

# De maestros a profesoras de EGB: Tradiciones educativas y modernización pedagógica. El caso de Canarias en el contexto español<sup>1</sup>

*From schoolteachers to EGB teachers:  
Educational traditions and pedagogical  
modernisation. The case of the Canary Islands  
in the Spanish context*

Teresa González Pérez

teregonz@ull.es

*Universidad de La Laguna (Espanya)*

Data de recepció de l'original: octubre de 2012

Data d'acceptació: gener de 2014

## RESUM

En l'etapa final de la dictadura franquista es va dissenyar, a l'Estat espanyol, un nou perfil professional per al magisteri. Aquest perfil es va concretar en el Pla d'estudis de 1971, que va diversificar el currículum en un programa de formació cultural i pedagògica especialitzada i va fer variar de manera substancial el model de forma-

<sup>1</sup> Este trabajo forma parte de la investigación «La Ley General de Educación y la formación de Maestros y Maestras en España», financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad, Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación (Ref. EDU2011-28944).

ció inicial. La transformació de les Escoles de Magisteri en centres universitaris, tal com disposava la Llei general d'Educació de 1970, va representar un important pas endavant en la formació del magisteri espanyol, que, a partir d'aquell moment, es va anomenar professorat d'EGB (Educació General Bàsica). La identitat professional i el compromís educatiu varen ser les claus de la renovació pedagògica posterior. L'objectiu d'aquest article és presentar les investigacions realitzades sobre la formació inicial d'aquest professorat i les iniciatives de canvi impulsades per aquest col·lectiu docent a les illes Canàries a la dècada de 1970 fins a la transició política.

PARAULES CLAU: Educació, dictadura franquista, magisteri, pla de 1971, currículum, renovació pedagògica, transició política.

## ABSTRACT

In Spain, during the final stage of the Franco dictatorship, a new professional profile for teaching, embodied in the 1971 curriculum, diversified into a programme of specialised cultural and educational training and substantially changed the initial teaching model. The transformation of Teacher Training Colleges into university centres, in accordance with the General Education Act (1970) constituted a major advance in the training of schoolteachers, thereafter called General Basic Education (EGB) Teachers. Professional identity along with their educational commitments played a key role as for pedagogic renovation. The aim of this paper is to study the initial training as well change initiatives promoted by the teaching staff in the Canary Islands until the Spanish transition to democracy.

KEYWORDS: Education, dictatorship, education, 1971 curriculum, pedagogic renovation, political transition.

## RESUMEN

En España en la etapa final de la dictadura franquista se diseñó un nuevo perfil profesional para el magisterio, concretado en el Plan de Estudios de 1971, que diversificó el currículo en un programa de formación cultural y pedagógica especializada y varió sustancialmente el modelo de formación inicial. La transformación de las Escuelas de Magisterio en centros universitarios, según lo dispuesto en la Ley General de Educación (1970), representó un avance importante en la formación de los maestros

y de las maestras españoles, a partir de entonces denominados Profesores de Educación General Básica. La identidad profesional junto a sus compromisos educativos fueron claves en la renovación pedagógica. El objetivo de este trabajo es investigar la formación inicial así como las iniciativas de cambio propulsadas por este colectivo docente en Canarias hasta la transición.

**PALABRAS CLAVE:** Educación, dictadura, magisterio, plan de 1971, currículum, renovación pedagógica, transición política.

## 1. INTRODUCCIÓN

La sociedad contemporánea ha organizado a los profesionales mediante procesos establecidos de formación, respondiendo a un modelo de diversificación profesional y técnica cada vez más amplia. En el ámbito de la educación también los docentes se han profesionalizado por medio de normativas y prácticas institucionales. Los poderes públicos han delimitado el diseño curricular, en la mayoría de las ocasiones con la ausencia de intervención/mediación de las instituciones formadoras. En este caso las Escuelas de Magisterio han acreditado el dominio de conocimientos, habilidades, aptitudes, valores y competencias. Su práctica se ha ajustado a determinadas reglas que incluyen las políticas y normativas para la formación y el ejercicio profesional de los docentes. El incremento de los años de formación ha representado una mayor inversión. Es decir, un aumento de tiempo así como de costos económicos. Es cierto que el desarrollo del sistema educativo con mayor número de años de escolarización ha exigido necesariamente unos profesionales mejor preparados. Se articuló un proceso de formación inicial, permanente y continua de los docentes. Igualmente se fue conformando una cultura académica que privilegiaba la formación continua y el aprendizaje de nuevas tecnologías.

La trayectoria educativa de la sociedad española en los diferentes momentos históricos ha condicionado la formación de maestros y maestras. Las instituciones para la formación inicial de los maestros y de las maestras se consolidaron paulatinamente con la Ley Moyano (1857), normativa que marcó un periodo significado en el sistema educativo. En aquellos momentos la citada Ley Moyano recogió la vieja aspiración ilustrada de llevar las primeras letras a la infancia española. Respondiendo al objetivo de escolarización de niños y niñas atendió a la formación de maestros y maestras. La formación del magisterio había sido también una aspiración largamente sostenida, aunque

con pocas posibilidades de realización. Las Escuelas Normales funcionaban en las ciudades o grandes poblaciones. Pero en realidad había muchos maestros y maestras sin título, enseñando en lugares dispersos y alejados, que requerían una preparación académica. Dichos centros afrontaron una historia paralela, fusionadas unas veces y separadas otras, establecieron entre sus funciones un compromiso con la formación inicial y permanente del profesorado y con la innovación educativa. El desarrollo curricular de los aspirantes a profesionales de la enseñanza ha marchado estrechamente unido a las condiciones sociales, políticas y culturales que permitieron su existencia. La modalidad de formación recogida en los programas académicos diseñaba un perfil profesional de acuerdo con las circunstancias histórico-educativas del Estado.<sup>2</sup> Los objetivos han estado presentes en la concepción educativa de los dirigentes y se han ido concretando a través de los proyectos encaminados a la reforma de la enseñanza primaria. Los programas de estudio se revisaron y adecuaron a lo prescrito en las leyes de educación primaria. Cada vez que se producían modificaciones legislativas la zozobra afectaba a los maestros y maestras que ejercían en las escuelas. También cuando se reestructuraba la formación inicial y entraba en vigor un nuevo plan de estudios afectaba al profesorado de las Escuelas de Magisterio. En el primer trayecto los estudios de magisterio sólo requerían la enseñanza primaria como antecedente de escolarización. Más tarde, con la Segunda República, el bachillerato fue requisito para acceder al Plan Profesional de 1931, para luego descender las exigencias al plano de la enseñanza primaria, tras la guerra civil y la posguerra (Plan 1942). Con el Plan 1945 y 1950 fue prescriptivo poseer el título de Bachillerato Elemental para ingresar en las Escuelas de Magisterio.<sup>3</sup> Cuando entró en vigor el Plan de 1967 había que acreditar la posesión del título de Bachillerato Superior. Después con el Plan 1971 se requería el Curso de Orientación Universitaria. Hasta que falleció el dictador se exigieron además los certificados de buena conducta civil y religiosa en los términos que requería la administración franquista. Estos documentos eran expedidos por el Comandante de la Guardia Civil y el Cura párroco de la localidad de residencia respectiva. Igualmente se exigía a los maestros y maestras que pretendían empleo en una escuela nacional. Mientras cambiaba el régimen político y se modificaba la normativa fueron prescriptivos igualmente.

<sup>2</sup> ROMÁN SÁNCHEZ, José María; CANO GONZÁLEZ, Rufino. «La formación de maestros en España (1838-2008). Necesidades sociales, competencias y planes de estudio», *Educación XXI* [Madrid], 11 (2008), pp. 73-101.

<sup>3</sup> *Ibidem*, pp. 83-87.

La implantación de la Ley General de Educación en la etapa final de la dictadura lideró un cambio sustancial en la educación española. Dicha ley reformó el sistema educativo en todos sus niveles para adecuarlo a las demandas productivas y necesidades sociales, convencidos de la importancia de superar la Ley Moyano.<sup>4</sup> Se inició así una amplia transformación que significaba al mismo tiempo una ruptura pedagógica con el modelo anterior.<sup>5</sup> El proceso de reforma incluyó la renovación de los estudios de magisterio. Se remodelaron los programas de formación de maestros y maestras al tiempo que elevaron la categoría del emplazamiento donde se impartían estas enseñanzas. Hasta aquellas fechas las instituciones encargadas de formar al magisterio habían estado al margen de la Universidad y ahora la normativa las hacía desaparecer. Los gestores del Plan elevaron el rango de estos estudios a diplomatura universitaria bajo el rótulo de «Profesor de Enseñanza General Básica». Consideraron esencial que los aspirantes recibieran formación universitaria y por ello se creaba una institución con vínculo universitario.<sup>6</sup> También se elevó el nivel académico exigido para matricularse en estos estudios, siendo necesario para ello superar el Curso de Orientación Universitaria. De esa forma las antiguas Escuelas de Magisterio se integraron en los distritos universitarios respectivos y se convirtieron en Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica.<sup>7</sup> Es decir que estas instituciones perdieron su identidad y desaparecieron como tal para adaptarse a la nueva normativa legal e integrarse en la Universidad como Escuelas Universitarias.<sup>8</sup> La titulación obtenida permitía el acceso al segundo ciclo de los estudios universitarios mediante la realización de un curso de adaptación. Sin embargo, la LGE y el Financiamiento de la Reforma Educativa no dedicó ningún capítulo a las Escuelas Universitarias de Formación del

<sup>4</sup> PUELLES BENÍTEZ, Manuel de. «Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970», *Revista de Educación* [Madrid], n. extraordinario, MEC, 1992, pp. 13-29.

<sup>5</sup> PUELLES BENÍTEZ, Manuel de. *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Editorial Tecnos, 2010, p. 426.

<sup>6</sup> Decreto 1381/1972, de 25 de mayo (BOE 7 de junio), sobre integración de las antiguas Escuelas Normales en la Universidad. Decreto 2293/1973, de 17 de agosto (BOE 26 de septiembre), de regulación de las Escuelas Universitarias.

