

UNED

EIDUNED
Escuela
Internacional
de Doctorado

TESIS DOCTORAL

AÑO 2023

*La renovación metodológica en la formación de
maestros.*

*El caso de la escuela de magisterio de la Iglesia
Escuni (1967-1983)*

Félix Asenjo Gómez

PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIVERSIDAD, SUBJETIVIDAD Y SOCIALIZACIÓN.
ESTUDIOS EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL, HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA
Y DE LA EDUCACIÓN

Directora: Gabriela Ossenbach Sauter
Codirectora: María Dolores Peralta Ortiz

***La renovación metodológica en la formación de
maestros.***

***El caso de la escuela de magisterio de la Iglesia
Escuni (1967-1983)***

Una formación personalizada y comunitaria no es un slogan que droga ni un elixir que da vida a la materia inerte. Es la puesta en acción de las propias personas que se revelan a sí mismas capaces de ello, tales como son, con lo poco que creen ser.

Pierre Faure

A Carmen, Gonzalo y Manuel

Agradecimientos

Esta página primera ha sido la última en ser escrita. Todo estaba ya he hecho y alguien dijo: faltan los agradecimientos. Tenía razón, ha sido un viaje tan largo que al final se olvidaba lo importante, el reconocimiento a todos aquellos que lo han hecho posible y que nos han acompañado, que han creído, más incluso que nosotros, en la bondad del destino y del esfuerzo realizado.

La empresa empezó de forma incierta, como tantas otras, sin conocer la ruta y apenas sabiendo el nombre del puerto de llegada. El viaje se ha dilatado y no ha estado exento de avatares, lleno de aventuras y experiencias, como quería el poeta. Pero también de hermosos hallazgos y recompensas. Al final reconocemos no ser los mismos que lo iniciamos. Nuestro objetivo real era aprender, hemos aprendido de los sabios y estamos felices por ello.

En este momento de los agradecimientos nos acordamos de aquellos que han hecho posible que llegáramos hasta aquí, por lo que queremos hacerles partícipes de esta alegría. Nos acordamos de los archivos y bibliotecas frecuentados y vemos a María, a Cristina, a Rosa, a Mariló... Pensamos en aquellos a los que hemos pedido opinión y testimonio, y la lista se hace larga: Javier, María, Carmen, Ana, Esperanza, Miguel Ángel, Justina, Begoña, Alicia, Carlos... Otros muchos quedan fuera de esta lista y no por ello han sido menos importantes. Por supuesto estamos agradecidos a la Escuela de Magisterio Escuni, que nos acoge y nos ha dado la oportunidad de trabajar e investigar.

Y por encima de todo, las dos personas que directamente han hecho posible esta tesis, mis directoras. La profesora Gabriela Ossenbach, a la que agradezco por aceptarme sin conocerme, por sostenerme en el esfuerzo, por la sabiduría transmitida y la paciencia derrochada. Y la profesora María Dolores Peralta, a la que debo la idea primigenia y tantos apoyos difíciles de enumerar, desde los primeros días hasta los últimos. Gracias.

Finalmente a mi familia, a la que he robado el tiempo que necesitaban, a los que están ahora y a los que han estado siempre. A todos, gracias.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN:	15
Capítulo I.....	23
DEL FRANQUISMO A LA DEMOCRACIA: ANÁLISIS POLÍTICO Y SOCIAL. EL PAPEL DE LA IGLESIA.....	23
1.1.- El primer franquismo y su alianza con la jerarquía eclesiástica	24
1.2.-Hacia el desarrollo tecnocrático. El inicio del cambio en la Iglesia	32
1.2.1 El concilio Vaticano II.....	36
1.2.2 La teoría del capital humano y la planificación educativa	39
1.3.- El tardofranquismo y la transición democrática.....	44
1.3.1 Nuevos tiempos y nuevas reglas	48
1.3.2 Constitución de 1978, acuerdos Iglesia-Estado y nueva legislación educativa.....	51
Capítulo II.....	57
LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA AL FINAL DEL FRANQUISMO Y DURANTE LA TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA	57
2.1.- Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP).....	58
2.1.1- La asociación de maestros Rosa Sensat y el germen de los MRP	61
2.1.2 Las escuelas de verano.....	64
2.2.- El personalismo en el siglo XX.....	66
2.2.1 Persona y personalización	67
2.2.2.- El personalismo como apuesta de la Iglesia	69
2.2.3.- Antecedentes y fundamentos del personalismo: Francia, Italia, España ...	71
2.3.- La educación personalizada como síntesis integradora de lo individual y lo comunitario.....	76
2.3.1. La propuesta de Víctor García Hoz	77
2.3.2. La propuesta de Pierre Faure	80
2.4.- La Experiencia Somosaguas, un ejemplo de renovación pedagógica de base personalista.....	84
2.4.1.- Pedro Poveda y la Institución Teresiana.....	85
2.4.2.- La Experiencia Somosaguas	87
2.4.3 El Instituto de Estudios Pedagógicos de Somosaguas	95

Capítulo III.....	102
LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y MAESTRAS EN LAS ESCUELAS DE MAGISTERIO DE LA IGLESIA.....	102
3.1.- Origen y extensión de las escuelas	103
3.1.1 Inicio de la creación de las Escuelas de Magisterio de la Iglesia a partir de la Ley de Educación Primaria de 1945	106
3.1.2 La formación de los maestros con el plan de estudios de 1950	119
3.2.- Proceso de transformación y renovación pedagógica.....	123
3.2.1 Plan de estudios de 1967.....	124
3.2.2 Adaptación a la nueva legislación. Un largo camino.....	126
3.2.3 Plan de estudios de 1971.....	137
Capítulo IV	143
LA CREACIÓN DE LA ESCUELA DE MAGISTERIO ESCUNI	143
4.1.- La creación de la escuela de magisterio Escuni.....	144
4.1.1 Ubicación de Escuni; las diferentes sedes.....	149
4.1.2 Organización y actividades en los primeros años	163
4.1.3 La economía de las escuelas	170
4.2.- Análisis del alumnado en las escuelas de magisterio de la Iglesia	172
4.2.1 El alumnado de las normales de la Iglesia	177
4.2.2 El alumnado de la escuela de magisterio Escuni.....	183
Capítulo V	188
UNA PROPUESTA METODOLÓGICA ACTUALIZADA: ESCUNI Y LAS ESCUELAS RENOVADAS	188
5.1.- La década de los sesenta como antesala de la reforma educativa de 1970.....	190
5.2. La participación del Hermano Mencía en la renovación de Escuelas de Magisterio de la Iglesia.....	197
5.2.1 Elementos biográficos.....	197
5.2.2 Pensamiento educativo y desarrollo profesional	199
5.3.- La propuesta metodológica de las escuelas de magisterio de la Iglesia.	204
5.3.1 Principios metodológicos	207
5.3.2 Instrumentos didácticos. La Guía Técnica de Trabajo y el proceso de evaluación.....	210
5.3.3. Estructuras espaciales y temporales.....	214
5.4. La extensión del método personalizado. Sesiones de trabajo y escuelas de verano como elementos dinamizadores.....	221

5.4.1 Los cursos de verano	223
5.5.- Dificultades para el nuevo método educativo. El alcance de la renovación ...	229
5.5.1 Ejemplo de evolución del método personalizado en la escuela de magisterio Escuni	237
5.5.2 Los obstáculos de la nueva metodología vistos desde la perspectiva de la cultura escolar.....	242
CONCLUSIONES	247
REFERENCIAS	264
Bibliografía.....	264
Webgrafía	276
Fuentes/Documentación	277
Fuentes Orales/ Archivo personal	278

ABREVIATURAS UTILIZADAS

AHE	Archivo Histórico de Escuni AHE
CEDODEP	Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria
CEE	Conferencia Episcopal Española
CENIDE	Centro Nacional de Investigación para el Desarrollo de la Educación
CEP	Centros de Profesorado
CEPAL	Comisión Económica Para América Latina y el Caribe
CONFER	Confederación Española de Religiosos
COU	Curso de Orientación Universitaria
CSIC	Consejo Superior de Investigaciones Científicas
EE. UU.	Estados Unidos
EGB	Educación General Básica
ETA	Euskadi Ta Askatasuna (País Vasco y Libertad)
FAE	Federación de Amigos de la Enseñanza
FERE	Federación Española de Religiosos de la Enseñanza
FUCI	Federación Universitaria Católica Italiana
ICCE	Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación
ICE	Instituto de Ciencias de la Educación
ISCHE	International Standing Conference for the History of Education
IEPS	Instituto de Estudios Pedagógicos de Somosaguas
LGE	Ley General de Educación
LODE	Ley Orgánica del Derecho a la Educación
LOECE	Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares
LRU	Ley de Reforma Universitaria
MPR	Movimientos de Renovación Pedagógica
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OEA	Organización de los Estados Americanos
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PSOE	Partido Socialista Obrero Español
UCD	Unión de Centro Democrático

UCM	Universidad Complutense de Madrid
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

INDICE DE TABLAS

TABLA 1. PRIMERAS ESCUELAS DE MAGISTERIO DE LA IGLESIA.	109
TABLA 2. TOTAL DE ESCUELAS DE MAGISTERIO DE LA IGLESIA HASTA 1968.	111
TABLA 3. PLAN DE ESTUDIOS DE MAGISTERIO DE 1950.	120
TABLA 4. PLAN DE ESTUDIOS DE MAGISTERIO DE 1967.	125
TABLA 5. PRIMERAS ESCUELAS AUTORIZADAS EN 1972 PARA IMPARTIR EL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS. .	130
TABLA 6. ESCUELAS AUTORIZADAS EN 1973.	131
TABLA 7. ESCUELAS AUTORIZADAS EN 1974.	132
TABLA 8. TOTAL DE ESCUELAS DE MAGISTERIO DE LA IGLESIA A PARTIR DE 1978, CON SU UNIVERSIDAD DE ADSCRIPCIÓN.	135
TABLA 9. PLAN DE ESTUDIOS DE 1971.	139
TABLA 10. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO DE MAGISTERIO ENTRE 1972-1982.	174
TABLA 11. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO DE MAGISTERIO POR TIPO DE CENTRO Y SEXO 1973-1981....	176
TABLA 12. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO DE MAGISTERIO EN LAS ESCUELAS DE LA IGLESIA.	178
TABLA 13. ALUMNADO RELIGIOSO-SEGLAR EN ESCUELAS DE LA IGLESIA. CURSO 1982-83.	180
TABLA 14. ALUMNADO RELIGIOSO-SEGLAR DISTRIBUIDO POR SEXO. CURSO 1982-83.....	181
TABLA 15. PROCEDENCIA SOCIAL SEGÚN LA PROFESIÓN DE LOS PADRES. COMPARACIÓN ESCUELAS DE MAGISTERIO ESTATALES Y ESCUELAS DE LA IGLESIA. CURSO 1982-83.....	182
TABLA 16. DATOS TOTALES DE ALUMNADO EN ESCUNI, CURSO 1974-1982.	183
TABLA 17. COMPARACIÓN DEL ALUMNADO POR SEXO ENTRE EL TOTAL DE ESCUELAS DE LA IGLESIA Y ESCUNI.	185
TABLA 18. CURSOS DE VERANO DE LAS ESCUELAS DE MAGISTERIO DE LA IGLESIA.	226

