestras acabaron entrando en la anhelada renovación. Otro dato reseñable es como estas maestras se formaban a partir de las ideas e iniciativas de otros movimientos de territorio nacional, destacando por su importancia y trascendencia el movimiento Rosa Sensat de Cataluña.

«Ya llevaba tiempo en todo lo que es el Movimiento de Renovación Pedagógica. Estuvimos leyendo mucho toda la parte de Rosa Sensat, que es lo que nos venía, ¿no?, de Cataluña. A partir de esto, sí que es cierto que de alguna manera todas progresivamente fueron modificando

un poco la estructura de trabajo. Entonces, se creó como una especie de metodología común entre las seis parvulistas. Cada una de nosotras sabíamos lo que hacía la de 3 años, lo que hacía la de 4 años y lo que hacía la de 5 años. Entonces, la de apoyo era la que, de alguna manera, iba un poco rotando, vamos, era como el cordón umbilical, iba como enlazando. Entonces, adaptamos un método a nuestro Centro con las características de nuestros alumnos. Entonces, decidimos abandonar los libros y toda la metodología de la editorial y hacer nuestra propia programación (Consuelo)»

Desde ese momento, estas maestras empezaron a emplear otros materiales y metodologías en el aula, a ver la importancia su decoración como elemento pedagógico o a incorporar a las familias. Comienza a prosperar la idea de que es necesario llevar a cabo una pedagogía en el que las familias estén más próximas al centro, una pedagogía más pendiente de las necesidades reales del alumnado y de la sociedad.²⁹ Esto se va a llevar a cabo de una manera más importante una vez el colegio Martín Chico pasó a ser Comunidad de Aprendizaje.

«Lo que sí que teníamos claro, lo que sí que llegamos a una conclusión común entre todas fue que el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje y que nosotras simplemente somos instrumentos o un elemento más dentro de ese proceso y que el proceso de aprendizaje es un proceso interno, un proceso interno que va desde dentro hacia él. Entonces, modificamos absolutamente todo, porque, claro, si tú piensas que tú eres un instrumento más dentro de ese proceso de aprendizaje, piensas que absolutamente todo lo que hay en el aula, incluida tú, es factor de aprendizaje para ese alumno. Con lo cual, poníamos carteles por todos los sitios, la decoración, el entorno, el saludo, desde el mismo momento que el niño llegaba al patio, la relación que tenías con la familia, el invitar a muchas familias a que fueran activas dentro del proceso de aprendizaje del aula próximos a los niños, ¿no?, y entonces, ahí se creó pues como un ambiente muy rico (...) (Consuelo)»

En este centro, Consuelo también pasó a formar parte del equipo directivo, primero como jefa de estudios y posteriormente como directora. El objetivo

²⁹ ESTEBAN FRADES, Santiago. «La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didacticismo», *Tendencias Pedagógicas*, núm. 27 (2016), p. 259-284.

era renovar un colegio en el que principalmente se llevaban a cabo métodos antagónicos. En esta etapa tuvo que tomar una decisión importante, pues hubo un aumento importante de matrículas de niños y niñas inmigrantes. Finalmente, la decisión que se tomó fue la de convertir el centro en una Comunidad de Aprendizaje, algo que sigue vigente en la actualidad. A partir de transformarse en Comunidad de Aprendizaje comenzaron a llevarse a cabo diferentes iniciativas renovadoras en el Colegio Martín Chico, como las tertulias dialógicas o los grupos interactivos en las que era más que necesaria la cooperación de las familias.

«Coincidió con todo el boom de la inmigración. Al centro vinieron mogollón de niños búlgaros, no sabíamos por dónde coger aquello. Es que también, claro, te llegan ahí a la clase cinco búlgaros que no hablan español, tú no tienes ni idea de cómo hacer eso. Entonces fueron momentos duros, ¿no? Entonces, un día viene la orientadora y dice que en otro centro se habían hecho Comunidad de Aprendizaje, que si queríamos verlo. Entonces, yo ese día no pude ir y le dije a la jefe de estudios: «oye, vete a ver esto y tal». Vino la jefe de estudios, que también era de mi cuerda, claro, era de los que estábamos ahí un poco peleando porque el colegio buscara un poco su camino y buscando cosas..., sabes, dadas las características de lo que era nuestro centro de barrio, claro, que cada centro tiene su idiosincrasia, ¿no? Entonces, vino la jefe de estudios y dice: «mira, creo que hemos encontrado lo que necesitamos. Después de tanto buscar y creo que debemos de plantear el colegio como Comunidad de Aprendizaje». Nos pusimos en contacto con un profesor de la universidad, reunimos al claustro, hicimos la formación y nos constituimos como Comunidad de Aprendizaje (Consuelo)»

5. REFLEXIONES FINALES

La transición ha sido definida por la historiografía clásica como una etapa de desarrollo y modernidad educativa que incumbió a todos los niveles de la enseñanza.³⁰ No obstante, la realidad no fue tan idílica, pues hubo grupos de

³⁰ MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro. «La transición a la democracia: educación y desarrollo político», *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, núm. 21 (2002), p. 19-47.

profesionales docentes que se resistían a los cambios y continuaron con las prácticas educativas franquistas, basadas en la excesiva teoría, en el aprendizaje memorístico y en valores como el esfuerzo y el orden.³¹ Este hecho ha sido comprobado en varias partes del relato de Consuelo. Uno de ellos es en su formación inicial, pues vemos como la mayoría del profesorado de la Escuela de Magisterio de Segovia seguía utilizando los métodos antagónicos propios de la dictadura franquista. Por tanto, vemos como estos profesores tenían una clara ausencia de renovación. Otro momento en que se encuentra con un grupo de docentes reacios a la renovación fue en Mérida (Toledo), donde se seguía desempeñando el modelo educativo tradicional y donde se carecía de coordinación entre los diferentes maestros. También la ocurrió lo mismo cuando llegó al colegio Martín Chico, donde llegó a tener una confrontación con sus compañeras parvulistas por apoyar y colaborar en la reforma que introducía al alumnado de 3 años en la Educación Infantil.