<sup>7</sup> GONZÁLEZ PÉREZ, Teresa. «La transformation de l'éducation espagnole à la fin du franquisme. La Loi générale de l'éducation et la formation d'instituteurs», *HECL «History of Education & Children's Literature»* [Macerata], v/1 (2010), pp. 337-354.

<sup>8</sup> Ley 14/1970 (Disposición Transitoria 2a.3). Decreto 2498/1971, de 17 de septiembre (BOE 19 de octubre), sobre clasificación como centros experimentales de determinadas escuelas de magisterio. El artículo 31 referido a educación universitaria decía que la educación seguida en las escuelas universitarias «constará de un solo ciclo que durará tres años».

Profesorado.<sup>9</sup> Los centros, además de la formación inicial, tenían que difundir la cultura y la investigación, atender la formación permanente del profesorado y la orientación escolar.<sup>10</sup>

En aquel contexto fue un avance transformar los estudios de magisterio en carrera universitaria.<sup>11</sup> Al menos a nivel teórico la innovación pretendía prestigiar a los docentes y asignarles un nuevo rol social.<sup>12</sup> Los tecnócratas justificaron con razones de tipo ideológico, social, cultural y económico la importancia de esta reforma así como los cambios que propiciaba.<sup>13</sup> Sin embargo en el marco de la ley estaban presentes los principios ideológicos del régimen y la tradición cristiana junto a la formación integral, conjugando, de este modo, la tradición con la modernidad.<sup>14</sup> Porque la normativa gestada y promulgada bajo la dictadura, aunque progresista y basada en principios liberales, no estaba exenta de la ideología del franquismo.<sup>15</sup> Se trataba de modernizar el sistema educativo «pero sin cuestionar las bases ideológicas y políticas del franquismo».<sup>16</sup> La reforma educativa estaba construida en el marco de un proyecto de legitimación del orden establecido y los docentes eran los encargados de desarrollarla en las escuelas. La Ley General de Educación se mostraba como la reforma educativa que garantizaba la «profesionalización» del profesorado español pero manteniendo elementos de la tradición corporativa y pedagógica del sistema educativo de la dictadura. Es decir que bajo el control del Estado se realizaba un proce-

<sup>9</sup> ÁVILA FERNÁNDEZ, Alejandro; HOLGADO BARROSO, Juan Antonio. *La formación del Magisterio en España. La legislación normalista como instrumento de poder y control*. Madrid, MEC, 2008, p. 211.

<sup>10</sup> *Ibidem*

<sup>11</sup> ROMÁN SÁNCHEZ, José María; CANO GONZÁLEZ, Rufino. «La formación de maestros en España (1838-2008)». *Op. cit.*, p. 91.

<sup>12</sup> BEAS MIRANDA, Miguel. «Formación del magisterio y reformas educativas en España: 1960-1970», *Revista Profesorado* [Granada], vol. 14, n. 1 (2010), pp. 406-407.

<sup>13</sup> GONZÁLEZ SANMAMED, Mercedes; FUENTES ABELEDO, Eduardo. «La formación inicial del profesorado de primaria e infantil. Luces y sombras después de una reforma», *Revista Profesorado*, vol. 1, n. 2 (1997), p. 56; DÁVILA BALSERA, Paulí. *La profesión del magisterio en el País Vasco*. Leioa (Bizkaia): Servicio Editorial Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea, 1993; DÁVILA BALSERA, Paulí. *La honrada medianía: génesis y formación del magisterio español*. Barcelona: PPU, 1994.

<sup>14</sup> Ley 14/1970, de 4 de agosto. En el artículo 1º, 1 (p. 16) establecía: «La formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y culturas patrias; la integración y promoción social y el fomento de la convivencia; todo ello de conformidad con lo establecido en los Principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Reino».

<sup>15</sup> ORTEGA, Félix. «Las ideologías de la reforma educativa de 1970», *Revista de Educación* [Madrid], n. extraordinario (1991), pp. 31-47.

<sup>16</sup> ÁVILA FERNÁNDEZ, Alejandro; HOLGADO BARROSO, Juan Antonio. *La formación del Magisterio en España*. *Op. cit.* p. 242.

so de innovación tecnocrática aplicada a las culturas escolares, imprimiendo su carácter nacional y la esencia ideológica del régimen.<sup>17</sup> En lo que se refiere a la igualdad de oportunidades constituía una de los objetivos en clave de utopía.<sup>18</sup>

Desde este espacio pretendemos estudiar la formación inicial del magisterio con la entrada en vigor del Plan Experimental emanado de la Ley General de Educación en la España insular, concretado en el espacio geográfico de Canarias, siguiendo la metodología de análisis histórico-educativa. Para ello consultamos los archivos de las Escuelas de Magisterio de La Laguna y Las Palmas de Gran Canaria. Además de la consulta de fuentes documentales primarias, consultamos fuentes secundarias bibliográficas y hemerográficas.

## 2. PERDIDA DE IDENTIDAD DE LAS ESCUELAS DE MAGISTERIO

En Canarias funcionaban dos Escuelas de Magisterio públicas, una radicada en la ciudad de Las Palmas (Gran Canaria) y otra en San Cristóbal de La Laguna (Tenerife), además de un centro privado, la Escuela de Magisterio de la Iglesia «María Auxiliadora», en Santa Cruz de Tenerife. Las tres Escuelas adscritas al Distrito Universitario de La Laguna.

En 1971 la Escuela de Magisterio de La Laguna «Padre Anchieta» cambió su denominación. Tal como prescribía la normativa con su adscripción a la Universidad se transformó en Escuela Universitaria.<sup>19</sup> La Escuela de Magisterio «Dr. López Botas» de Las Palmas se integró en la Universidad de La Laguna por decreto 1381/1972, de 25 de mayo y comenzó a impartir el Plan Experimental en el curso 1972-1973 como Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB de Las Palmas de Gran Canaria.<sup>20</sup> Con un año de retraso lo hacía la

<sup>17</sup> MORGENSTERN, Sara. «The scenario of the Spanish Educational Reform», GINSBURG, M. (Ed.). *Understanding Educational Reform in global context. Economy, ideology and the State*. Nueva York: Garland Publishing, 1991, p. 157. La autora afirma que «al mismo tiempo la reforma fue una parte importante de un proyecto político orientado a la perpetuación de la misma estructura del poder de clase después de la dictadura».

<sup>18</sup> TERRÉN, Eduardo. *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Anthropos, 1999, p. 212. El entonces ministro Manuel Fraga Iribarne en una de sus declaraciones manifestó que «el ideal social básico es la igualdad de oportunidades. Estamos aún lejos de ella, pero la idea se ha convertido en un baremo básico para medir la legitimidad del sistema social».

<sup>19</sup> AEMLL (Archivo de la Escuela de Magisterio de La Laguna). Libro de Actas n. 10, folios 138 rto. y 138 vto. Claustro celebrado el 19 de septiembre de 1971. El centro se había funcionado con la escuela femenina en régimen de enseñanza mixta. Prevalció la denominación del centro masculino «Padre Anchieta».

<sup>20</sup> AEMLL (Archivo de la Escuela de Magisterio de Las Palmas). Libro de Actas. En el caso de Las Palmas también la denominación fue la de la Escuela masculina «Dr. López Botas».

Escuela de Magisterio de la Iglesia «María Auxiliadora». También se incorporó a la Universidad con el rango de Escuela Universitaria en el año académico 1973-1974, al tiempo que se estrenaba en el nuevo Plan de Estudios. De manera que pasó a denominarse Escuela Universitaria de la Iglesia de Formación del Profesorado «María Auxiliadora». El centro estaba adscrito a la Universidad de La Laguna pero funcionaba con autonomía y recibía subvención de la entidad financiera Caja de Ahorros. Esta institución era Obra Social de la entonces Caja de Ahorros de Tenerife, regentada por las Hijas de María Auxiliadora, Orden religiosa que se habían establecido en Santa Cruz de Tenerife desde 1942.

Con el plan experimental se integraron las tres Escuelas de Magisterio en la Universidad de La Laguna pero sin completar su renovación. A partir de 1972 las Escuelas de Magisterio siguieron funcionando pero bajo el nombre de Escuelas Universitarias de Profesorado de EGB. Ambos centros públicos disponían de emplazamiento propio desde 1958. Una en la calle Santa Juana de Arco de Las Palmas y la otra en la calle de Heraclio Sánchez en San Cristóbal de La Laguna con sus respectivas Escuelas Aneja. Sin embargo, dado el incremento de la matrícula desde la década anterior el alumnado realizaba las prácticas en otras escuelas públicas de Las Palmas, La Laguna o Santa Cruz de Tenerife, denominadas entonces escuelas nacionales de niños o escuelas nacionales de niñas. La Escuela Universitaria de la Iglesia radicaba en la calle de la Rosa de Santa Cruz de Tenerife, funcionaba en las instalaciones anexas al colegio femenino María Auxiliadora, que impartía enseñanza primaria y bachillerato. El alumnado hacía las prácticas en el Colegio propio y en otros centros públicos y privados de la capital.