ÍNDICE DE GRÁFICAS

GRÁFICA I. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO DE MAGISTERIO ENTRE 1972-1982	175
GRÁFICA II. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO DE MAGISTERIO POR TIPO DE CENTRO Y SEXO, 1973-1981..	177
GRÁFICA III. ALUMNADO DE LAS ESCUELAS DE MAGISTERIO DE LA IGLESIA 1973-1983	179
GRÁFICA IV. COMPARACIÓN DE ALUMNOS EN ESCUELAS ESTATALES Y NO ESTATALES	180
GRÁFICA V. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO TOTAL DE ALUMNOS EN ESCUNI. CURSO 1974-1982.....	184
GRÁFICA VI. EVOLUCIÓN DE ALUMNOS EN ESCUNI POR SEXO. CURSO 1974-1980.....	185
GRÁFICA VII. COMPARACIÓN DEL ALUMNADO POR SEXO ENTRE ESCUELAS DE LA IGLESIA Y ESCUNI.	186

ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS

FOTO 1. GALERÍAS DEL INSTITUTO VERITAS.	90
FOTO 2. EJEMPLOS DE ESPACIOS INTERIORES, MOBILIARIO DEL AULA Y GALERÍAS.	91
FOTO 3. EJEMPLOS DEL USO DE DIFERENTES AGRUPAMIENTOS, TRABAJO INDIVIDUAL Y GRUPAL, DE FORMA SIMULTÁNEA.	92
FOTO 4. PATIO EXTERIOR, USADO COMO ESPACIO FORMATIVO COMPLEMENTARIO AL AULA.	92
FOTO 5. UTILIZACIÓN DE GRANDES MURALES EN EL AULA.	93
FOTO 6. BIBLIOTECA DE AULA, DE ACCESO LIBRE PARA LAS ALUMNAS.	93
FOTO 7. INAUGURACIÓN DE ESCUNI EN 1970.	147
FOTO 8. FACHADA EXTERIOR DEL EDIFICIO. CALLE DOLORES POVEDANO.....	151
FOTO 9. DESPACHO DE DIRECCIÓN.	152
FOTO 10. DESPACHO DE SECRETARÍA.	152
FOTO 11. VESTÍBULO DE ENTRADA Y VENTANILLA DE SECRETARÍA.....	153
FOTO 12. CAFETERÍA DE LA ESCUELA.	153
FOTO 13. AULA DE PLÁSTICA.	154
FOTO 14. BIBLIOTECA.....	154
FOTO 15. AULA DE EXPRESIÓN.	155
FOTO 16. SEMINARIO PARA TRABAJO EN PEQUEÑO GRUPO.....	156

FOTO 17. AULA PARA GRAN GRUPO Y PUESTAS EN COMÚN.	156
FOTO 18. SALA PARA TRABAJO INDIVIDUAL.	157
FOTO 19. FACHADA DEL EDIFICIO DEL SEMINARIO MENOR, CALLE JERTE, TERCERA SEDE DE ESCUNI....	159
FOTO 20. BIBLIOTECA DEL EDIFICIO DE LA CALLE JERTE.	160
FOTO 21. EUCARISTÍA CELEBRADA EN UNA DE LAS AULAS.	160
FOTO 22. GRUPO DE TRABAJO EN SEMINARIO.	161
FOTO 23. TRABAJO DE ALUMNOS CON EL PROFESOR EN UN DEPARTAMENTO.	161
FOTO 24. CLASE MAGISTRAL.	162
FOTO 25. LABORATORIO.	162
FOTO 26. PASILLOS.	163
FOTO 27. LECCIÓN INAUGURAL DEL CURSO EN ESCUNI ,1970.	165
FOTO 28. VIAJE DE ESTUDIOS A BÉLGICA Y PAÍSES BAJOS.	169

ÍNDICE DE IMÁGENES

IMAGEN 1. ORGANIGRAMA QUE MUESTRA LOS DISTINTOS DEPARTAMENTOS DE LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS EN QUE ESTABA DIVIDIDO EL FUNCIONAMIENTO DEL IEPS.....	97
IMAGEN 2. PÁGINA DEL <i>IEPS INFORMA</i> DE 1976.	98
IMAGEN 3. MAPA CON LAS ESCUELAS DE MAGISTERIO DE LA IGLESIA QUE EXISTIERON HASTA 1968 Y LAS QUE EXISTÍAN EN 1974.....	136
IMAGEN 4. ESQUEMA DEL MODELO PERSONALIZADO DE PIERRE FAURE.....	207
IMAGEN 5. PRIMERA PÁGINA DE UNA PROGRAMACIÓN DE LA ASIGNATURA DE HISTORIA.	213
IMAGEN 6. PLANO DEL PRIMER PISO DEL EDIFICIO DE ESCUNI EN LA CALLE JERTE.....	220
IMAGEN 7. PLANO DEL SEGUNDO PISO DEL EDIFICIO DE ESCUNI EN LA CALLE JERTE.....	220

INTRODUCCIÓN

La presente tesis doctoral es el resultado final de un proceso de investigación enmarcado dentro del programa de doctorado *Diversidad, Subjetividad y Socialización. Estudios en Antropología Social, Historia de la Psicología y de la Educación*, realizado en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Nuestro trabajo indaga en un campo de estudio muy amplio, el de la formación de los maestros, que ha sido habitualmente trabajado por los investigadores de la escuela desde distintas perspectivas. Nuestro interés se centra en una de esas perspectivas, la metodológica, y en concreto dentro de las hasta ahora poco conocidas *escuelas de magisterio de la Iglesia*.

El tema de la formación de los maestros nos resulta especialmente interesante por nuestra propia formación y dedicación a lo largo del tiempo. Sabemos, además, que es una cuestión recurrente en el análisis de la historia de la educación, análisis que se intensifica a partir de la década de los 70 con publicaciones, congresos y estudios sobre formación de maestros y escuelas normales.¹ Sin duda, representa una de las claves que nos ayuda a comprender la evolución de la institución escolar, así como las relaciones entre sociedad y educación.

Por otro lado, al entender que los maestros tienden a repetir los usos didácticos en que han sido enseñados², resulta interesante analizar la metodología con la que fueron formados, además en un periodo concreto de la historia educativa española que en la actualidad está recibiendo especial atención, como es el del final del franquismo y el inicio de la democracia. Se trataba de un momento en el que se necesitaba una renovación de la educación que diera respuesta al cambio social, económico y cultural que se estaba produciendo. La mixtura de movimientos de renovación pedagógica que aparecieron en esas fechas refleja ese cambio que flotaba en el ambiente y que se manifestó en muy diferentes aspectos de la realidad educativa.

Hace ya tiempo que la profesora M.^ª del Mar del Pozo, hablando de la Escuela Nueva, decía que *como historiadores de la educación, aún nos queda pendiente la tarea de profundizar mucho más en los procesos de implantación de las metodologías innovadoras, con el fin de poder precisar su idoneidad y magnitud*.³ Y es que desde el enfoque histórico, el aspecto metodológico no había recibido especial atención hasta esos momentos. Recientemente, al estudiar la reforma de la educación durante el

¹ Por ejemplo, el primer Congreso Internacional de Historia de la Educación, celebrado en Lovaina en 1979, abordó el tema de la formación de los profesores primarios y secundarios en Europa hasta 1914. Al año siguiente, en 1980 se celebró en Granada el VII Congreso Nacional de Pedagogía sobre la investigación pedagógica y la formación de profesores.

² Landsheere, Gilbert de. (1979). *La formación de los enseñantes del mañana*. Madrid: Narcea, p. 103.

³ Pozo Andrés, M.^ª del Mar. (2002-2003). La Escuela Nueva en España: crónica y semblanza de un mito. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, nº 22-23, pp. 317-346, p. 338.

tardofranquismo, el profesor Lorenzo Delgado constataba que en los años sesenta se crearon redes internacionales de asistencia y difusión de métodos y conocimientos que influyeron en la reforma de la enseñanza acometida en España, lo que trajo consigo una apertura a métodos pedagógicos renovadores de la práctica docente. Sin embargo, sigue pensando que *faltan estudios de base que ayuden a comprender mejor el alcance de las propuestas generadas por esos circuitos*.⁴

El estudio de la educación en los años finales del franquismo ha generado ya muchas investigaciones y, desde nuevas perspectivas, sigue siendo objeto de estudio en la actualidad.⁵ Por otro lado, a diferencia de las escuelas públicas, la enseñanza privada, y particularmente lo que el profesor Viñao llama el subsistema educativo de la Iglesia católica,⁶ no ha recibido especial atención en las diferentes investigaciones. Y dentro de la iniciativa educativa de la Iglesia, las escuelas de magisterio que ésta creó a partir de 1948, y que constituyen el centro de nuestra investigación, apenas han sido mencionadas ni trabajadas, aparte de algunos estudios monográficos a los que después nos referiremos. Es especialmente interesante observar que la renovación de las escuelas de magisterio de la Iglesia va a coincidir con los cambios que se operaron en la propia Iglesia a partir de la celebración del concilio Vaticano II, circunstancia de gran relevancia e interés que vamos a analizar. Y, por otro lado, queremos insistir en que la renovación pedagógica que hubo en España hacia finales de la década de los sesenta y durante los años setenta también se vio acompañada por iniciativas importantes desde instituciones de la Iglesia, como después veremos.

Teniendo en cuenta todo lo dicho hasta ahora, iniciamos la exposición de un estudio que aborda la aportación de las escuelas de magisterio de la Iglesia, y especialmente de una de ellas, Escuni, que surgió como resultado de la fusión y transformación de las escuelas iniciales que se crearon en Madrid a partir de la Ley de Educación Primaria de 1945. El trabajo que presentamos aquí abarca un breve periodo cronológico que, sin embargo, albergó un intenso quehacer pedagógico (1967-1983). Pese a lo artificioso de dividir el tiempo en periodos históricos, somos conscientes de la necesidad de limitar la investigación y entendemos que tiene sentido enmarcar este estudio entre las fechas de dos leyes significativas en el desarrollo legislativo para el magisterio, y que delimitan el inicio y final de nuestro estudio. Por un lado, la Ley de Educación Primaria de 1967, que reformó el acceso a los estudios de magisterio, exigiendo el Bachiller superior, y estableció un nuevo plan de estudios. Por el otro lado, la Ley de Reforma Universitaria de 1983, al principio de la etapa socialista en un

⁴ Delgado Gómez-Escamilla, L. (2020). Educación para el desarrollo. OCDE, asistencia exterior y reforma de la enseñanza en la España del tardofranquismo. *Foro de Educación*, 18(2), pp. 127-148, p. 131.