Otra reflexión que extraemos de este testimonio es que el factor más significativo para la trayectoria docente de Consuelo fue su estancia en Canarias. Consuelo, después de recibir durante todo su periplo educativo como alumna una educación excesivamente tradicional –marcada por la abundante teoría y memorización; por los valores del orden y la obediencia como pilares fundamentales; e, incluso, con la segregación en función del sexo– es normal que hubiese seguido este camino durante su recorrido como maestra, pues es el único que conocía. Sin embargo, tuvo la suerte de comenzar su andadura formativa en Canarias, lugar en ferviente ebullición renovadora. Eso la hizo, en un primer momento, sorprenderse, pues todo era nuevo para ella, pero en cuanto entró en la dinámica renovadora expuesta por los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), se convirtió en fiel defensora de estas ideas e iniciativas renovadoras. Canarias se convierte para Consuelo en su verdadera formación pedagógica –ella misma lo comenta–, pues allí va a cambiar su punto de vista sobre la educación y va a aprender diferentes métodos y propuestas renovadoras. Un modelo totalmente opuesto al que recibió como alumna, pero con el que se va a identificar y comprometer, porque cree en él y en sus beneficios para el alumnado, que la va a hacer progresar como maestra.

Por todo ello, va a intentar llevar este tipo de educación a todos los centros donde ejerza después de Canarias. En estos centros va a darse cuenta de las

³¹ GONZÁLEZ PÉREZ, Teresa. «La formación de maestros durante la transición y la restauración democrática (1976-1986)», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 76, núm. 23 (2013), p. 29-43.

diferencias educativas existentes en función de la zona geográfica del territorio español en la que ejerzas como maestra. Esto lo comprobamos en los destinos que recibe Consuelo tras su estancia en Canarias, pero sobre todo en Méntrida, donde la coordinación entre el profesorado era nula. Por tanto, Consuelo se da cuenta que la mejor manera de transformar la realidad educativa –por lo menos de los centros en los ejerces– es formando parte de los órganos directivos. Por tanto, ella va a formar parte de los equipos directivos de todos los colegios a los que va a ser destinada después de Méntrida, comenzando como directora en el colegio rural de Revenga (Segovia) y finalizando como jefa de estudios y directora del colegio Martín Chico de Segovia, centro en el que se jubiló. Por eso mismo, podemos comprobar como ese compromiso renovador lo va a llevar hasta el final de sus días como maestra.

Por tanto, el testimonio de Consuelo nos conduce a confirmar que en estos años de la transición coexistieron dos modelos de docente: uno más renovador que, como Consuelo, buscó transformar la realidad educativa y social; y otro más tradicional, que continuó con las prácticas educativas del periodo franquista y que se caracterizaba por los valores del orden y la obediencia. Este segundo modelo constata como en la época de la transición seguía habiendo un intento de contención hacia lo novedoso, con el fin de continuar con las antiguas prácticas: que siguiera teniendo gran importancia la religión católica y la pedagogía más tradicional, conclusión a la que también llegamos en otro artículo ya publicado.³²

En ese mismo artículo³³ también tratamos la línea de investigación del compromiso de las maestras por la renovación pedagógica de la transición. En él llegamos a una conclusión que pensamos que también es válida para esta publicación y es que, aunque existe una amplia variedad de trabajos sobre esta línea de investigación, estos se reducen si el centro de los mismos son los protagonistas que llevaron a cabo estas transformaciones y más escasos son todavía si el foco de esta renovación fue llevado a cabo por mujeres, lo que resalta la importancia de este artículo. Por tanto, este trabajo pone encima de la mesa la necesidad de continuar estudiando sobre esta línea de investigación:

³² MARCOS MARTÍN, Raúl; SONLLEVA VELASCO, Miriam; TORREGO EGIDO, Luis. «Dos modelos de maestra en la escuela de la transición. Un estudio a través de relatos biográficos», *Tendencias Pedagógicas*, núm. 39 (2022), p. 195-207.

³³ MARCOS MARTÍN, Raúl; SONLLEVA VELASCO, Miriam; TORREGO EGIDO, Luis. «Dos modelos de maestra en la escuela de la transición. Un estudio a través de relatos biográficos», *Tendencias Pedagógicas*, núm. 39 (2022), p. 195-207.

las influencias que tuvieron estas maestras, la importancia de estos colectivos renovadores en la formación de estas docentes y la involucración de estas profesionales con los cambios educativos y sociales surgidos en estos años.

No nos gustaría finalizar este trabajo sin nombrar algunas de sus limitaciones. Una de ellas es que se centra en un caso concreto de la provincia de Segovia, no pudiendo generalizarse ni siquiera en esta provincia, por lo que las conclusiones no son totalmente representativas para esta ni para otras provincias del territorio español. Sin embargo, este modelo de análisis es extrapolable a otros casos de la misma provincia o de cualquier otra del territorio nacional. Por tanto, estaría bien que se fuesen sumando otros estudios que trataran el hecho de la renovación pedagógica de la época de la transición, tanto en la provincia segoviana como en otras provincias españolas, pudiendo así complementar nuestros resultados.