En el Distrito Universitario de La Laguna se reunieron previamente para tratar sobre la integración y del Plan de estudios. Estudiaron las necesidades derivadas de su implantación así como los recursos humanos y materiales disponibles.<sup>21</sup> La Comisión Gestora redactó con fecha 6 de agosto de 1971 un escrito con las observaciones realizadas al plan de estudios y lo remitieron a la Subdirección General de Centros Universitarios y a los Presidentes de todas las Comisiones Gestoras de Integración de Escuelas Normales. Además de los aspectos mencionados, consideraron la dedicación horaria del profesorado

<sup>21</sup> AEMLL. Libro de Actas n. 10. Reunión celebrada el 28 de julio de 1971 por la Comisión Gestora, compuesta los decanos de la Facultad de Filosofía y Letras y de la Facultad de Ciencias, Director del ICE y la Directora de la Escuela de La Laguna. El 4 de agosto de 1971 dicha Comisión se reunió nuevamente para continuar debatiendo los detalles del Plan Experimental. Analizaron el inconveniente de la estructura de los estudios con las materias optativas en 1r curso, la carencia de prácticas de algunas asignaturas y la infradotación de los laboratorios.

solicitando que se modificara en función de la categoría universitaria: «exigiéndose para dedicación exclusiva, plena o normal las mismas horas lectivas que en las Facultades Universitarias». Sin embargo, a pesar de remitir los escritos no recibieron respuesta y, por ello, el 1 de octubre se volvieron a reunir con objeto de distribuir la carga docente entre el profesorado de acuerdo con el plan de estudios oficial. La mayor dificultad estribaba en la falta de profesores que atendieran las materias optativas, además de la sobrecarga que representaba para los profesores que impartían docencia en el Plan 67 y debían asumir docencia de dichas optativas.<sup>22</sup>

Tanto el alumnado como el profesorado habían sufrido «una discriminación histórica» y el cambio requería una transición temporal.<sup>23</sup> En el caso del centro privado la distancia fue mayor. Aunque se rigiera por la normativa oficial, era doblemente discriminado tanto por privado como por la dependencia de la estructura eclesial. Tampoco desde los centros tenían posibilidades para su transformación total, ya que funcionaban con una dirección autoritaria que tomaba las decisiones que afectaban a la vida académica y el profesorado tenía escaso margen para actuar de manera autónoma. Se realizaban pocos claustros con la representación de todos los elementos que intervenían en los centros. A los claustros solía asistir el profesorado numerario y los no numerarios. Estos últimos eran más numerosos pero sin cobertura legal para tomar decisiones. Al igual que el alumnado y personal no docente, eran colectivos que no tenían canales para la participación.

Las tres Escuelas de Magisterio incorporadas como Escuelas Universitarias al distrito lagunero, en cumplimiento con el Decreto 1381/1972 de 25 de mayo, fue más bien formal que real. La devaluación de las enseñanzas impartidas, dado que habían sido Escuelas profesionales, fue una de las dificultades que frenaron el proceso de plena integración tanto de la Escuela Universitaria de la Iglesia como de las Escuelas Universitarias públicas en la Universidad de La Laguna. Esa integración en la Universidad no se produjo de hecho y la mayoría de los profesores que desempeñaban su docencia en las Escuelas de

<sup>22</sup> *Ibidem*. Acordaron informar sobre esta situación a la Subdirección General de Centros Universitarios. Más tarde en la reunión celebrada el 13 de octubre expusieron la solución parcial de la plantilla. Pudieron corregir la deficiencia de docentes contratando un profesor de Ciencias pero subsistía para las Ciencias Humanas. Las clases comenzaron el 14 de octubre.

<sup>23</sup> GONZÁLEZ SANMAMED, Mercedes; FUENTES ABELEDO, Eduardo. «La formación inicial del profesorado de primaria e infantil. Luces y sombras después de una reforma», *Revista Profesorado* [Granada], vol. 1, n. 2 (1997), p. 57.

Magisterio estaban al margen de la Universidad.<sup>24</sup> En realidad no se incorporaron plenamente en la Universidad lagunera hasta 1983, con la Ley de Reforma Universitaria.<sup>25</sup> Fue un proceso lento porque no hubo interés en promocionar a estos centros y se mantuvo la distancia entre lo formal y la práctica académica. Tampoco se publicaron las directrices del Plan de Estudios hasta 1977.<sup>26</sup> Los gestores «las consideraron como centros de segundo nivel en todos los ámbitos: en la dotación de recursos, en la docencia y en la investigación».<sup>27</sup> Más tarde la normativa dispuso la creación de Departamentos «Inter centros» al amparo de la Ley de Reforma Universitaria de 1983. Los Departamentos facilitaron la relación entre el profesorado de la Escuela Universitaria de Las Palmas con el profesorado de la Escuela Universitaria de La Laguna. El profesorado de Las Palmas se desplazaba a las reuniones a Tenerife. Sin embargo, el contacto con otros profesores universitarios fue mínimo. Incluso entre las Secciones de Pedagogía y Psicología y otras Facultades afines existía poca conexión con la vida académica. Sin embargo, esta situación no fue exclusiva del territorio insular. Esa fue la tónica general en todos los distritos universitarios españoles. Si bien la estructura departamental abrió posibilidades de comunicación y de colaboración entre ambos docentes,<sup>28</sup> hasta la promulgación de la LOGSE<sup>29</sup> no quedaron definitivamente incorporadas a la universidad.

### 3. REFORMA CURRICULAR VERSUS TRANSFORMACIÓN PROFESIONAL

En las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de La Laguna y de Las Palmas se aplicó la normativa oficial respecto a los planes de estudio, aunque respetando la organización universitaria propia. De este modo, por prescripción oficial la atención prioritaria se dirigió a la formación de profesores y luego a su especialización. Había que capacitar al alumnado para

<sup>24</sup> BERNAT MONTESINOS, Antonio. «Bases para un currículum de formación de profesores de EGB», *Revista de Educación* [Madrid], 269 (1982), p. 18.

<sup>25</sup> Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria.

<sup>26</sup> Orden de 13 de junio de 1977 (BOE de 25 de junio), por la que se dan directrices para la elaboración de los planes de estudio en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB

<sup>27</sup> BEAS MIRANDA, Miguel. «Formación del magisterio y reformas educativas en España: 1960-1970», *Op. cit.*, p. 410.

<sup>28</sup> GONZÁLEZ SANMAMED, Mercedes; FUENTES ABELEDO, Eduardo. «La formación inicial del profesorado de primaria e infantil. Luces y sombras después de una reforma», *Op. cit.*, p. 56.

<sup>29</sup> La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990 (publicada en el BOE de 4 de octubre).

impartir la enseñanza globalizada de la primera etapa de EGB y en un área específica a partir de la segunda etapa. El Plan de Estudios contemplaba las especialidades de Ciencias Humanas, Ciencias, Lengua Española e Idiomas Modernos, Preescolar y Educación Especial, aunque en buena parte de los centros sólo se implantaron las tres primeras.<sup>30</sup> Tanto en Las Palmas como en La Laguna se impartieron, en un principio, tres de las cinco especialidades: Filología, Ciencias y Ciencias Humanas. Años más tarde, se establecieron las de Educación Preescolar y Educación Especial. En la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB de Las Palmas se implantaron ambas especialidades pero no en La Laguna. En la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB de La Laguna, a partir del curso 1982-1983 se incorporó Educación Preescolar, dada la creciente demanda de profesorado de este nivel que se hallaba en expansión.<sup>31</sup> No obstante, sorprende que el centro lagunero no estableciera la especialidad de Pedagogía Terapéutica. Desde tiempo atrás solicitaban el curso de especialización, peticiones que fueron remitidas a la Dirección General de Enseñanza Primaria y Enseñanzas especiales.<sup>32</sup> En otro orden, el progresivo interés por conocer la Cultura Canaria que comenzó a despertar en los primeros años de la década de los setenta, se concretó en la introducción de materias específicas en el currículum académico, tales como la Prehistoria, Historia, Geografía y Cultura de Canarias. Sin embargo, las materias Patrióticas estaban presentes en la formación académica hasta el fallecimiento del dictador. Tras su muerte perdió vigencia el modelo asignado al profesorado de la Falange y de la Sección Femenina.<sup>33</sup> El plan de estudios estuvo vigente durante veinte años con escasas modificaciones. La enseñanza mixta no significaba coeducación. Cursar el mismo programa académico no era sinónimo de igualdad y no garantizaba la superación del sexismo impe-

<sup>30</sup> AEMLL. Libro de Actas del Claustro.

<sup>31</sup> AEMLL. Libro de Actas de claustro. Sesión del 18 de mayo de 1982. Reiteraron en la petición cursada el año anterior de la necesidad urgente de implantar la especialidad de Preescolar dada la demanda de titulados existente en la provincia.

<sup>32</sup> AEMLL. Libro de Actas de claustro (1958-1977). Sesión del 22 de noviembre de 1967, fol. 90 vto. Al respecto dijeron: «Dada la lejanía de estas islas y el elevado número de niños subnormales que hay en ellas se pide la instauración de un curso de Pedagogía Terapéutica».

<sup>33</sup> Por los Reales Decretos 425/1977 y 426/1977 de 4 de marzo (BOE de 22 de marzo de 1977) se suprimen de la Universidad las asignaturas de Educación Física y Formación Política. La Orden de 20 de diciembre de 1976 (BOE de 29 de diciembre de 1976) regulaba las actividades de formación religiosa en centros de enseñanza universitaria.

rante en la época.<sup>34</sup> Seguía vigente la visión tradicional en orden al género, amparada en el rol doméstico de las mujeres.

Con certeza mejoraron los programas de formación de docentes. No obstante, resaltaba el prestigio de unas especialidades frente a otras, reproduciendo el antiguo sistema de «ciencias y letras»; aunque todas las materias formaban parte del currículum de la enseñanza básica, se establecían categorías en el imaginario colectivo. Había más demanda de las materias relacionadas con las ciencias humanas, hecho que se constaba con un volumen mayor de alumnado. Mientras tanto las disciplinas de ciencias como las de lengua mantenían cierto equilibrio. El Plan 1971 ha adolecido, sin embargo, de una excesiva dedicación a las materias de formación científico-cultural en detrimento de aquellas eminentemente profesionales. La atención a las exigencias de formación planteadas para el acceso al segundo ciclo de la enseñanza universitaria restó importancia a las disciplinas profesionales y a la preparación para el ejercicio de la docencia. Desde finales de los años setenta se emprendieron acciones encaminadas a revisar los contenidos del Plan Experimental, confirmándose la necesidad de prestar mayor atención a las materias profesionales y a la preparación de la Primera Etapa.