⁵ Por ejemplo, el número monográfico realizado en la Revista *Historia y Memoria de la Educación*: Fernández Soria, J.M. y Sevilla Merino, D. (coord.) (2021). 50 años de la LGE 70. *Historia y Memoria de la Educación*, nº 14.

⁶ Viñao, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons Historia, p. 201.

gobierno ya democrático, que dio autonomía a la universidad. Una universidad en la que se habían integrado las escuelas normales, a raíz de la Ley General de Educación de 1970, y que supuso el inicio de una nueva etapa para ellas.

El marco institucional en que se inscribe esta investigación es el de las escuelas de magisterio de la Iglesia en Madrid y, especialmente, Escuni. La naturaleza de la investigación es cualitativa, pues pretende realizar un análisis descriptivo⁷ y diacrónico de las escuelas de magisterio de la Iglesia en el periodo elegido, con carácter analítico en la parte de la Escuela de Magisterio Escuni, vista como un estudio de caso.

Esta investigación aborda la transformación de las escuelas de magisterio que la Iglesia sostenía, realizada a partir de 1970. Los cambios legislativos introducidos por la Ley afectaron profundamente a estas escuelas de magisterio. La jerarquía eclesiástica, titular de las escuelas, se planteó su situación y apostó por su continuidad, pero para ello inició un proceso de unificación y mejora de las mismas. La transformación se llevó a cabo por diversas razones, entre las que destacan las exigencias de la nueva Ley General de Educación de 1970. Existía también un ambiente de renovación pedagógica en todo el país, y coincidió con el final del periodo franquista, la transición política y los primeros gobiernos de la democracia española. Nos interesa especialmente destacar el modelo metodológico propuesto en estas escuelas, realizado en la línea de la *Educación Personalizada*, tal como la entendía el llamado *Movimiento Somosaguas*, y mostrarlo como ejemplo del deseo de innovación y cambio que afectaba a toda la educación española en ese momento.

Desde este punto de vista, nuestra línea de investigación quedaría enunciada de la siguiente manera:

A lo largo de la década de los 60 fueron tomando fuerza, desde iniciativas y sensibilidades muy diferentes, movimientos particulares de maestros que pretendían renovar la educación practicada hasta ese momento. Entre esos movimientos, que llamamos de renovación pedagógica, hubo uno que tuvo singular fuerza y repercusión, el *Movimiento Somosaguas*, que se materializó, a nivel de formación de maestros, en las escuelas de magisterio que tenía la Iglesia.⁸ Una de ellas, Escuni, trató de implantar ese método educativo, siguiendo las pautas trazadas desde el Secretariado de Escuelas de Magisterio de la Iglesia, dependiente de la Comisión Episcopal de Enseñanza. Mostrar en qué consistió ese método y hasta qué punto pudo lograrse su implantación es el objetivo fundamental de esta investigación: exponer la formulación teórica y la

⁷ Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2004). El proceso de investigación. En Bisquerra, R. (coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, pp. 89-125.

⁸ La influencia de este movimiento en la enseñanza primaria está siendo también objeto de reciente interés, reflejado en un interesante artículo en la *Revista de Educación*: Rabazas, T., Sanz, C. y Ramos, S. (2020). La renovación pedagógica de la Institución Teresiana en el franquismo. *Revista de Educación*, 338. Abril-junio, pp. 109-132.

aplicación práctica del método utilizado, los recursos con que se contaba, la actuación de profesores y alumnos, la adaptación del espacio escolar y demás elementos de la organización de la escuela. Para realizar todo ello necesitamos analizar las propuestas de renovación pedagógica que influyeron en las escuelas citadas, nuestro segundo objetivo, especialmente el Movimiento Somosaguas y la Educación Personalizada, dentro del ambiente de renovación pedagógica del momento en España. Teniendo como tarea estas metas, se ha buscado tener una visión completa desde dentro de las propias escuelas.

Por otro lado, para entender la renovación metodológica que se pretendió es importante conocer el contexto en el que se produjo, tanto a nivel educativo como social. Así, previo al estudio indicado, necesitamos mostrar el desarrollo legislativo en educación concerniente a las escuelas de magisterio, desde la Ley de Enseñanza Primaria de 1965 (texto refundido en 1967) hasta la Ley de Reforma Universitaria de 1983, pasando por la fundamental Ley General de Educación de 1970. Y, también, perfilar la evolución que tuvo la Iglesia a partir del concilio Vaticano II, así como el contexto sociopolítico del final del franquismo y la transición a la democracia, como marco necesario de desarrollo de una renovación educativa que se reflejó en estas escuelas y en su apuesta renovadora. Esta labor de análisis, complementaria a los objetivos definidos, pretende aportar una visión externa, más oficial o formal, desde fuera de los propios centros.

Tras esta breve exposición, precisamos de manera concisa los objetivos que conforman la investigación que nos ocupa:

- El objetivo principal que acompaña la investigación se concreta en estudiar la escuela de magisterio de la Iglesia Escuni, sus orígenes y evolución, y su aportación específica de renovación metodológica en la formación de maestros en la década de los 70 y primeros años de los 80, dentro de la transformación del conjunto de escuelas de la Iglesia realizada a partir de 1970.
- Examinar las propuestas de renovación pedagógica que influyen en las escuelas de magisterio de la Iglesia, especialmente el llamado *Movimiento Somosaguas* y la educación personalizada, en el ambiente de renovación pedagógica del momento en España (perspectiva interna).
- Analizar si las nuevas escuelas de magisterio de la Iglesia adoptan los nuevos métodos, cuáles son los problemas con los que se encuentran y hasta qué punto esa renovación metodológica afecta a la escuela de magisterio Escuni.
- Mostrar el avance metodológico producido en España en los últimos años de la década de los 60 y la renovación educativa que supone la Ley de 1970.
- Presentar la situación sociopolítica del final del franquismo y la transición a la democracia como marco de desarrollo de una renovación educativa que se

refleja en las escuelas de magisterio y en su apuesta renovadora (perspectiva externa).

En función de los objetivos y planteamientos expuestos, el trabajo se articula como sigue:

Una primera parte, en la que se analizan los elementos contextuales, muy necesarios para entender la renovación acometida en las escuelas de magisterio, que comprende los dos capítulos iniciales: el primero, que aborda la situación socioeconómica de España en los años sesenta y setenta, así como el papel de la Iglesia en esos momentos; y un segundo capítulo dedicado al análisis de los movimientos de renovación pedagógica y de la Educación Personalizada, con especial atención a la propuesta del Movimiento Somosaguas.

Una segunda parte, más amplia, centrada en el análisis de las escuelas de magisterio de la Iglesia, y especialmente de Escuni, durante el periodo elegido, ordenada en tres capítulos: el capítulo tercero, que analiza la creación de estas escuelas a partir de la Ley de Educación Primaria de 1945 y la posterior transformación a partir del nuevo plan de estudios de 1968; el capítulo cuarto, que se centra en la creación de Escuni como una escuela de nueva creación y se analizan las características de su alumnado; finalmente el quinto capítulo, donde se trabaja la propuesta metodológica ofrecida por estas escuelas, tanto desde el punto de vista teórico como práctico, así como sus logros y dificultades.

Por último, como proceso lógico del estudio realizado, hacemos una síntesis de lo expuesto, valorando la aportación de las escuelas de magisterio de la Iglesia, y de Escuni en particular, a la labor de formación de maestros y a la experimentación de una metodología de trabajo, que era novedosa en el momento y que contribuyó a configurar estas escuelas.

A pesar de tratarse de un estudio de caso relativo a la escuela de magisterio de la Iglesia Escuni, no pretende ser un trabajo conmemorativo⁹ ni hagiográfico¹⁰, sino que intenta aportar suficientes elementos que contribuyan a comprender cómo fue una realidad concreta de práctica profesional. Todo ello nos puede ayudar a entender mejor la labor docente de los maestros y a reflexionar con una finalidad formativa. Reconocemos que a lo largo del desarrollo de la investigación han ido surgiendo otros temas de notable interés que sin duda podrían merecer desarrollo y que no hemos seguido, pues eso nos desviaría del propósito principal que nos ha ocupado. Uno de

⁹ Recientemente Escuni ha celebrado los cincuenta años de su creación.

¹⁰ Aunque hemos encontrado una figura que destacó especialmente en la propuesta y desarrollo de la metodología analizada, la del Hermano de la Salle Emiliano Mencía.

ellos ha sido el referido a la reforma de la formación de profesores que, desde el Ministerio de Educación, se propuso a partir de 1982. Lo que aquí se ha investigado podría ser útil para entender esa reforma, que se iniciaba al final del periodo por nosotros trabajado.

Con respecto a las fuentes primarias utilizadas en la investigación destaca el archivo histórico de la escuela de magisterio Escuni, que constituye la base de la aportación específica de esta investigación. Es este un archivo que está formado por once cajas numeradas de forma correlativa, cada una de las cuales contiene diferentes documentos reunidos en subcarpetas, que agrupan elementos de temática similar, correspondientes a diversos años o cursos. Para citar los documentos allí recogidos se indica que pertenecen al Archivo Histórico de Escuni (AHE), después se señala el número de la caja en que se encuentran y seguido el de la carpeta correspondiente. Algunos documentos tienen señalado un encabezado, y así queda reflejado, y otros no lo tienen. Por último, hay que destacar que han sido especialmente interesantes los documentos encontrados en las cajas 4, 5 y 6, que están dedicadas a la creación de las escuelas de magisterio de la Iglesia entre 1970 y 1983. La caja nº 4 contiene cuatro carpetas, tituladas: *Formación religiosa; Informes y memorias; Asambleas; Cursillos de verano*. La caja nº 5 contiene también cuatro carpetas: *Planes de estudio; Circulares 1970-1979; Circulares 1980-1983; Evaluación de las escuelas*. Y la caja nº 6 contiene siete carpetas: *Comunicaciones; Documentos del Hno. Mencía; Campamentos de verano; Orientaciones generales; Grupo GERFEC; Datos estadísticos de las escuelas; Proyecto de asociación de centros universitarios no estatales*.

El segundo archivo al que hemos tenido acceso es el de la Institución Teresiana, en su fondo dedicado a Somosaguas (AHIT, fondo Somosaguas). En él hemos podido obtener información del Movimiento Somosaguas, de la actividad del Instituto de Estudios Pedagógicos de Somosaguas (IEPS), así como material fotográfico del Instituto Veritas, donde se inició el Movimiento.-

Otro valioso conjunto de fuentes lo constituyen las entrevistas realizadas a antiguos profesores y alumnos de la escuela de magisterio Escuni, así como a personas relacionadas con otras escuelas de la Iglesia. A través de ellas hemos ido entendiendo la información encontrada en los archivos y comprobando cómo lo que aparecía en los documentos se fue trasladando a la realidad y hasta qué punto se consiguió.

También se ha revisado la prensa de la época, los manuales pedagógicos de la biblioteca de Escuni que pertenecían a la etapa estudiada, y cuantos documentos hemos logrado encontrar. A pesar de las limitaciones de nuestras fuentes, la información obtenida ha sido diversa. La metodología de nuestro trabajo se ha visto

enriquecida con la triangulación de las mismas, que nos ha permitido ir comprobando su exactitud y veracidad.

Por otro lado, hemos encontrado un conjunto de documentos originales, aportados en la primera tesis que abordó las escuelas de magisterio de la Iglesia, la de Genoveva Toledo,¹¹ a la cual reconocemos y reivindicamos como fuente primaria, y cuyos datos aportados hemos contrastado y confirmado con el Archivo Histórico de Escuni.

Con todo ello, podemos concluir que contando con el análisis de todas las fuentes y la bibliografía consultada, y después de realizado el trabajo, con los límites ya mencionados, se presenta a continuación la reconstrucción y el análisis de una metodología educativa desarrollada en unas escuelas muy concretas y en un periodo histórico rico en experiencias renovadoras.

¹¹ Toledo, G. (1984). *Las escuelas de magisterio de la Iglesia en Madrid y su aportación a la formación de maestros (1945-1970)*. (Tesis doctoral, UCM). Repositorio Institucional de la Universidad Complutense de Madrid. Accesible en <http://hdl.handle.net/11162/42506> [consultado 19/11/2021]. En esta tesis se dice lo siguiente: *De esta documentación (sobre Escuni) queda constancia en el apéndice del trabajo que presentamos; no la desarrollamos como tampoco nos detenemos en su estudio por estar ya fuera de la época que abarca nuestro trabajo, pero que de alguna manera, hemos querido quedase aquí constancia de ello*, p. 323.

Capítulo I

DEL FRANQUISMO A LA DEMOCRACIA: ANÁLISIS POLÍTICO Y SOCIAL. EL PAPEL DE LA IGLESIA

Sumario

1.1.- El primer franquismo y su alianza con la jerarquía eclesiástica

1.2.- Hacia el desarrollo tecnocrático. El inicio del cambio en la Iglesia

1.2.1 El concilio Vaticano II

1.2.2 La teoría del capital humano y la planificación educativa

1.3.- El tardofranquismo y la transición democrática

1.3.1 Nuevos tiempos y nuevas reglas

1.3.2 Constitución, acuerdos Iglesia-Estado y nueva legislación educativa

Sumario

El sentido de este primer capítulo no es hacer un relato nuevo de la época del franquismo, periodo histórico por otra parte ya muy trabajado, sino resaltar aquellos hechos que ayuden a entender la aparición y desarrollo de las escuelas de magisterio de la Iglesia, que son el objeto de la investigación. Por tanto, nuestro interés va a girar de manera especial en mostrar acontecimientos relevantes de este periodo, deteniéndonos en aquellas circunstancias que permitan darse cuenta de cómo y cuándo aparecieron, para poder comprender más adelante la transformación que sufrieron en los años setenta y el modelo pedagógico que protagonizaron.

El dilatado periodo histórico que abarca el franquismo a lo largo del siglo XX ha marcado el posterior devenir de España a nivel político y social y también a nivel educativo, ya que no se supera una herencia tan persistente en unos pocos años. Afortunadamente, el cambio de la sociedad y del país en su conjunto realizado tras la muerte de Franco y la aprobación de la Constitución de 1978 tuvo un cariz opuesto al que representó el levantamiento militar de 1936, pues no supuso el enfrentamiento violento de dos mentalidades, sino su intento de concordia después de tantos años. En ese momento de transición uno de los grandes temas de debate, y al final de consenso práctico, fue el de la educación, que partiendo de las estructuras de las leyes franquistas fue evolucionando hacia unas dimensiones constitucionales de forma progresiva. A continuación tratamos de reflejar la evolución del marco social y

educativo en el periodo histórico que abarca el régimen de Franco hasta llegar al inicio del periodo democrático, una vez realizada la transición política.

Respecto al papel de la educación en el debate político español sabemos que su presencia ha representado una constante, ya desde principios del siglo XIX, donde en la propia Constitución de Cádiz aparece un título completo -Título IX- dedicado a la instrucción pública. Después, en el siglo XX, durante la etapa de la Segunda República el tema educativo fue fundamental, pero también lo fue durante el periodo bélico posterior, por supuesto para las dos facciones enfrentadas. Y, al acabar la contienda, para los vencedores. Terminada la guerra se consideró imprescindible, por parte de los vencedores, eliminar toda la acción educativa desarrollada por los republicanos, para lo que se llevó a cabo una profunda depuración de profesores, libros de texto y hasta bibliotecas escolares. Pero más que una acción pedagógica fue una acción política, pues se trataba de asegurar el control ideológico de las nuevas generaciones. La apuesta que había hecho la República por la educación y las actuaciones que había llevado a cabo en este campo había que revertirlas hacia una nueva política de estado.

Los años sesenta trajeron aires de cambio en la economía, en la sociedad y también en la educación. El llamado periodo tecnocrático cambiaría por completo la realidad española. La aplicación a la educación de la teoría del capital humano alumbraría al final de la década una nueva y renovadora ley que marcó un hito en el desarrollo educativo del país, la Ley General de Educación de 1970. Pero en esos años también se produjo un cambio drástico en la evolución de la Iglesia, con la celebración del concilio Vaticano II, algo que afectó sin duda a las relaciones del gobierno de Franco con la Iglesia. La posterior transición democrática en los años setenta trajo una nueva constitución y también un nuevo marco de relaciones entre el Estado y la Iglesia. Por todo lo enumerado, analizar el papel desarrollado por la Iglesia durante este periodo clave se presenta como una oportunidad para comprender la compleja realidad educativa actual. Y para ello, procedemos a mostrar el contexto histórico en el que todo este proceso tiene lugar, siendo, sin duda, un paso fundamental para desarrollar nuestro trabajo.

1.1.- El primer franquismo y su alianza con la jerarquía eclesiástica

El régimen político que surgió tras la guerra civil se enfrentaba a la urgente tarea de la reconstrucción del país. Con vistas a la formación de las futuras generaciones consideró necesaria una transformación de la enseñanza, lo que intentó llevar a cabo bajo dos orientaciones básicas: tradicionalismo y catolicismo. El franquismo tuvo como apoyos fundamentales a la Falange y a la Iglesia. A la Falange le entregaba dos grandes áreas de influencia, el control de la prensa y la propaganda y los sindicatos verticales. Sin embargo, el control del sistema educativo, al que ésta

también aspiraba, lo consiguió la Iglesia.¹² Es claro que en el ámbito de la educación Franco se apoyaría en la Iglesia Católica, con la que inició desde el principio un largo periodo de colaboración.

De todas las posibles actuaciones en el campo educativo, la regulación de la enseñanza primaria no estuvo entre las prioridades del gobierno franquista.¹³ Si analizamos la labor legislativa realizada, vemos que lo primero que se reguló fue el nivel secundario (Ley de Reforma del Bachillerato, 1938), después la universidad (Ley de Ordenación Universitaria, 1943) y finalmente el nivel primario (Ley de Educación Primaria, 1945). Y cuando se abordó esta última no se perseguía solo, ni quizá como primer objetivo, la mejora educativa o pedagógica de los niños y niñas, sino su formación en *el espíritu nacional*. Para ello, los maestros ya habían sufrido un proceso de adoctrinamiento y depuración desde el mismo periodo de guerra. Depuración que se prolongó en el tiempo y que afectó a todos los estamentos, desde los estudiantes de magisterio a los maestros en ejercicio, así como a los catedráticos de instituto y universidad.

Para nuestra investigación interesa rastrear el proceso de formación de maestros en la segunda mitad del siglo XX, pero también entender el contexto en el que este se produce, tomando una perspectiva histórica suficiente que explique la aparición de las escuelas de magisterio de la Iglesia. A efectos prácticos, para el análisis del periodo histórico y siguiendo al profesor Viñao,¹⁴ distinguimos, desde el punto de vista educativo, tres etapas en la evolución del Régimen franquista, aparte del periodo bélico. La primera incluye toda la posguerra, hasta el nombramiento como ministro de Educación de Joaquín Ruiz-Giménez en 1951, la segunda hasta la llegada al ministerio de José Luis Villar Palasí en 1968 y la última hasta el fallecimiento del propio Franco. De igual manera, nos fijamos tanto en la evolución del Régimen como en los contextos sociales y económicos que se desarrollaron en esos periodos. Además, prestamos especial atención al mayor o menor apoyo que este recibió de la Iglesia y al mismo desarrollo interno de la propia Iglesia, pues a ella pertenecen las escuelas de magisterio que queremos analizar.

Entendemos que para tener una visión completa del desarrollo de la educación en nuestro país hay que contar con lo que Antonio Viñao ha denominado *el subsistema educativo de la Iglesia católica*,¹⁵ que en lo que respecta a las escuelas de magisterio de la Iglesia no ha sido especialmente estudiado.¹⁶ Hasta este momento solo existen

¹² Puellas Benítez, M. (2000). Política y educación: cien años de historia. *Revista de Educación*, número extraordinario. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, p. 19.

¹³ Escolano Benito, A. (2002). *La educación en la España contemporánea*. Madrid: Biblioteca Nueva, p.164.

¹⁴ Viñao Frago, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons Historia, p. 60.

¹⁵ Viñao Frago, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad...*, p. 201.

¹⁶ Ni siquiera entre quienes más se han dedicado al análisis de la labor educativa de la Iglesia en el siglo XX se encuentran referencias a estas escuelas. Por ejemplo: Faubell Zapata, V. (2000). Educación y órdenes y congregaciones religiosas en la España del siglo XX. *Revista de Educación*, nº extraordinario,

estudios monográficos sobre algunas instituciones de Iglesia concretas.¹⁷ Vicente Faubell nos dice que la mayor parte de las instituciones religiosas que se han dedicado a la enseñanza en nuestro país no son de origen español, sino que han llegado en diferentes oleadas, fundamentalmente a lo largo del siglo XIX y XX.¹⁸ La presión desamortizadora y secularizadora durante el siglo XIX y también la situación vivida durante la II República hicieron que en algunos momentos tuvieran que pelear por su simple supervivencia, pero esto cambió tras el final de la Guerra Civil. Con el gobierno del general Franco en el poder la Iglesia tuvo un papel predominante en muchos aspectos de la realidad española, especialmente en la educación a raíz de la Ley de Educación Primaria de 1945, que entre otras cosas le permitía la creación de escuelas de magisterio propias.¹⁹

Sabemos que en el caso de España la historia del país en sus diferentes periodos, y por supuesto en los últimos decenios, ha estado entrelazada con la historia de la Iglesia, y viceversa. En concreto, en el relato de la época franquista no se puede prescindir del factor religioso católico, ya sea por la colaboración que tuvo con el Estado, ya sea por el desacuerdo con él, pues ambos se produjeron. Vemos también que religión y educación son términos que guardan estrecha relación a lo largo de nuestro desarrollo histórico.²⁰ Analizamos ahora algunos momentos que nos resultan interesantes para nuestro propósito investigador.