La diversificación del currículum trajo consigo la introducción de nuevas especialidades, y unido a ello la necesidad de ampliación de la plantilla docente. De ese modo se fue incorporando nuevo profesorado, que no sólo renovaron el segmento cronológico sino también la dinámica docente y la práctica enseñanza-aprendizaje. El cambio de categoría académica afectó a los profesionales mejorando su status. Sin embargo dentro del nivel de enseñanzas medias hubo cierto descontento, porque hasta aquél momento los/las docentes de Magisterio ostentaban una categoría inferior al del profesorado de Institutos de Bachillerato. Discusiones y debates que se prolongaron en el tiempo. Ocho años después el problema se resolvía con la integración del profesorado, según el Real Decreto que se publicó el 24 de mayo de 1978, en el nuevo cuerpo universitario creado al efecto: Titulares y Catedráticos de Escuela Universitaria. La lentitud de los trámites y la resolución aportaban indicios de la consideración del profesorado normalista. El profesorado tuvo que ocuparse de la formación inicial diseñada en el Plan 1971 sin recibir pre-

<sup>34</sup> *La Educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid, MEC, 1969, p. 234. La legislación lo reflejaba del siguiente modo: «Sin prejuicio de la igualdad fundamental de la educación para todos, alumnos y alumnas, en el proceso total de la escolaridad, la formación de la niña, la adolescente, la joven y la mujer tendrá en características específicas para acomodar a ellas las intervenciones educativas, especialmente en lo que se refiere a las aptitudes estéticas y a su futuro papel en la familia y en la sociedad».

paración para ello. Tanto alumnos como profesores se estrenaban en un nuevo modo de enseñar y de aprender, aunque las viejas prácticas docentes y rutinas pedagógicas no desaparecieron. Cabe resaltar la entidad numérica de mujeres docentes frente a otras Escuelas Universitarias del distrito lagunero, donde la tasa de profesoras era mucho más baja, con lo cual se aprecia una mayor vinculación de estas profesionales con el espacio laboral de destino. Considerar, por otra parte, la situación a la que se enfrentó el profesorado de la Sección Femenina y la Falange tras la muerte del dictador. Con la supresión de las materias patrióticas tuvieron que recolocarse académicamente. Aquellos que eran profesores numerarios quedaron a extinguir, otros tuvieron que acoplarse a la nueva situación académica y completar su formación por no poseer la titulación universitaria requerida. En aquel momento había profesores y profesoras que carecían de carrera universitaria. Para ellos hubo unos plazos, a fin de que pudieran prepararse y obtener la licenciatura correspondiente.

#### 4. LOS Y LAS ASPIRANTES AL OFICIO DE ENSEÑAR

El oficio de maestro comenzó a ser atractivo para las nuevas generaciones porque tanto la carrera como la profesión elevaron su categoría, y ello implicó un mayor reconocimiento social, junto a la subida salarial. Este hecho dignificó a los maestros y maestras, con la consiguiente mejora en su nivel de vida y aumento de la demanda de matrícula de aprendices de maestros. Además de la variable del sexo, constatada en la elevada presencia femenina, considerar el origen social, pues constituye otra variable destacada en la configuración del alumnado. La extracción social atendía, en buena medida, a las clases subalternas, con bajo nivel cultural y académico, con limitadas aspiraciones intelectuales y escasa presencia de las profesiones liberales. Aunque con una composición heterogénea, se ha nutrido sobre todo de las capa medias-bajas y bajas, o, lo que es lo mismo, de los estratos bajos de las clases medias y de los sectores populares, donde todavía estudiar aportaba cierta distinción o rango, un privilegio negado a las clases inferiores. Es decir, los grupos que conectaban sus aspiraciones con las expectativas de la profesión, por la representación que tiene la figura del maestro y la maestra en el imaginario de estos sectores: una carrera de corta duración para acceder al mercado laboral. En Canarias el arquetipo del magisterio era similar al mantenido en otros lugares de la geografía española. El horizonte profesional se proyectaba en la clase social de pertenencia, acceder a una actividad de salario raquítico y precaria estima,

alejado de las inquietudes de las clases dominantes. No obstante lo anterior, el elevado número de egresados implicó que no fueran colocados como maestros y maestras, generándose una importante bolsa de paro, que comenzó a ser notoria a partir de 1977.

Atendiendo a la variable geográfica, el mundo rural y suburbano suministró la mayoría del alumnado. A pesar de los cambios generados en las zonas agrarias el magisterio constituía una forma de movilidad social. De manera que los estudiantes provenían del norte y en menor medida del sur. Tomamos una muestra al azar resultando que el 60% proceden de la zona norte, el 20% del área metropolitana y el 30% de la zona sur. En el caso tinerfeño también procedían de las islas de La Palma y La Gomera; en menor proporción el Hierro, Lanzarote y Fuerteventura. El sector oriental del Archipiélago, a pesar de funcionar una Escuela Universitaria en Las Palmas de Gran Canaria, también mostró preferencia por La Laguna, como sede del distrito y por estimar que respondía mejor a sus expectativas. En Las Palmas también la muestra de alumnado en cuanto a su origen geográfico se correspondía con las zonas norte y sur de Gran Canaria, las islas de Lanzarote y Fuerteventura. También hubo presencia de alumnado procedente de la isla de La Palma con lo que se mantenía la tradición. El universo cultural de los egresados no ha sido muy amplio y la mayoría no continuaban estudios, optando por el ejercicio profesional. Otros prosiguieron estudios en alguna Facultad afín. Entre las opciones de magisterio elegían la especialidad de Ciencias Sociales, con diferencia contó una matrícula muy nutrida. La especialidad menos demandada fue la de Lengua Extranjera, por las dificultades que entrañaba el aprendizaje del idioma.

En la Escuela Universitaria de La Laguna el incremento de matrícula fue notorio, llegándose a la masificación de los estudios, hecho que junto a la diversidad de especialidades obligó a ampliar las instalaciones de la antigua Escuela, procediéndose a la construcción de un ala en el viejo edificio de la calle Dr. Zamenhof colindante con la calle Antonio González. Además de la instalación de un prefabricado en el patio del centro. De manera que en los cursos 1976-1977 y 1977-1978 la matrícula se elevó hasta superar las cifras anteriores, sumando un total de 1.876 (distribuidos en 73 alumnos, 1141 alumnas) y 2.186 matriculados (670 alumnos y 1516 alumnas) respectivamente. También la Escuela María Auxiliadora de Santa Cruz de Tenerife progresivamente experimentó aumento de demanda con el Plan 1971. El centro capitalino registró incremento de matrícula, hecho que exigió la ampliación y mejora de instalaciones. Durante el curso 1976-1977 el total de alumnado ascendió a 445 (359 alumnas y 86 alumnos) y en el año académico siguiente, 1977-1978, se matri-

cularon 409 alumnos (333 alumnas y 76 alumnos).<sup>35</sup> En esta Escuela comenzó a crecer la matrícula, de forma sostenida, en los primeros años de la década para progresivamente experimentar una aceleración, siendo sustancial la cifra de alumnado. El nivel académico, la docencia ajena a la inestabilidad de la plantilla y a los conflictos del profesorado contratado (PNNs) captaban el interés de muchas familias que pretendían una preparación al margen de la problemática que sufría el profesorado estatal.

En Las Palmas debido al gran aumento del alumnado, igualmente, fue necesario instalar varias aulas prefabricadas en el jardín para dar salida a la situación planteada. Conviene resaltar que en Las Palmas el crecimiento de matrícula fue mayor, hecho que se justifica por la menor oferta de titulaciones del entonces Colegio Universitario de Las Palmas. En 1976-1977 contó con 2.503 (734 alumnos y 1614 alumnas) y durante el curso 1977-78 la matrícula de alumnado ascendió a 3.015 (siendo 2004 alumnas y 1011 alumnos).<sup>36</sup> Estas limitaciones de espacio fueron la causa de que se establecieran unas pruebas objetivas como requisito previo a la entrada en la Escuela Universitaria.<sup>37</sup> Años más tarde se reguló el ingreso en los diferentes Centros universitarios mediante la valoración del expediente académico. Este Plan, cuyas directrices no aparecieron hasta 1977 (Orden de 13 de junio, BOE de 25 de junio) se mantuvo como experimental, con algunas variaciones en los contenidos, durante veinte años. Las plazas de la Escuela Aneja de Las Palmas fueron insuficientes para atender las prácticas del alumnado,<sup>38</sup> como tampoco lo fueron las de la Escuela Aneja de La Laguna. De forma que el estudiantado realizó las prácticas en las escuelas públicas de la ciudad.

La demanda de estos estudios fue alta a pesar del índice de paro profesional que se generó a partir de 1977. La matrícula femenina era elevada, con importante presencia de mujeres de zonas rurales y en menor medida urbana. El magisterio constituye un nivel de estudios asequible a los sectores populares rurales y urbanos, permite profesionalizarse a las mujeres de estas capas populares, mejorando su estatus laboral con respecto a sus progenitores. La

<sup>35</sup> AEMLL. Libros de registro de matrícula. INE Anuario Estadístico de los años referidos.

<sup>36</sup> AEMLL. Libros de registro de matrícula. INE Anuario Estadístico correspondiente a los años citados.

<sup>37</sup> MARTEL MORENO, José. «La Escuela Normal de Las Palmas: bosquejo histórico», *Revista El Guiniguada* [Las Palmas de Gran Canaria], 6-7 (1995), pp. 20-21.