Desde una visión general y amplia, en el pensamiento pedagógico del siglo XX se han manifestado claramente tanto la presencia como las aportaciones que tienen un origen cristiano, aunque, bien es verdad, realizadas desde dos posturas diferentes, una de desconfianza hacia el mundo moderno, en la primera mitad del siglo, y otra de diálogo con ese mundo, a partir de la década de los sesenta.²¹ El ideal educativo de la Iglesia para el siglo XX estuvo fijado en un principio por el Código de Derecho Canónico, promulgado por Benedicto XV en 1917 y por la encíclica *Divini illius magistri* (1929) de

pp. 137-199; Bartolomé Martínez, B. (dir.) (1995). *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España*. Vol. II: Edad Contemporánea. Madrid: BAC.

¹⁷ Véanse: Toledo, G. (1984). *Las escuelas de magisterio de la Iglesia en Madrid y su aportación a la formación de maestros (1945-1970)*. (Tesis doctoral, UCM). Repositorio Institucional de la Universidad Complutense de Madrid. Accesible en <http://hdl.handle.net/11162/42506> [consultado 19/11/2021]; Zaballo Crespo, J. (2005). *Origen y evolución histórica de la escuela universitaria "Don Bosco"* (Tesis doctoral, UCM); Repositorio Institucional de la Universidad Complutense de Madrid. Accesible en <http://hdl.handle.net/11162/42342> [consultado 15/09/2021]; Holgado Barroso, J., Márquez de la Plata J. y Martín Riego, M. (2013). *De la Escuela de Magisterio de la Iglesia al CES Cardenal Spínola CEU (1957-2011): historia de una institución*. Sevilla: Fundación Universitaria San Pablo CEU; Matas Pastor, J.J. (ed.). (2015). *Las Hermanas de la Pureza de María en la formación de maestros y comunicadores. Historia del Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez (1974-2014)*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

¹⁸ Faubell Zapata, V. (2000). Educación y órdenes y congregaciones religiosas..., p. 139.

¹⁹ Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria, BOE de 18 de julio. Artículo tercero.

²⁰ Puelles Benítez, M. (2010). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos, 5ªed, p. 359.

²¹ Cambi, F. (2005), *Las pedagogías del siglo XX*. Madrid: Editorial Popular, p. 93.

Pío XI,²² que aportó el texto fundamental que permanecería como base de la pedagogía cristiana hasta el concilio Vaticano II. En dicha encíclica se destacaba la importancia de *no errar en la educación*,²³ para lo que era necesario tener claro que la responsabilidad en la tarea educativa pertenece primordialmente a la familia y a la Iglesia. Al Estado le encomendaba la función subordinada de *proteger y promover* al individuo y a la institución familiar, por tanto, *respetar los derechos nativos de la Iglesia y la familia*.²⁴ Esta idea de subsidiariedad por parte del Estado y derecho por parte de la Iglesia va a ser una constante con respecto al tema educativo hasta que llegue el nuevo concilio en 1962. Entre la Iglesia y el Estado *debe reinar una ordenada armonía y coordinación*,²⁵ ocupándose aquella de las cuestiones espirituales y este de las materiales. Y tal como afirma la encíclica, para que la educación sea completa, *toda la enseñanza debe estar imbuida del espíritu cristiano y bajo la dirección y vigilancia de la Iglesia*.²⁶

El secular conflicto entre tradición y progreso en el campo escolar, arrastrado desde finales del siglo XVIII, se puso especialmente de manifiesto en España en la Constitución de 1931 con el enfrentamiento entre un estado decididamente laico y una Iglesia Católica tradicional. La acción republicana fue directa y en muchos casos radical a través de una legislación antieclesiástica expresa. El brusco paso desde la confesionalidad del Estado a un laicismo absoluto parece que fue, cuando menos, imprudente.²⁷ La reacción contundente no fue solo del episcopado español y de una parte de la población del país, sino incluso del mismo estado Vaticano de Pío XI, que consideró injustificado el ataque que recibía la Iglesia española.²⁸ Si a esto se le une la persecución a que esta fue sometida, tanto en la persona de sus religiosos como en sus edificios y bienes, puede entenderse el apoyo de los obispos al alzamiento, expresado en una carta colectiva en 1937,²⁹ donde se le daba el sentido de *plebiscito armado*.

Sin embargo, este apoyo que parecía tan claro y monolítico durante la guerra y en la posterior década de los 40 no va a prolongarse indefinidamente, como después veremos. El análisis de las *dos Españas* que Menéndez Pidal realizara en su *Historia de España*,³⁰ dividiendo a los españoles de la época contemporánea entre lo que se ha

²² Gervilla Castillo, E. (2006). La escuela del nacional-catolicismo. Cercanía cronológica y distanciamiento axiológico. *Bordón vol. 58 (nº 4-5)*, p. 54.

²³ Pío XI. (1929). *Divini illius magister*, 3.

²⁴ Pío XI. (1929). *Divini illius magister*, 23.

²⁵ Pío XI. (1929). *Divini illius magister*, 15.

²⁶ Pío XI. (1929). *Divini illius magister*, 26.

²⁷ Brenan, G. (1962). *El laberinto español. Antecedentes sociales y políticos de la Guerra Civil*. París: Ruedo Ibérico, p.181, citado en Puelles Benítez, M. (2010). *Educación e ideología...*, p. 265.

²⁸ Pío XI. (1933). *Dilectissima nobis*. Encíclica en la que alienta al clero español ante la persecución a que se ve sometido, sobre todo con la publicación de la Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas, donde, entre otras medidas, se le prohibía la dedicación a la enseñanza.

²⁹ *Carta Colectiva del Episcopado español*. 1 de julio de 1937. En ella se intenta informar al resto del mundo de cuál era la postura de la Iglesia española ante la guerra civil. En Álvarez Bolado, A. *El experimento...* p. 197.

³⁰ Valverde, C. (1979). Los católicos y la cultura en España. En Cárcel Ortí, V. (dir.), *Historia de la Iglesia en España*, V. Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, p. 495.

dado en llamar tradicionalistas y liberales, podría aplicarse también a la Iglesia, y así podría decirse que también hubo *dos Iglesias*, incluso ya desde finales del siglo XVIII. El enfrentamiento de estas dos Españas, en el que cada una pretendía de manera excluyente tener toda la razón, influyó en los diversos acontecimientos bélicos del siglo XIX y desembocó en la desastrosa guerra civil del siglo XX. Era el enfrentamiento entre la mentalidad anticlerical de unos y la intransigencia integrista de los otros. Visto desde una perspectiva general, en el tema de la educación al menos, se han distinguido desde el citado siglo XVIII dos posturas enfrentadas, la progresista y la conservadora.³¹ Para ambos grupos la educación supuso siempre una institución fundamental que usar de acuerdo con sus intereses, bien fuera para la transformación de la sociedad bien para la consolidación de la tradición.

La victoria del general Franco al final de la guerra civil en 1939 parecía dar la razón a una de estas dos mentalidades enfrentadas. Hasta el mismo papa Pío XII felicitaba por telegrama al General por *la victoria de la católica España*.³² Estado e Iglesia se veían entonces muy unidos y tomaron hacia los vencidos, en los años de la posguerra, una actitud intransigente y cerrada. Fue la época del llamado *nacional-catolicismo*, iniciado ya durante la confrontación. Una especie de *religión cívica*³³ que se aprovechó como ideología unitaria e integradora de los españoles, identificando los valores religiosos integristas y los valores políticos nacionalistas, hasta caer en un *integrismo pragmático*³⁴ en el que Iglesia y Estado no se distinguían suficientemente. La idea capital del nacional-catolicismo era que catolicismo y patria formaban una unidad, de manera que *lo nacional no era posible al margen de lo católico*.³⁵ De esta forma se pensó reestructurar el país a partir de su supuesta catolicidad, olvidando el lógico pluralismo que alberga toda sociedad moderna. Esta ideología era la que se planteó desde el mismo inicio del periodo bélico, la que se materializó formalmente en el concordato de 1953 y la que se mantuvo sin alteración hasta el final del Régimen. Supuso un conjunto de comportamientos que equivalían a una mentalidad o ideología dominante que conformó la realidad social y política del país, aunque la identificación con este nombre concreto ha sido más reciente, fruto del análisis de los historiadores.³⁶ Franco otorgó beneficios importantes a la Iglesia y a cambio él fue reconocido Caudillo por la gracia de Dios.³⁷ Sobre todo durante el pontificado de Pío XII

³¹ Puelles Benítez, M. (2000). *Política y educación...*, p. 353.

³² Valverde, C. (1979). *Los católicos y la cultura ...*, p. 558.

³³ García de Cortázar, F. (1996). *La Iglesia*. En *Historia de España XLI*. Madrid: Espasa Calpe, p. 398.

³⁴ Álvarez Bolado, A. (1976). *El experimento del nacional-catolicismo. 1939-1975*. Madrid: Cuadernos para el diálogo, p. 40.

³⁵ Álvarez Bolado, A. (1976). *El experimento...*, p. 196.

³⁶ A pesar de que la idea estaba fijada desde el final de la guerra, no aparece una referencia oficial explícita al "régimen nacional-católico" hasta 1962, en un discurso del ministro de Comercio franquista, Alfonso Ullastres. Botti, A. (1992). *Cielo y dinero. El nacionalcatolicismo en España (1881-1975)*. Madrid, Alianza Editorial, p. 151.

El término *nacional catolicismo* fue utilizado primeramente en los análisis históricos realizados por teólogos católicos, como José María González Ruiz (ver Viñao, A. (2004). *Escuela para todos*. Madrid, Marcial Pons, p.60) o Alfonso Álvarez Bolado (ver Gervilla, E. (2006). *La escuela del nacional-catolicismo. Bordón*, vol. 58, nº 4-5, p. 538).

³⁷ Tal era el lema que se grabó en las monedas de la época.

(1939-1958), la Iglesia española *vivió un régimen de protección y de confesionalidad que, en realidad, supuso un apoyo mutuo amplio y sin demasiadas reticencias*.³⁸ La tarea educativa que realizaban de manera conjunta beneficiaba a ambas partes: la Iglesia extendía la enseñanza religiosa a todos los niveles educativos y vigilaba la moral católica mientras el Estado se aseguraba el control ideológico y la fidelidad al Régimen. La educación era católica y patriótica tanto en centros públicos como privados y de la Iglesia, se buscaba en todos ellos la formación del hombre cristiano y español. Las aulas de los colegios las presidían habitualmente el crucifijo y los retratos de Franco y de José Antonio.

La sintonía del nuevo Régimen franquista con la Iglesia católica estuvo clara desde el principio, especialmente en materia educativa. Muchos son los ejemplos que podemos encontrar para mostrarlo. Aún sin terminar la contienda, el primer ministro de educación nombrado por Franco, Pedro Sáinz Rodríguez, marcó la línea de la política nacionalcatólica al unir la formación religiosa y patriótica ya desde la primera ley publicada, la de la reforma del bachillerato en 1938. Unos meses más tarde dispuso por decreto que los profesores adecuaran su enseñanza a la moral y al dogma católicos³⁹ y se incluyó la enseñanza de la religión como materia obligatoria en todos los niveles educativos. El Ministerio de Instrucción Pública pasó a llamarse de Educación Nacional en 1939, se derogaron los decretos y leyes dictados contra la Iglesia y la colaboración continuó con el rápido crecimiento de los establecimientos educativos religiosos en detrimento de los del Estado.⁴⁰ Ante la escasez de medios públicos, los centros de segunda enseñanza de la Iglesia llegarían a suponer el 70 % del total en los primeros cinco años del Régimen.⁴¹

La enseñanza fue un campo en el que la Iglesia consiguió más beneficio y que defendió siempre frente a la Falange, la otra fuerza que se la disputaba.⁴² Desde el final de la guerra exigió lo que entendía que eran sus derechos en este campo, extendiendo su influencia desde las etapas escolares infantiles hasta la universidad. La jerarquía era muy sensible en el tema de la presencia de la Iglesia en la enseñanza y no cedió en todo lo referente a su dirección y control. En el nivel universitario no lo tuvo fácil. El deseo de crear una universidad católica de renombre fue uno de los motivos de disensión con el régimen desde el principio.⁴³ Poseía solo la pequeña universidad jesuita de Deusto y el colegio universitario agustino de El Escorial.⁴⁴ Con la ley universitaria de 1943 consiguió al menos introducir la enseñanza de la religión en todas las facultades del Estado. También fue logrando cátedras universitarias ocupadas por miembros de distintos grupos de Iglesia, como la Asociación Católica Nacional de Propagandistas, Acción Católica y el Opus Dei, así como colegios mayores

³⁸ Laboa, J.M. (2002). *Historia de la Iglesia. IV: época contemporánea*. Madrid: BAC, p. 317.

³⁹ Decreto de 29 de julio de 1939. BOE de 10 de agosto.

⁴⁰ Puelles Benítez, M. (2010). *Educación e ideología...*, p. 297.

⁴¹ Escolano Benito, A. (2002). *La educación en la España ...*, p. 163.

⁴² Puelles Benítez, M. (2010). *Educación e ideología...* p. 297.

⁴³ Callahan, W.J. (2002). *La Iglesia católica en España (1875-2002)*. Barcelona: Crítica, p. 323.

⁴⁴ También se habían restaurado las universidades pontificias de Comillas y Salamanca, que estaban dedicadas fundamentalmente a estudios eclesiásticos, como Teología y Derecho Canónico.

universitarios, regentados por diversas órdenes religiosas, a partir del Concordato de 1953. Pero el tener una universidad no llegaría hasta 1960, al concedérsele rango universitario al Estudio General de Navarra, creado en 1952 por el Opus Dei.⁴⁵ En 1962, por un convenio entre el Estado español y el Vaticano, se reconocían a efectos civiles los estudios no eclesiásticos realizados en las universidades jesuitas de Deusto y Comillas, en la Pontificia de Salamanca y en la nueva de Navarra.⁴⁶ Se rompía así el monopolio estatal en el nivel de estudios superiores, a pesar de lo cual ninguna otra institución más alcanzó el estatus universitario en vida de Franco.

Al Régimen le interesó desde el principio la enseñanza secundaria, como nivel propedéutico para la universidad, formadora de las élites dirigentes del país. Ya hemos dicho que la legisló antes de acabar la guerra el ministro Sainz Rodríguez y después la reformó en 1953 el ministro Ruiz-Giménez, manteniéndola como el eje central del sistema educativo. Como todo lo que tenía que ver con materias de interés para la Iglesia, el proyecto de ley fue previamente informado por la Conferencia de Metropolitanos y sometido al juicio del Vaticano.⁴⁷ La nueva Ley de Ordenación de la Enseñanza Media dividía el Bachillerato en dos niveles, elemental y superior, el primero de cuatro años y el segundo de dos, con las correspondientes reválidas. A partir de ella empezó a popularizarse el nivel elemental, lo que contribuyó a generalizar con el tiempo la educación hasta los catorce años.

En cuanto a la enseñanza Primaria estuvo desatendida en los primeros años del régimen, seguramente por falta de recursos y, tal vez, por estar destinada a las clases populares. Pero también en este campo se reprodujo el enfrentamiento entre Iglesia y Falange, pues este nivel inicial representa el primer momento socializador y trasmisor de valores. La Iglesia no estaba dispuesta a renunciar a su control y presionó lo que pudo, hasta que tras varios años de preparación⁴⁸ la Ley de Enseñanza Primaria fue aprobada en 1945, con un marcado carácter católico y con un trato de favor hacia la Iglesia en la creación de escuelas de enseñanza primaria y de escuelas del magisterio. Esta Ley recoge no solo el espíritu sino incluso la letra de la propia encíclica de Pío XI, *Divini illius magistri*, recordando la labor pedagógica que la Iglesia ha realizado a lo largo de los siglos, y planteando una enseñanza conforme a los principios proclamados por ella, a los que une inmediatamente, siguiendo la ideología nacional-católica del momento, la formación patriótica de los alumnos. La Ley distinguía dos periodos educativos, uno elemental, hasta los diez años y otro de perfeccionamiento, hasta los doce. Al no integrar los estudios de forma adecuada con la segunda enseñanza, que

⁴⁵ El Opus Dei es una prelatura personal de la Iglesia católica fundada en 1928 por el sacerdote español Josemaría Escrivá de Balaguer. Fue canonizado en 2002 por el papa Juan Pablo II.

⁴⁶ Faubell Zapata, F. (1996). *Universidades pontificias, católicas, institutos superiores de enseñanza de la Iglesia española*. En Bartolomé Martínez, B. (dir.) (1995). *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España*. Vol. II: Edad Contemporánea. Madrid: BAC, p. 505.

⁴⁷ Puellas Benítez, M. (2010). *Educación e ideología...*, p. 307.

⁴⁸ Un estudio del largo proceso de redacción de la ley de enseñanza primaria de 1945 y de las vicisitudes por las que pasó se encuentra en Peralta Ortiz, M.D. (2012). *La escuela primaria y el magisterio en los comienzos del franquismo*. Madrid: Biblioteca Comillas.

comenzaba a los diez años, este nivel quedó relegado para las clases populares, rurales o urbanas, con menos recursos.

Respecto a los estudios de magisterio en esta primera etapa de gobierno franquista vemos que la formación estuvo muy condicionada, primero por la situación bélica y después por la situación de necesidad, en los años de la postguerra. El otro gran condicionante fue la radicalización ideológica que llevó a politizar hasta el extremo la tarea educativa. El objetivo principal fue conseguir maestros identificados con el Régimen y determinados a transmitir la nueva ideología. Tras la depuración inicial se sucedieron diversos planes de estudio provisionales hasta que se aprobó la Ley de Educación Primaria en 1945. La escasez de maestros llevó incluso a implementar medidas excepcionales, como facilitar el título de maestros a bachilleres que cursaran unas cuantas asignaturas de carácter religioso, pedagógico y artístico, además de realizar las prácticas,⁴⁹ en lo que se llamó el *Plan Bachiller* de 1940. Después hubo un Plan provisional en 1942 y finalmente, con la nueva ley, apareció el plan de estudios de 1945. Se accedía a las escuelas normales, desde entonces llamadas de magisterio, con 14 años, el título de Bachiller elemental y un examen de ingreso. La formación incluía tres cursos, con un examen final, y se impartía en centros separados por sexo, existiendo escuelas públicas, privadas y de la Iglesia,⁵⁰ la misma distinción que se daba en la enseñanza primaria. Las escuelas de magisterio de la Iglesia contaban con la facultad de conceder títulos para el ejercicio profesional en sus propios centros y en los de patronato religioso, y también en los del Estado, previo examen de convalidación.⁵¹

Durante este periodo la política educativa estuvo marcada por el ministro de Educación José Ibáñez Martín, un hombre de la Asociación Católica Nacional de Propagandistas,⁵² que llevó a su máxima expresión la ideología nacional-católica aplicada a la escuela. A lo largo de su mandato se completó la depuración del magisterio, se aprobaron las leyes que regularon la universidad y la educación primaria y se creó el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), sustituto de la republicana Junta para la Ampliación de Estudios, puesto bajo la dirección de José María Albareda, miembro del Opus Dei. Dentro del CSIC surgió en 1941 el Instituto de Pedagogía San José de Calasanz, que desde 1945 estuvo dirigido por Víctor García Hoz, también miembro del mismo instituto secular. García Hoz, cuya figura después analizaremos, dirigía además la Sociedad Española de Pedagogía, fundada por él en 1949, que fue la responsable de organizar los congresos nacionales de Pedagogía y cuyo órgano de difusión era la Revista de Pedagogía *Bordón*. Los congresos de

⁴⁹ Escolano Benito, A. (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, 269, p. 72.

⁵⁰ Según María Dolores Peralta, esta diferenciación de distintos tipos de centros de formación de maestros es la propuesta que hizo el jesuita Enrique Herrera Oria en su aportación a la Ley de Enseñanza Primaria de 1945. Peralta Ortiz, M.D. (2012). *La escuela primaria y el magisterio...*, p. 243.

⁵¹ Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria, BOE de 18 de julio. *Artículo sesenta y dos, B*.

⁵² Asociación privada de católicos fundada por el sacerdote jesuita Ángel Ayala en 1909 con la intención de formar élites dirigentes. Algunos de sus miembros tuvieron especial relevancia en los distintos gobiernos de Franco, fundamentalmente desde los ministerios de Justicia y Educación. Ver Barreiro, C. (2018). La ACNdeP y su papel político en el primer franquismo. *Hispania Sacra* 70, 142: 681-689.

Pedagogía, que se celebraban cada cuatro años, eran muestra de un academicismo oficialista muchas veces alejado de la realidad escolar.⁵³ Este periodo de gobierno del ministro Ibáñez Martín también estuvo caracterizado por la desatención por parte del Estado de la enseñanza primaria. Durante su mandato, entre 1939 y 1951, apenas se crearon 6.000 nuevas plazas escolares, una cifra inferior a la aportada por el gobierno republicano en sus dos primeros años.⁵⁴ Realmente, en esta etapa se siguió de manera fiel el principio de subsidiariedad estatal frente a la iniciativa social o privada, preferentemente representada por la Iglesia.