<sup>38</sup> FONTÁN MONTESINOS, María Teresa. «El colegio público de prácticas anejo a la Escuela Universitaria de EGB de las Palmas: tres años de historia», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* [Zaragoza], 2 (1988), pp. 463-467.

matrícula masculina era bastante baja, la mayoría de los aspirantes eran de extracción geográfica rural. Los varones optaban por otros estudios. De manera que en el alto número de matriculados resplandecen las mujeres. En los primeros años se duplicó la matrícula femenina; por ejemplo, en 1982-1983 ascendió a 610 mujeres y 243 hombres, luego a partir de 1984 se triplicó y hasta casi se cuadruplicó con respecto a la masculina. A pesar de las variables, la muestra se repite casi de forma idéntica en todas partes, con la tendencia de la ruralización y feminización.<sup>39</sup> El magisterio fue una profesión con alta participación femenina, apreciándose una progresiva feminización a lo largo del siglo XX aunque con la implantación del Plan de 1971 se aprecia un descenso en el porcentaje.<sup>40</sup>

A partir del uno de octubre de 1989 la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB de Las Palmas pasó a depender de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, como consecuencia de la Ley de Reorganización Universitaria de Canarias, aprobada por el Parlamento de Canarias el 26 de abril de 1989.<sup>41</sup> Desde 1982 se sucedieron manifestaciones públicas a favor de su implantación.<sup>42</sup> Varios años atrás estas demandas habían sido tratadas en el claustro del centro lagunero. El Director informó sobre la situación creada en Las Palmas «intentando desmembrar» la Universidad de La Laguna. La resonancia de tales peticiones «obligaba a la dirección a manifestarse», opinando que «los intereses regionales deben prevalecer sobre los provinciales y la duplicidad de centros llevaría consigo un despilfarro que repercutiría gravemente en la ya deteriorada calidad de la enseñanza».<sup>43</sup> La reorganización universitaria en Canarias no estuvo exenta de polémica. Las gestiones estuvieron condicionadas por intereses político-burgueses.<sup>44</sup> Hubo diversos debates y contestacio-

<sup>39</sup> COLMENAR ORZAES, Carmen. «Análisis sociohistórico y educativo (1931-1990). La primera mitad del siglo XX», SAN ROMÁN GAGO, Sonsoles (Dir.). *La maestra en el proceso de cambio social de transición democrática: Espacios histórico-generacionales*. Madrid: MEC/Instituto de la Mujer, p. 50.

<sup>40</sup> VIÑAO, Antonio. *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons, 2004, pp. 250-251.

<sup>41</sup> Por la Ley 5/1989 de 4 de mayo de Reorganización Universitaria de Canarias publicada en el BOE número 133 de 5 de junio de 1989. «Bienvenida Universidad», *La Provincia* [Las Palmas de Gran Canaria], 5 de mayo de 1989.

<sup>42</sup> «Universidad, ya. Más de doscientos mil manifestantes», *La Provincia* [Las Palmas de Gran Canaria], 8 de julio de 1982.

<sup>43</sup> AEMLL. Libro de Actas de Claustro. Sesión del 16 de julio de 1982, folio 55 vto.

<sup>44</sup> «Los partidos del Ayuntamiento quieren la Universidad para el próximo curso», *La Provincia* [Las Palmas de Gran Canaria], 1 de abril de 1989; «Los “tinerfeñistas” del PSC-PSOE piden a su dirección que abandere el consenso universitario», *La Provincia* [Las Palmas de Gran Canaria], 23 de abril de 1989. p. 5;

nes públicas en la defensa del Distrito lagunero para no desdoblarse centros.<sup>45</sup> La prensa tinerfeña apoyó a la Universidad de La Laguna frente a la de Las Palmas, que defendía la conveniencia de un nuevo distrito en connivencia con la Promotora de la Ley de reorganización universitaria de Canarias. La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria fue creada a partir de la Universidad Politécnica de Canarias y de varios centros que hasta ese momento estaban adscritos a la Universidad de La Laguna.<sup>46</sup>

Hubo otra novedad a inicios del año académico 1989-1990. Desde hacía algún tiempo se comentaba el cierre de la Escuela de Magisterio de Santa Cruz. La prensa local recogió diversas notas al respecto. En 1989 la Caja de Ahorros, que subvencionaba los gastos y costos, no continuó con la gestión económica del centro. La Universidad de La Laguna llegó a un acuerdo con la entidad financiera para transferir al profesorado y el alumnado a la Escuela Universitaria de la Universidad de La Laguna. Se valoró el beneficio docente y bibliográfico como aportación positiva para la institución lagunera. Para resolver el problema de las plazas del profesorado, del personal de administración y servicios, se acordó que las plazas saldrían a concurso público pero habría una reserva de plazas para todo el personal.<sup>47</sup> Ese mismo año desapareció la Escuela Universitaria de la Iglesia «María Auxiliadora» y tanto el profesorado como el alumnado se adscribieron a la Escuela de La Laguna. De esta manera se integraba un colectivo procedente de un centro privado y se desgajaba otra institución pública, quedando solamente una Escuela Universitaria de las tres que funcionaban dependientes del Distrito lagunero.

En Canarias hubo problemas derivados de la elevada matrícula.<sup>48</sup> Durante los años de vigencia de este Plan las Escuelas Universitarias alcanzaron las

«La promotora denuncia “triquiñuelas jurídicas” de los insularcitas», *Ibidem*, p. 7; Editorial «La universidad de Las Palmas, por fin», *La Provincia* [Las Palmas de Gran Canaria], 11 de abril de 1989, pp. 1, 8 y 9; *La Provincia* [Las Palmas de Gran Canaria], 5 de mayo de 1989, p. 48.

<sup>45</sup> «Trece notables convocan una manifestación en defensa de La Laguna», *La Provincia* [Las Palmas de Gran Canaria], 1 de abril de 1989, p. 5; *La Provincia* [Las Palmas de Gran Canaria], 11 de abril de 1989, p. 8.

<sup>46</sup> Ley 29/1979, de 30 de octubre, sobre creación de las universidades de Alicante, Cádiz y León y Politécnica de las Palmas. Funcionó con la denominación de Universidad Politécnica de Las Palmas hasta 1986 cuando pasó a llamarse Universidad Politécnica de Las Palmas por la Ley 14/1986, de 30 de diciembre. Desapareció con la ley de Reorganización Universitaria y se creó la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

<sup>47</sup> AEMLL. Claustro del 27 de septiembre de 1989. Claustro del 22 de noviembre de 1989. El Director informó de la integración de profesores y alumnos de la Escuela de Santa Cruz (folio 69 rto.)

<sup>48</sup> MARTEL MORENO, José. «La Escuela Normal de Las Palmas: bosquejo histórico», *Op. cit.*, pp. 20-21.

cotas más elevadas de alumnado, a excepción de los primeros años de aplicación del Plan 92, hasta que se estableció el límite de plazas. Una explosión de aspirantes que pretendían titularse para, posteriormente, beneficiarse del ejercicio profesional que brindaban estos estudios. De manera que se adoptó como medida de contención de la matrícula la realización de unas pruebas de acceso. Más tarde se reguló el sistema de ingreso. Así se computó la nota media del expediente académico junto a la calificación obtenida en el examen.

Al margen de lo anterior y a pesar de las ventajas del Plan de Estudios de 1971, su puesta en práctica reveló deficiencias y así se constata en algunos estudios. Por ejemplo, Gimeno Sacristán y Fernández Pérez,<sup>49</sup> realizaron una investigación que contó con la participación del profesorado de 19 Escuelas Universitarias y con una muestra de más de 500 alumnos y alumnas de tercer curso. Entre los meses de abril y mayo de 1977 recogieron datos muy significativos sobre las limitaciones de la formación inicial del profesorado de EGB en las Escuelas Universitarias. Los profesores declaraban necesitar conocimientos sobre Metodología de la enseñanza, Psicología y Pedagogía, así como sobre uso de material audiovisual. Sin embargo, esta investigación no contó con la participación de profesorado ni alumnado de los centros del Distrito Universitario lagunero. No obstante, el profesorado en Canarias ha manifestado en diversas ocasiones la diversidad de obstáculos y estrecheces económicas que tuvieron que sortear en aquella época.

Más tarde, en 1981 otro estudio hecho en la Escuela de Magisterio de Málaga sirvió para investigar la motivación e intereses personales del alumnado.<sup>50</sup> Esta encuesta se pasó a 475 alumnos de diversas especialidades (Ciencias, Filosofía, Ciencias Humanas, nuevas especialidades), así como el turno y curso, proporción numérica a la población de la Escuela.<sup>51</sup> Los ítems se formulaban en 31 preguntas, redistribuidas en tres bloques que englobaban aspectos económicos, prestigio social del maestro, de la carrera y cualificación

<sup>49</sup> GIMENO SACRISTÁN, José; FERNÁNDEZ PÉREZ, Miguel. *La Formación del Profesorado de EGB Análisis de la situación española*. Madrid: Ministerio de Universidades e Investigación, 1980.

<sup>50</sup> Seminario de alternativa pedagógica de la Escuela de Magisterio de Málaga. *¿Cómo son los alumnos de Magisterio?*, n. 76, abril 1981, Barcelona.

<sup>51</sup> Seminario de alternativa pedagógica de la Escuela de Magisterio de Málaga. *¿Cómo son los alumnos de Magisterio?*, n. 76, abril 1981, Barcelona, p. 60. Los encuestados eran solteros/as sin hijos y pocos tienen hermanos en las Escuelas o Facultades Universitarias. En la selectividad aprobó el 41%, sólo un 10% eran alumnos de otros Centros Universitarios; un 7% sólo alega la no exigencia de la selectividad como razón para estar en la carrera. El 38% eligen Magisterio por el tiempo libre que deja, el 9% lo comparte con un trabajo, un 26% ingreso en la carrera por ser corta. Aunque el 31% elegirían otra carrera en caso de tener todas la misma duración. El 30% del alumnado se encuentra académicamente retrasado con respecto a su edad.

profesional así como la neutralidad y politización. Los resultados fueron los siguientes: predominio de los asalariados sobre todo clase obreras, madres trabajadoras inexistentes, se igualaba la procedencia urbana y rural con una parte ínfima del alumnado que combinaba sus estudios con el trabajo. La gran mayoría negaron que estudiaran Magisterio por ser carrera fácil y podían aprobar las asignaturas yendo a clase, estudiando algo y manejando una mínima bibliografía. En relación a la vocación existía una respuesta general sobre su dedicación por vocación. En el tiempo libre solían leer libros y revistas de Pedagogía. Para ellos el prestigio social del maestro se valoraba en relación a la importancia que tenían como agente social y de intermediario con la familia. Calificaron mal o regular la formación inicial y vieron como algo inevitable la importancia de un cambio en la escuela, además de darle mayor importancia a las prácticas. En lo que respecta a la ideología política sólo el 7% del alumnado manifestó estar organizado políticamente. Afirmaron que convendría que participaran más, no sólo en cuestiones académicas sino en la misión del centro en general.