1.2.-Hacia el desarrollo tecnocrático. El inicio del cambio en la Iglesia

El aislamiento a que estuvo sometida España en la etapa autárquica, tras la guerra civil, se hacía ya insostenible a principios de la década de los cincuenta y la necesidad de una nueva dinámica económica trajo una serie de cambios que se prolongaron a lo largo de los siguientes años. La remodelación del gobierno llevada a cabo en 1951 muestra la capacidad de adaptación del franquismo a los nuevos tiempos. Sin variar la esencia del régimen, se abrió a una cierta liberalización en el campo económico que culminaría con el Plan de Estabilización de 1959, plan que marcó el desarrollo de la siguiente década. A la vez, Franco, después de haber conseguido estabilizar el gobierno interior, necesitaba el reconocimiento internacional, y la coyuntura de la Guerra Fría favoreció esa transición. El año clave de ese reconocimiento fue 1953, cuando en el plazo de dos meses, entre agosto y septiembre, firmó por un lado un concordato con la Santa Sede y por otro unos acuerdos económicos y de defensa con los Estados Unidos. Desde ese momento España quedaba reconocida por el mundo occidental e incorporada a la estrategia militar estadounidense.⁵⁵ Se presentaba así ante el resto de las naciones como el país que defendía los valores cristianos, a la vez que como un baluarte frente al comunismo. Su ingreso en la Organización de las Naciones Unidas, que había sido vetado en un principio por su alineamiento con las potencias del Eje durante la Segunda Guerra Mundial, se produjo al poco tiempo, en 1955.

La atención del Estado por el tema educativo fue evolucionando según avanzaba la década, de acuerdo con las nuevas circunstancias del país. La nueva orientación hacia la planificación económica también llegaría a la educación. En la remodelación ministerial que se hizo en 1951, el ministro de educación Ibáñez Martín fue relevado por Joaquín Ruiz-Giménez, hombre también de la Asociación Católica de Propagandistas y político con un talante más liberal que su antecesor, en un gesto probable de una incipiente flexibilidad.⁵⁶ Se abrió una nueva etapa en el Régimen

⁵³ Escolano Benito, A. (2002). *La educación en la España...*, p. 208.

⁵⁴ Viñao Frago, A. (2004). *Escuela para todos...*, p. 68.

⁵⁵ Estados Unidos estableció en España sendas bases aéreas en Zaragoza, Torrejón de Ardoz y Morón, así como una base naval en Rota.

⁵⁶ Puelles Benítez, M. (2010). *Educación e ideología...*, p. 307.

franquista y se daba paso a una visión diferente de la educación, más realista y activa, aunque por supuesto sin renunciar a los principios nacional-católicos que la conformaban. De hecho, el nuevo ministro era un hombre que conocía bien las relaciones entre la Iglesia y el Estado, pues estuvo en las negociaciones para la firma del Concordato en su papel de embajador ante la Santa Sede entre 1948 y 1951. Durante su estancia al frente del ministerio destaca la atención prestada a la educación secundaria, nivel que actualizó con la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media,⁵⁷ y que contribuyó a generalizar los estudios del Bachiller elemental, lo que a la larga favorecería la ampliación de la escolaridad de los alumnos. Y también fue importante la atención dedicada a la formación profesional, con la Ley sobre Formación Profesional Industrial,⁵⁸ un nivel muy abandonado hasta entonces y que en ese momento de despegue económico se hacía necesario.

Por lo que respecta a la enseñanza primaria siguió siendo un nivel poco atendido, donde la falta de puestos escolares seguía siendo crónica. A pesar de ello, el ministerio de Ruiz-Giménez aprobó la primera ley importante sobre construcciones escolares,⁵⁹ que consagraba la norma de cofinanciar la escuelas entre el Estado, las juntas provinciales y los ayuntamientos. Y aunque a la ley le faltó dotación presupuestaria suficiente, sí puso las bases para el plan de construcciones, que desarrollaría el siguiente gabinete ministerial, al mando del ministro Jesús Rubio García-Mina.⁶⁰ El fuerte crecimiento vegetativo y los continuos movimientos de población hacían que el esfuerzo del ministerio fuera siempre insuficiente, pero lo que realmente había cambiado era la visión hacia la escuela, pues cada vez era mayor la implicación del Estado en la educación, dejando atrás el principio de subsidiariedad con el que había comenzado el régimen de Franco.

La formación de los maestros en este periodo siguió regulada por los planes educativos de 1945 y 1950, unos planes que concedían notable importancia a la formación física, política y religiosa, hasta completar un 26% de la carga académica,⁶¹ en detrimento de las materias más propias de la capacitación profesional. Desde el final de la guerra hasta 1967, casi durante dos décadas, no hubo otros planes educativos, de manera que este periodo supuso un retraso en la evolución de la formación de los docentes con respecto a los niveles alcanzados en la época de la II República, con el llamado Plan Profesional de 1931. Este retraso se acentuaba cada año con respecto al progreso general del país, lo que quedó de manifiesto tras la actualización de la formación del magisterio propuesta en los planes educativos de 1967.

⁵⁷ Ley de 26 de febrero de 1953. BOE de 27 de febrero de 1953.

⁵⁸ Ley de 20 de julio de 1955. BOE de 21 de julio de 1955.

⁵⁹ Ley de 22 de diciembre de 1953 sobre construcciones escolares. BOE de 24 de diciembre de 1953.

⁶⁰ Lázaro, E. (1975). Historia de las construcciones escolares en España. *Revista de Educación*, 240, p. 119.

⁶¹ Escolano Benito, A. (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, 269. p. 73.

El texto refundido de la Ley de Educación Primaria de 1967 presentaba un notable cambio en el ámbito a la formación de maestros, reflejo de los cambios profundos que había experimentado la sociedad española en la última década. Se necesitaban maestros mejor formados y por tanto se les exigía el Bachiller superior para acceder a estos estudios. El nuevo plan de estudios parecía querer retomar los planteamientos del Plan Profesional republicano, aunque sin abandonar los presupuestos ideológicos del Régimen. Se estructuraba en tres cursos, el último de ellos destinado íntegramente a las prácticas, en su primera mitad de forma tutelada y en la segunda ejerciendo como maestro titular, con la remuneración correspondiente. Este plan de estudios daba especial importancia a las didácticas aplicadas de las diversas materias, intentando así fomentar un claro carácter profesionalizador en la formación de los maestros. Curiosamente, los centros volvieron a recuperar su denominación de escuelas normales. Pero este plan de 1967 duró apenas cuatro años y solo supuso la antesala del siguiente, el de 1971, tras la aprobación de la Ley General de Educación que alteró notablemente toda la estructura educativa.

En España, a la vez que se iniciaba una incipiente industrialización, aparecieron los primeros brotes opositores al Régimen, fundamentalmente universitarios, que provocaron la caída, entre otros, del ministro de educación Ruiz-Giménez en 1956. Este fue sustituido por el ya mencionado Jesús Rubio García-Mina, político que ya había sido subsecretario del ministerio con Ibáñez Martín. Pero el problema, en cualquier caso, no se resolvió y a partir de entonces y hasta el final del Régimen se convirtió en habitual el enfrentamiento de los universitarios contra Franco. Vemos que ese movimiento estudiantil, principalmente universitario, que se enfrentaba a los regímenes políticos opresores fue también rasgo característico por esas mismas fechas de otros muchos países en vías de desarrollo que tenían gobiernos dictatoriales, quienes habitualmente lo reprimieron con fuerza.⁶²

En la década de los cincuenta, la unidad entre Iglesia y Estado, que cada una de las partes fomentaba por intereses propios, iba a durar curiosamente hasta la firma del Concordato de 1953, cima del entendimiento con la Iglesia, para Franco y su gobierno, e inicio de la desafección para la Iglesia.⁶³ Con el Concordato, la Iglesia consolidaba su papel preponderante en el campo educativo y el régimen de Franco un inicio de legitimación exterior. Sin embargo, como reconoce el obispo Fernando Sebastián, *la sociedad española no era la sociedad homogéneamente católica que el texto del Concordato suponía*.⁶⁴ Vemos que algo había empezado a cambiar dentro y fuera de la Iglesia. A pesar de todo, el Estado franquista consiguió gracias al Concordato romper el aislamiento en que se encontraba hasta entonces y la Iglesia recibió no solo facilidades

⁶² Ossenbach Sauter, G. (2001). Génesis histórica de los sistemas educativos. En *Génesis, estructuras y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos*. Cuadernos de educación comparada nº 3. 61-135 Madrid, OEI, p. 54.

⁶³ Ortega, J.L. (1979). *La Iglesia española desde 1939 hasta 1975*. En Cárcel Ortí, V. (dir.), *Historia de la Iglesia en España*, V. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, p. 679.

⁶⁴ Sebastián, F. (2014). *La Iglesia en la España democrática*. En Escudero, J.L. (dir.), *La Iglesia en la historia de España*. Madrid: Fundación Rafael del Pino, Marcial Pons, p. 1138.

en su labor, sino también privilegios. La Iglesia se había convertido en uno de los pilares institucionales e ideológicos del régimen.⁶⁵

Durante esta etapa, la postura oficial de la Iglesia sobre la educación evolucionó sensiblemente, desde la enunciada por Pio XII en la encíclica *Divini illius magistri* a la surgida en el Vaticano II, con la *Gravissimum educationes* o *Declaración sobre la educación cristiana de los jóvenes*, donde la educación ya no era considerada un derecho de la Iglesia, sino que se relaciona con su tarea de apostolado. La educación se convertía entonces en una tarea de colaboración con la sociedad y su objetivo cambiaba hacia la formación de la *persona humana tanto en vista de su finalidad última como por el bien de las diversas sociedades de las cuales el hombre forma parte*.⁶⁶ Sin embargo, junto a esta visión mucho más abierta, se seguía afirmando *el derecho de la Iglesia a fundar libremente y a dirigir las escuelas de cualquier orden y grado*.⁶⁷ Por tanto, siguen presentes los principios fundamentales de la educación cristiana, pero se muestra un talante diferente respecto al diálogo con el mundo. Desde esta nueva postura postconciliar, la labor realizada tradicionalmente en los colegios se iba a completar con un nuevo impulso educativo, llevado a cabo por asociaciones católicas, congregaciones religiosas y las propias parroquias, en diálogo con la sociedad civil. A pesar de todo, el cambio de mentalidad no fue rápido ni fácil. Frente a los apegados a la tradición y las prebendas se elevaron voces de desacuerdo con respecto a esa visión tradicional de la tarea educativa de la Iglesia, que apuntaban hacia una más rápida y comprometida acción hacia los más desfavorecidos. Eran normalmente voces surgidas en áreas culturales y pastorales marginales, que expresaban la *complejidad y riqueza y también la ausencia de homogeneidad del frente católico en pedagogía*,⁶⁸ situación que sabemos no solo ocurrió en nuestro país. Como ejemplo de estas voces discrepantes en los años 60 se pueden citar, a modo de ejemplos, la labor llevada a cabo por don Milani en el pueblecito italiano de Barbiana,⁶⁹ cerca de Florencia, o la del padre Llanos,⁷⁰ en el Pozo del Tío Raimundo, en Madrid.