##### 5. LOS PROFESIONALES, AUTÉNTICOS PROTAGONISTAS DE LA REFORMA

En la última etapa de la dictadura las Escuelas de Formación de Profesorado en Canarias continuaban sufriendo las penurias económicas y la inestabilidad de la plantilla docente. El profesorado en su mayoría interino y contratado, con muchas rémoras para cobrar su salario. En ocasiones se sumaban deudas salariales de hasta seis meses, por lo que algunos docentes se vieron obligados a recurrir al pluriempleo, para sortear dificultades económicas y poder sobrevivir. Muerto el dictador Francisco Franco y agotada la administración de la dictadura comenzó un proceso lento y complicado de cambios en la estructura política. La sociedad española afrontaba nuevos retos después de décadas de sometimiento, amordazada por un vetusto régimen militar. La transición hacia la democracia, concebida por la vía de la reconciliación y evitando confrontaciones, llegó en aquellos años a través del consenso. El primer presidente de la democracia Adolfo Suárez estaba convencido de la importancia de mirar al futuro para alcanzar un estado de libertades y evitar confrontaciones derivadas de prejuicios pretéritos. Los nuevos tiempos se proyectaron en todos los ámbitos de la vida, y de igual forma se reflejaron en las instituciones educativas. No fue una tarea fácil, porque las rémoras del pasado condicionaban las expectativas de los centros.

Durante la transición política las reivindicaciones de estabilidad laboral llevaron al paro académico de casi todos los profesores. Los Profesores No Numerarios, más conocidos como PNNs, se movilizaron por su empleo; se unieron en un proceso que no dejó de ser una manifestación de rechazo a la dictadura. La movilización de los enseñantes no afectó sólo a los «profesores de Magisterio» afectó a todo el colectivo docente y tuvo multiplicidad de acciones y respuestas. La movilización de los PNNs, sus huelgas docentes y, por consiguiente, el paro académico condujo al vacío en las aulas donde impartían clase. El alumnado afectado era mayoritario dado que las Escuelas de Formación de Profesorado públicas contaban con una plantilla inestable, disponía de pocos profesores numerarios y casi todos eran contratados. Para no perjudicar al alumnado con el paro docente, ni romper sus reivindicaciones y seguir con sus presiones a la administración universitaria con el propósito de poder negociar acuerdos, el profesorado dio «aprobados generales» en sus respectivas asignaturas, causando un vacío de formación. Los cursos 1975-1976 y 1976-1977 fueron los más afectados y estuvieron largo tiempo sin clases, pero los alumnos apoyaban a los profesores en sus justas reivindicaciones.<sup>52</sup> También hay que recordar la movilización del alumnado y de los Profesores de EGB, y el boicot al sistema de oposiciones al Cuerpo de Profesores de EGB en 1977. Ejemplos, junto a otras actividades y diversas acciones de cariz político-social y cultural, de una nueva etapa en el Magisterio y el compromiso con la realidad educativa Canaria.

En otro orden cabe considerar que la elevación de exigencias y la igualación con otras carreras no representaron un gran atractivo para los estudiantes. Continuaba activa la idea de constituir unos estudios de «segundo orden» hasta el extremo de que el alumnado que no superaba la selectividad en las Facultades se orientaba al Magisterio por su fácil acceso. Se trataba en buena medida de alumnado desmotivado. Además servía de enlace con otros estudios, el denominado «curso puente» permitió el ingreso en las Facultades y Licenciarse a muchos diplomados en Formación del Profesorado de EGB. Sin embargo es necesario precisar que no todos los aspirantes se sentían marginados, porque había muchos estudiantes con vocación de maestros y maestras que no se habían visto obligados a ingresar en una diplomatura. Igualmente cuando se establecieron las Pruebas de Conjunto para ingresar, como medio de frenar la avalancha de alumnado, hubo casos en los que no superaron la prueba pero en cambio aprobaron la selec-

<sup>52</sup> El profesorado de la época lo confirma en la actualidad. Hoy algunas de esas personas siguen formando parte del profesorado universitario y recuerdan esa etapa de movilizaciones. También lo expresan antiguos alumnos y alumnas.

tividad en la Facultad. Con respecto a otras Escuelas Universitarias del Distrito alcanzaban, con diferencia notoria, las cotas más altas de alumnado.

Igualmente cabe que reconocer el papel de las Escuelas Universitarias de Formación de Profesorado en la formación permanente y la atención a la actualización pedagógica del profesorado en ejercicio. Desde estas instituciones se potenciaba la formación continua, dado que la formación inicial no era suficiente para afrontar los retos y novedades de la enseñanza. Además con la implantación de la Ley General de Educación se actualizaba al profesorado en los nuevos programas educativos, cuando el giro educativo impuso nuevas necesidades y fue preciso actuar capacitando en contenidos, metodología y recursos. La función docente no se restringía exclusivamente al aula y a la propia institución. Los profesores de las Escuelas Universitarias también se adecuaron a la normativa, emprendieron actividades de perfeccionamiento y cualificación de acuerdo con las directrices oficiales. De la misma forma que en otros distritos universitarios, en Canarias el Instituto de Ciencias de la Educación junto a las Escuelas de Formación del Profesorado desempeñaron una actividad fundamental en la formación permanente del profesorado, pero especialmente en lo que significó la actualización de los egresados de planes de estudios anteriores a 1971.<sup>53</sup> Sus cursos estaban regulados por las directrices emanadas desde la administración central y no contaban con una normativa específica que regulara su funcionamiento. En el Archipiélago ejercían destacados profesionales, interesados en la renovación pedagógica y en las actividades de extensión cultural, proyectando una intensa actividad (conferencias, teatro, folklore, seminarios, talleres). Mención especial merecen las Escuelas de Verano.

## 6. EL DESPERTAR DEL PROFESORADO:

### RENOVACIÓN PEDAGÓGICA Y MOVIMIENTOS DOCENTES

El cambio de modelo de formación inicial de maestros y maestras no equivalía a modificar las mentalidades y hubo muchas resistencias desde el colectivo profesional. El panorama social de la década de los 70 fue creando una conciencia social más alejada de la ideología del nacional catolicismo y

<sup>53</sup> Los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) se crearon a partir de la LGE y dependían del Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (Ley 14/1970, artículo 73.4). En 1974 pasaron a depender del Instituto Nacional de Ciencias de la Educación. Decreto 750/1974, de 7 de marzo, por el que se crea el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE) (BOE de 23 de marzo).

de la tradición magisterial. Las nuevas generaciones egresadas de las Escuelas Universitarias contribuyeron a modificar conductas y creencias desfasadas. Participaron activamente en los colectivos de renovación pedagógica al tiempo que se significaron en las reivindicaciones sociales, de ahí la represión policial y de las autoridades educativas sobre estos colectivos. También participaron, aunque las maestras en menor nivel que los maestros, en los movimientos sindicales y políticos por lo que durante la transición resultaron cruciales y es indicativo de la importancia de su rol.

El profesorado fue protagonista de innovaciones metodológicas y cambios en la práctica docente en la década de los setenta. Cientos de maestros estaban convencidos de la necesidad de renovar la pedagogía y se implicaron en la tarea. Algunos docentes venían desarrollando, de forma discreta, una pedagogía activa empleando otras formas de enseñar. En unos años de cierta agitación social a lo que se sumó el envejecimiento del dictador propiciaron el ambiente adecuado. Por diferentes zonas de la geografía española el magisterio se movilizó y desplegó distintas acciones, incluida la lucha sindical. Realmente podemos afirmar que fue una reforma suscitada desde abajo, fueron los docentes los que se preocuparon por la autoformación y desplegaron actividades para mejorar su capacitación y entrenarse en nuevas metodologías, hasta aquellas fechas poco conocidas. Se trataba de recuperar la tradición pedagógica que se había impulsado durante la Segunda República y que la dictadura anuló.<sup>54</sup> Los movimientos críticos que se gestaron en los últimos años del franquismo constituían la respuesta contestataria a la pedagogía oficial, y el profesorado de las Escuelas Universitaria se hallaba muy implicado junto a otros colectivos docentes.<sup>55</sup> En Barcelona el Instituto Rosa Sensat desplegó, desde 1965, una intensa labor renovadora y de pluralismo pedagógico.<sup>56</sup> En 1966 la celebración la «Escola d'Estiu», constituyó una plata-

<sup>54</sup> CODINA, María Teresa. «Rosa Sensat y los orígenes de los movimientos de renovación pedagógica», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* [Salamanca], n. 21 (2002), p. 102. En relación a la renovación la autora expresa que: «Hasta 1977 continuó el proceso de implantación y encajar las nuevas orientaciones de la Ley Villar Palasí, que aceptaba muchos aspectos de la renovación pedagógica: formación inicial y permanente de los maestros, ordenación del sistema educativo, programas y metodología».

<sup>55</sup> CARBONELL SEBARROJA, Jaume. «De la Ley General de Educación a la alternativa de la escuela pública. Algunas notas introductorias sobre los movimientos sociales en el sector de la enseñanza», *Revista de Educación* [Madrid], n. extraordinario (1992), pp. 237-255; DÁVILA BALSERA, Paulí. «La renovación pedagógica en el País Vasco. Segunda mitad del siglo XX», *Sarmiento* [Vigo], n. 9 (2005), pp. 85-103.

<sup>56</sup> MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, Jordi. *Els Primers Quinze Anys de Rosa Sensat*. Barcelona: Península, 1981, p. 45-74 y 81; MATA I GARRIGA, Marta. «La escuela de maestros Rosa Sensat de Barcelona», *Perspectives* [Ginebra] xv/1 (1985), pp. 129-135; Vid. MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, Jordi. *L'escola a Catalunya sota el franquisme*. Barcelona: Edicions 62, 1981; MATA I GARRIGA, Marta. *Una vida para la educación*. Madrid: MEC, 2007.

forma de debate y difusión metodológica de la escuela activa, de las innovaciones curriculares así como del estatuto de la profesión docente. La «Escola d'Estiu» fue la base de la modernización pedagógica y de las Escuelas de Verano que se extendieron por todo el Estado. Desde sus comienzos el Instituto Rosa Sensat contribuyó a la propagación de otros esquemas pedagógicos fuera de Cataluña y estableció relaciones con diversos colectivos foráneos. De forma paulatina participaban maestros y maestras de distintos lugares de España. Al socaire del movimiento catalán impulsaron actividades educativas de diversa naturaleza. Hecho que contribuyó a la difusión de sus iniciativas al tiempo que despertó la conciencia de muchos miembros del colectivo de enseñantes. Las Escuelas de Verano constituyen una página importante en la historia educativa contemporánea. La movilización docente con el compromiso de renovar la escuela, en la que contribuyeron múltiples factores como el avance científico y el progreso educativo, dieron un giro a la praxis escolar. Diversas iniciativas didácticas rechazaban los modelos pedagógicos tradicionales así como la deficiente formación inicial. Los movimientos de renovación pedagógica se conformaron en foros de reacción en contra de la enseñanza oficial.<sup>57</sup> Las alternativas a la pedagogía de la tecnocracia gozaron de difusión entre los egresados y profesionales con experiencia, aunque eran observados y vigilados por el aparato oficial.

Las Escuelas de Verano, el Movimiento de Educadores Milanianos y el colectivo Freinet constituyen ejemplos de la proliferación de iniciativas de distinto signo ideológico. Las inquietudes educativas que se canalizaban a través de diferentes actividades llevaban aparejadas un discurso político reivindicativo. Las Escuelas de Verano iniciaron su expansión por la geografía española durante la transición. Luchaban por la alternativa democrática de la educación que conectaba con el rechazo a la dictadura.<sup>58</sup> Los egresados en su tarea profesional se comprometieron en la enseñanza pero también con la realidad española de aquellos años y fueron «elementos de gran influencia social y política en la última década del franquismo».<sup>59</sup> Tanto el profesorado de las Escuelas Universitarias como los maestros y las maestras tuvieron protagonismo «como agentes dinámicos del

<sup>57</sup> SAÉNZ DEL CASTILLO, Andrés (1999). «El (o) caso de los movimientos de renovación pedagógica (MRPs)», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* [Zaragoza], 2/1 (1999), pp. 787-788.

<sup>58</sup> Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica. *Conclusiones XII Encuentro*, 1991, p. 7.

<sup>59</sup> GONZÁLEZ-AGAPITO, Josep. «Crisis de identidad en los papeles y en la formación de los profesores. Tradición y reforma», MAGALHÃES, Justino; ESCOLANO, Agustín (Org.). *Os Professores na História*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999, p. 55.

cambio social y político español». <sup>60</sup> La administración educativa de finales del franquismo fue más permeable a las innovaciones y a partir de la Ley General de Educación se hizo notar su flexibilidad. Además la educación mejoró, se extendió a nivel cuantitativo pero «el gran reto será desde entonces una educación para todos, pero de calidad». <sup>61</sup> Las experiencias de estos años introdujeron cambios en las prácticas educativas y contribuyeron a la actualización del profesorado hecho que repercutiría en la educación. «En esos quince años que van desde un poco antes de la LGE de 1970 hasta 1983 se va a generar en toda España un clima pedagógico especial, un hervidero de iniciativas pedagógicas renovadoras, que también se convierte por ello en referente de observación nacional y punto de interés internacional. 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». <sup>62</sup>

Los movimientos de profesorado en el Archipiélago Canario, a favor de una educación pública, comenzaron desde fechas tempranas. Existían diversos colectivos, buena parte de ellos funcionaban de forma «alegal» a modo de alternativa a los rígidos esquemas del régimen dictatorial. La resistencia y contestación a la represión tuvo distintas manifestaciones, desde las reivindicaciones laborales a la modernización educativa. En Canarias un importante sector del profesorado militaba de forma clandestina en distintos grupos políticos o en organizaciones cristianas antifranquistas. Esas movilizaciones había que encuadrarlas dentro del contexto del tardofranquismo y las necesidades de cambio social y político. <sup>63</sup> El descontento era palpable, la respuesta de diversos colectivos se manifestó de distintas formas, a la vez que se reconocía las diferencias sociales marcadas por

<sup>60</sup> *Ibidem*.

<sup>61</sup> 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* [Barcelona], n. 18 (julio-diciembre de 2011), p. 86.

<sup>62</sup> *Ibidem*.

<sup>63</sup> *Ibidem*, p. 88. Al respecto José María Hernández escribe que «los MRP nunca restringieron sus reivindicaciones y proyectos a una reforma técnica de la educación y la escuela, sino que llevaban incorporado un deseo y un modelo de sistema escolar alternativo, democrático y de carácter público, que se resumía escuetamente en la defensa de la escuela pública de calidad, en cada uno de los niveles del sistema educativo, desde la entonces preescolar a la universidad. Se trataba de propuestas de alternativas sociopolíticas y pedagógicas al sistema educativo imperante, pero de manera unitaria, para aspirar a una mayor eficacia».

las desigualdades de oportunidades.<sup>64</sup> En las islas el origen de las Escuelas de Verano radicaba en la militancia política y los movimientos de profesores de la etapa final del franquismo. La pluralidad pedagógica perseguida por la dictadura se reactivaba y desde otras zonas llegaban innovaciones pedagógicas, como por ejemplo de Cataluña. Se difundían pensamientos educativos rescatados del pasado hasta aquellas fechas silenciadas. En el documento conocido como Alternativa Democrática para la Enseñanza promovida por el Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid se plasmaron los ideales de los movimientos de renovación pedagógica cuando era todavía un sueño restablecer un régimen democrático en España.<sup>65</sup> Sus ideas nucleares fueron el referente para los movimientos de profesores, circuló entre los distintos colectivos y en las islas se debatió en los años 1975 y 1976. La vinculación de una parte importante del profesorado con los movimientos de renovación pedagógica se concretó en el Archipiélago en innovaciones metodológicas, en la elaboración de material didáctico y en la defensa de una escuela pública Canaria, a la vez dieron como resultado la planificación de los destacados eventos pedagógicos.

En 1976 se organizaron dos destacados eventos pedagógicos. La 1 Semana de la Educación se celebró en Canarias entre el 5 y el 13 de mayo de 1976, organizada por la Comisión de Cultura de la Escuela de Formación del Profesorado de EGB de La Laguna, tuvo lugar en la misma ciudad de La Laguna. Colaboraron como ponentes profesores de la Universidad de La Laguna, profesores de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB, maestros y maestras procedentes de distintas zonas del archipiélago, abogados, etc. Unas semanas más tarde, el 6 de junio de 1976 se celebró en Las Palmas de Gran Canaria la Asamblea de Enseñantes de Canarias. Ese mismo año se realizaron varias reuniones de maestros y maestras que se movilizaban a favor de la escuela pública Canaria. Alentadas por diversos colectivos y por el Colegio de Doctores y Licenciados fueron la base del boicot a las oposiciones de

<sup>64</sup> Las precariedades del sistema educativo público se proyectaba sobremanera en los sectores populares. El porcentaje de niños que en Canarias accedían a la enseñanza primaria era muy desigual y los hijos de obreros no pudieron superar la formación primaria o en todo caso acceder a otro nivel educativo. En 1960 el acceso a la enseñanza primaria representaba el 94%, en 1970 del 80% y en 1975 el 70%. Cfr. por ÁLVAREZ, Manuel. *Estructura social de Canarias. Desarticulación y dependencia, claves de la formación inicial canaria*. Las Palmas de Gran Canaria: CIES, Caja Insular de Ahorros de Gran Canaria, 1980, p. 42.

<sup>65</sup> El documento se elaboró en el Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid, entre 1974-1975. El texto definitivo fue aprobado en la Junta General del Colegio en enero de 1976.

1977, hecho señero que marcó al profesorado canario.<sup>66</sup> Los grupos alternativos que se planificaron como colectivos autónomos de reflexión educativa tuvieron una variada trayectoria dada su composición y origen heterogéneo. Desde los grupos locales, insulares e interinsulares, de carácter provincial o regional, unos desaparecieron y otros fueron los impulsores de las Escuelas de Verano. Con ellos colaboraron numerosas personas, maestros y maestras, profesores y profesoras de las Escuelas Universitarias. Se implicaron las personas más comprometidas e inquietas, aquellas que no se arredraban ante las presiones de la administración educativa. Los años de la transición política fueron también los años de la explosión de la renovación pedagógica y de las innovaciones del profesorado. Junto al interés por la educación les movía el interés por conocer la cultura propia, la identidad isleña y rescatar todo el legado oculto por el centralismo. Igual que sucedía en otros lugares (Cataluña, Valencia, Andalucía, País Vasco, Asturias, Extremadura, Aragón, etc.) se pretendía crear una escuela para Canarias, que atendiera su problemática y especificidades. Después de varios años de acciones pedagógicas se organizaron las Escuelas de Verano en torno al modelo de la «Escola d'Estiu».

La I Escuela de Verano de Canarias se celebró en La Laguna (Tenerife) entre el 5 y 11 de julio de 1978. En el programa de actividades participaron profesores de las Escuelas de Formación del Profesorado de La Laguna y de Las Palmas, profesores de EGB y profesores de Instituto de Enseñanzas Medias.<sup>67</sup> La II Escuela de Verano se realizó en julio de 1979 en Las Palmas. La III Escuela de Verano de Canarias se realizó en julio de 1980 en La Laguna. Las Escuelas de Verano se celebraban anualmente y alternaban la sede entre La Laguna (Tenerife) y Las Palmas (Gran Canaria). En ellas emergían los descontentos, las reivindicaciones y alternativas. Equivalía a la lucha por la identidad docente en la que estaba implícita la identidad isleña. Rompían con el modelo de profesores de épocas anteriores y delineaban el perfil profesional de un magisterio consciente de la realidad insular y no meros transmisores de la ideología dominante. El colectivo Tamonante fue pionero en la renovación pedagógica, además de organizar las

<sup>66</sup> MORALES, José. «1977-1987, algo más de diez años de lucha del profesorado canario», *Tabor* [La Laguna-Tenerife], 10, p. 33. El autor afirma que «el magisterio canario protagonizó lo que ha sido, sin duda, la más intensa y decidida lucha de la joven historia del movimiento democrático y reivindicativo de los enseñantes canarios... La organización y concientización de un amplísimo sector en torno a la lucha contra las oposiciones de aquel año, movilizó un torrente de energía tal que muy a duras penas pudo ser contenido por las autoridades educativas, políticas y policiales del momento».

<sup>67</sup> La prensa local publicó el artículo «Escuelas de Verano en Canarias. Una experiencia para un nuevo planteamiento», *El Día* [Santa Cruz de Tenerife], 12 de julio de 1978.

Escuelas de Verano impartía cursos, talleres y seminarios.<sup>68</sup> Como un espacio de encuentro, de intercambio y foro de debate de la comunidad educativa, el colectivo Freinet y el colectivo Harimaguada comenzaron a funcionar en 1977.<sup>69</sup> Realizaban actividades de formación permanente, con una labor sistemática y continuada, apostaban por la escuela pública de calidad, perseguían el objetivo de «una Escuela Canaria renovada». Estos sectores críticos que conformaban las Escuelas de Verano eran síntomas de cambio mentalidad, y de la ruptura de la mordaza impuesta por el franquismo a lo largo de casi cuatro décadas. Las Escuelas de Verano en Canarias también eran lugar de encuentro con otros maestros de otras zonas del Estado, que organizaban actividades en sus respectivos territorios con quienes intercambiaban experiencias. Con realidades diferentes los movimientos de renovación pedagógica confluían en el interés por mejorar la educación pública. Estos colectivos, respetando la realidad plural española, arraigaron en Euskadi, Galicia, Valencia, Baleares, Andalucía, ambas Castillas, Aragón, etc. y muy especialmente en Cataluña donde había una larga tradición.<sup>70</sup>

Los sindicatos aún no estaban legalizados pero fueron aglutinadores de las inquietudes educativas y de ellos brotaron movimientos pedagógicos. El STEPC, Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza del País Canario en los primeros años, luego se denominó Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de Canarias, se constituyó formalmente el 24 de diciembre de 1977. Dicho sindicato estaba muy implicado en la organización colectiva del Magisterio y en la búsqueda de soluciones a la problemática educativa conscientes de la realidad de las Islas Canarias, de las deficiencias y de la infradotación escolar. El papel social de los maestros se fue consolidando como Profesores de EGB, que encontraron sus referentes en la renovación pedagógica inspirados en los movimientos de la Escuela Nueva y en la Escuela Moderna. Dinamizados por su compromiso con la educación intentaron construir una Escuela Canaria dentro de la sociedad democrática española. Aunque había algunos sectores impulsados por la idea de una «Canarias Libre» y se oían voces a favor de la autodeterminación del Archipiélago Canario dentro del magisterio constituían una exigua minoría.

<sup>68</sup> El colectivo Tamonante organizó las Escuelas de Verano hasta 1997. Después de una interrupción de quince años la XXI Escuela de Verano de Canarias se reanudaron este año, y celebraron sus jornadas entre el 3 y 6 de julio de 2012 en La Laguna (Tenerife).

<sup>69</sup> MRP «TAMONANTE». «Las Escuelas de Verano en Canarias», *Vida Escolar*, n. 223 (1983), pp. 41-47. VV. AA. «Escuelas de Verano. La reconstrucción del conocimiento pedagógico crítico», *Cuadernos de Pedagogía* [Barcelona], n. 205 (1992), pp. 67-71.

<sup>70</sup> COSTA RICO, Antón. «El profesorado y la renovación pedagógica en España», *Cadernos da História da Educação* [Universidade Federal de Uberlândia, Brasil], 6 (2007), pp.13-38.

## 7. CONCLUSIONES

En los años setenta, con la Ley General de Educación, culminó un proceso de implantación hegemónica de una visión técnico-científica de la educación y de superación de la visión patriótica. Se defendía la profesionalización docente y la técnica en la labor educativa. Las novedades introducidas equivalían a una revolución curricular, a la explicación racional de los procesos de enseñanza y aprendizaje; las disciplinas científicas tenían presentes el entorno social y a los alumnos. El Plan de Estudios de 1971 diversificó la formación inicial y marcó otro rumbo al magisterio frente a las concepciones educativas anteriores. El binomio maestro-cultura había variado, tanto maestros como maestras debían ser personas cultas y poseer conocimientos de diversas áreas. Atrás quedaron los tiempos en los que los maestros y las maestras representaban el saber. Ellos y ellas eran portadores de cultura en las zonas rurales especialmente. Era la época en la que el analfabetismo y la ignorancia ensombrecían los pueblos isleños, ahora la población estaba más instruida. Con la aplicación de la Ley General de Educación la escolaridad pública se extendió y se crearon más puestos escolares, así se beneficiaron los niños y niñas de las áreas rurales al tiempo que se incrementó la plantilla docente. Las inscripciones escolares y la apertura de nuevos colegios públicos marchó a un ritmo creciente, en cambio, la matrícula en los colegios privados resultó más lenta y, en algunos casos, se estancó. El panorama del Magisterio mejoró como consecuencia de los cambios legislativos y los salarios de los maestros subieron.

La trayectoria de los estudios de magisterio no ha sido fácil en Canarias, con unos trazos al ritmo de los vaivenes políticos, el marco geográfico y la lejanía de los centros de toma de decisiones complicaron su desarrollo. Las instituciones de formación sufrieron la postergación académica, el abandono económico y la subestimación social, mediatizados por la poca valoración de los estudios mientras se sobrevaloraban otros. La proporción de recursos, materiales didácticos e infraestructuras no se correspondían con la importancia de la formación que debían recibir las alumnas y alumnos, ni con su posterior ejercicio profesional y la misión a desempeñar.

Las prácticas docentes y las actitudes entre el propio alumnado de distinto sexo se hallaban arbitrados por los valores que había impreso el régimen. Realmente las alumnas asistían con sus compañeros a las aulas, pero permanecían invariables las concepciones sobre el rol de las mujeres igual que la estructura y jerarquía androcéntrica. La afluencia conjunta a las aulas y el estudio de un programa común no fue suficiente para corregir las desigualdades, toda vez

que la propia ley refería a la diferencia. Como quiera que el profesorado universitario no había sido preparado para los cambios, continuaron con sus rutinas pedagógicas y prácticas sexistas sutiles. Además la sociedad española era patriarcal y las mujeres estaban sometidas a las leyes discriminatorias. La coeducación no fue un tema prioritario para el gobierno ni un reclamo social, si exceptuamos los grupos de renovación pedagógica y los movimientos de mujeres. A las aspirantes a maestras no puso trabas a su tarea ni a la expedición de títulos, gozando de los mismos derechos, incluso permitiendo el acceso directo a las plazas de las escuelas públicas del Estado, en igualdad de condiciones, de aquellos alumnos que tuvieran mejor expediente académico.

El profesorado de EGB beneficiario del Plan 1971, junto a otros docentes, fueron figuras claves en la modernización pedagógica, en la socialización de las nuevas generaciones y contribuyeron al cambio social de la dictadura en la transición hacia la democracia. Su imaginario y representaciones fueron fundamentales en la transformación que experimentó España con el proceso de conquista de libertades. Igualmente contribuyeron al cambio de mentalidad, a despertar la conciencia como pueblo, recuperar los rasgos de identidad y promocionar la cultura autóctona. La labor de los egresados en su ejercicio profesional como docentes en las escuelas de las islas ha sido importante en la recuperación de la memoria del pasado isleño y en el conocimiento de la realidad archipelágica desde las diferentes esferas del conocimiento (geografía, botánica, zoología, flora, lengua, deportes, literatura, etc.).

Cuatro décadas más tarde de que los estudios de Magisterio elevaran su rango y se convirtieran en universitarios, se reconoce que dicho plan de estudios fue la base de las novedades legislativas posteriores y de la diversificación curricular. Representa uno de los mejores proyectos educativos de la España contemporánea, a pesar de las diversas dificultades que hubo que sortear que entorpecieron, frenaron e impidieron la realización de parte de la reforma educativa. Siguiendo su diseño la LOGSE estableció la figura del Maestro especialista. La nueva normativa recuperó la denominación de maestros y maestras a los egresados. El Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo reconoció la formación inicial de un nuevo profesor (RD 1006/1991, BOE 26-6-91). Propuso un Plan de Estudios con materias troncales (obligatorias en todo el territorio nacional), obligatorias en cada Universidad, optativas y de libre configuración (BOE, 24 de agosto de 1994). Las Escuelas Universitarias producto de las modificaciones legislativas se suprimieron y fueron absorbidas por otros centros o por nuevas instituciones. Por Decreto del Gobierno de Canarias (17/1995, de 10 de febrero, BOCAC de 24 de marzo) se creó el Centro Superior de Formación del

Profesorado de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria radicada en Las Palmas (Gran Canaria) y el Centro Superior de Educación de la Universidad de La Laguna con sede en La Laguna (Tenerife). La vieja aspiración de conseguir la Licenciatura para el Magisterio no se logró. No obstante, tras los acuerdos de Bolonia, los estudios se elevaron al nivel de Grado.

Aún falta mucho por conocer e investigar sobre la identidad del Magisterio, sobre la formación inicial y su desarrollo profesional. También sobre las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB de Las Palmas y de La Laguna. La escasez de fuentes secundarias sobre el tema, los archivos no catalogados y de difícil disponibilidad para el investigador constituyen grandes obstáculos para la investigación. Trabajos posteriores podrán despejar otras incógnitas y completar esta investigación.

RESSENYES CRÍTIQUES I BIBLIOGRAFIA  
*CRITICAL REVIEWS AND BIBLIOGRAPHY*