Como ya se ha comentado, la unidad y sintonía iniciales del Estado franquista y la Iglesia fueron debilitándose progresivamente y su relación haciéndose más conflictiva, hasta llegar casi al enfrentamiento en las postrimerías del régimen. Para explicar este cambio hay que tener en cuenta la evolución del país en lo económico y

⁶⁵ Verdoy, A. (2014). *La Iglesia durante el franquismo*. En Escudero, J.L. (dir.), *La Iglesia en la historia de España*. Madrid: Fundación Rafael del Pino, Marcial Pons, p. 1110.

⁶⁶ Vaticano II. (1965). *Gravissimum educationes*, 1.

⁶⁷ Vaticano II. (1965). *Gravissimum educationes*, 8.

⁶⁸ Cambi, F. (2005). *Las pedagogías del siglo XX...*, p. 107.

⁶⁹ Lorenzo Milani fue un sacerdote italiano que defendió la educación de los pobres y aportó novedosos recursos didácticos para ello. Destaca la obra escrita junto a sus alumnos *Carta a una maestra* (1967). En España surgió en los años setenta un movimiento de renovación pedagógica inspirado en él, llamado Movimiento de Educadores Milanianos. Ver Corzo Toral, J.L. (1983). Movimiento de Educadores Milanianos. *Vida escolar*, 223, pp. 65-68.

⁷⁰ José María de Llanos fue un jesuita español que trabajó a partir de 1955 con la población emigrante y desfavorecida del Pozo del Tío Raimundo, zona marginal del distrito de Puente de Vallecas, en Madrid. Ver Pozo, M. y Rabazas, T. (2011) Exploring new concepts of popular education: politics, religion and citizenship in the suburban schools of Madrid, 1940–1975, *Paedagogica Historica*, 47, (1-2), 221-242.

social, por supuesto, pero también el encastillamiento del régimen en sí mismo frente a la apertura de la Iglesia a partir del concilio Vaticano II. Y es que el cambio social que se produce en España en las décadas de los 50 y 60 *supera en magnitud al que ha tenido lugar a lo largo de todo un siglo*.⁷¹ En ese cambio destacaron dos hechos fundamentales, el trasvase de población del campo a la ciudad, del sector primario al terciario, y el predominio de los asalariados en la estructura productiva. La industrialización creciente supuso una fuerte demanda de trabajadores cualificados, así como el incremento de nuevas clases medias urbanas (administrativos, técnicos, personal de servicios...) que *acabaron desempeñando un papel de impulso y dinamización de los procesos de modernización y de cambio sociopolítico*.⁷² El incremento del comercio exterior y de las inversiones extranjeras, la llegada del turismo o el crecimiento de las ciudades fueron otros rasgos significativos de las profundas modificaciones que se estaban produciendo en la sociedad española en esos años y que provocaron un cambio radical en su estructura de clases, donde ya en 1975 la clase media suponía el 56% de la población, frente a un 39% de clase baja.⁷³

1.2.1 El concilio Vaticano II

Entre el conjunto de cambios y acontecimientos que se produjeron, no solo en España sino a nivel internacional en el periodo que estamos analizando de la década de los sesenta, destaca especialmente el concilio ecuménico de la Iglesia católica, celebrado en la Ciudad del Vaticano entre 1962 y 1965. Un concilio que pretendió la actualización de la Iglesia, su renovación interior y el inicio de un diálogo con el mundo moderno y con las otras religiones. Con respecto a nuestro país hay quien afirma que la transición española dio comienzo cuando acabó el concilio Vaticano II y Pablo VI tuvo tiempo de señalar un horizonte democrático a España, a través del nombramiento de obispos auxiliares,⁷⁴ nombramiento que no estaba sujeto como el de los titulares al *privilegio de presentación* que tenía Franco. Pero ya antes de esa fecha las cosas habían empezado a cambiar. Durante la década de los cincuenta existieron acciones puntuales que señalaban posturas distintas a las oficiales, como las voces disonantes aparecidas en el incipiente sindicato cristiano que representaba la Hermandad Obrera de Acción Católica, aunque fueron rápidamente controladas por el Régimen. En 1958 moría Pío XII, con quien el Estado español había tenido un gran entendimiento, pues había sido especialmente atento con nuestro país, y le sucedía Juan XXIII, un papa con una visión mucho más realista y progresiva del papel de la Iglesia. Si su anuncio de un concilio ecuménico sorprendió al mundo, esa sorpresa fue mayúscula en España, tanto para el Régimen como para los propios eclesiásticos, a los que cogió, en palabras del cardenal Vicente Enrique y Tarancón, en *fuera de juego*.⁷⁵ Y después, la pérdida total de sintonía

⁷¹ Mateos, A. y Soto, A. (1997). *El final del franquismo, 1959-1975: la transformación de la sociedad española*. Colección Historia de España, nº 29, Historia 16. Madrid: Grupo 16, p. 32.

⁷² Mateos, A. y Soto, A. (1997). *El final del franquismo ...*, p. 33.

⁷³ Mateos, A. y Soto, A. (1997). *El final del franquismo ...*, p. 33.

⁷⁴ De la Cierva, R. (1997). *La transición y la Iglesia. Así actuó el Vaticano*. Madrid: ARC editores, p. 14.

⁷⁵ Enrique y Tarancón, V. (1996). *Confesiones*. Madrid: PPC, p. 64

de Roma con Franco llegaría con el siguiente papa, Pablo VI, enfrentado con el Régimen ya desde sus tiempos de arzobispo en Milán.⁷⁶ A pesar de todo, Franco contaba aún con una jerarquía muy afectada; no en vano los obispos habían sido nombrados entre los elegidos por él, gracias al privilegio que el Concordato de 1953 le ratificaba y al que nunca renunció, pese a la reiterada petición del Vaticano para ello, tras la celebración del concilio.

Tal y como han reconocido muchos especialistas, el concilio Vaticano II ha constituido probablemente el hecho religioso más trascendente del último siglo y la asimilación de sus enseñanzas ha resultado lenta y no siempre lineal.⁷⁷ En España esta asimilación fue especialmente complicada, dada la forzada identificación entre nación y religión y la influencia mutua entre Iglesia y Estado. Al iniciarse el concilio los obispos españoles se sumaron de buen grado a los objetivos propuestos por el papa,⁷⁸ pero apenas realizaron aportaciones significativas, ni individualmente ni de conjunto. El curso innovador del concilio sorprendió y desorientó a una gran mayoría de ellos.

Sin embargo, en España el concilio se vivía con interés. La sociedad española era consciente de que algo importante estaba sucediendo. Las diferentes constituciones y decretos de él emanados provocaban reacciones encontradas. Por un lado, existía un ansia de renovación religiosa, pero por otro un fuerte temor al cambio. Lo vemos muy bien expresado por el escritor Gonzalo Torrente Ballester en un artículo periodístico titulado *Por fin*, a propósito de la constitución *Dignitatis humanae*, sobre la libertad religiosa:

*A nosotros, los españoles, esto de la libertad religiosa va a plantearnos graves problemas de conducta. ¿Qué dirán ahora los defensores de la santa intransigencia? ¿Qué los que han proclamado nuestra intolerancia como la más eminente de nuestras virtudes nacionales?*⁷⁹

Esta cuestión de la libertad religiosa fue una de las más debatidas en el concilio. El aceptar que *nadie debe estar obligado contra su voluntad a abrazar la fe*⁸⁰ supone entender el fin de una época en la relación de la Iglesia y la sociedad, y en el caso de España deslegitimar el nacional-catolicismo impuesto desde arriba. El esquema que se aprobó reconoce el derecho del hombre a seguir su conciencia en materia religiosa. El debate sobre este punto fue muy conflictivo y es curioso comprobar que durante la discusión de este esquema la mayor oposición viniera de los obispos italianos y

⁷⁶ El todavía cardenal Montini intercedió por la vida de dos anarquistas que iban a ser juzgados en España, lo que provocaría la irritación del gobierno de Franco y marcaría las posteriores relaciones con el después papa Pablo VI.

⁷⁷ Laboa, J.M. (2014). El concilio Vaticano II y su impacto en España. En Escudero, J.L. (dir.), *La Iglesia en la historia de España*. Madrid: Fundación Rafael del Pino, Marcial Pons, p. 1149.

⁷⁸ Ortega, J.L. (1979). *La Iglesia española ...*, p. 684.

⁷⁹ Torrente Ballester, G. (1994). *Memoria de un inconformista*. Madrid: Alianza editorial. (Recopilación de artículos periodísticos publicados en el periódico *Faro de Vigo* entre 1964 y 1967), p. 94

⁸⁰ Vaticano II. (1965). *Dignitatis humanae*, 10.

españoles,⁸¹ que vivían en un clima de protección estatal y temían por la suerte de los privilegios de sus iglesias. Muchos se encontraban un tanto alejados de la evolución del pensamiento contemporáneo en ese momento.

La declaración sobre la educación cristiana *Gravissimum educationem*, *La importancia fundamental de la educación*, también tuvo dificultades en su elaboración y aprobación, dadas las diferentes situaciones regionales, a nivel de la Iglesia, que existían con respecto al tema educativo y al hecho de que los católicos acudían tanto a escuelas públicas como privadas religiosas. Pero el documento que más conflictos postconciliares presentó fue la constitución *Gaudium et spes*, puesto que proclama la independencia y autonomía entre la comunidad política y la Iglesia.⁸² Las distintas declaraciones del concilio suponían desautorizar por parte de la Iglesia el modelo político confesional que existía en España y presuponer la aceptación de la *laicidad* del Estado y de una sociedad pluralista.⁸³ Incluso el papa Pablo VI invitó al concilio a observadores laicos, para mostrar su importancia en la vida eclesial. Es lógico que estas situaciones resultaran conflictivas en una realidad española que identificaba valores nacionales y católicos, con una presencia religiosa siempre dominante sobre lo laico.

Siguiendo con la separación entre Iglesia y Estado, vemos que otro de los documentos vaticanos, la constitución dogmática *Lumen Gentium*, *Luz de los pueblos*, mostraba a la Iglesia como *el pueblo de Dios, al que todos los hombres están llamados a pertenecer, ... incluso aquellos que no han recibido el bautismo*.⁸⁴ Presentaba a una Iglesia entendida como comunidad de fieles, donde además los laicos deberían tener un papel claramente activo, pues entiende que la jerarquía no totaliza la Iglesia. A pesar de las dificultades para la elaboración de los documentos, los debates del concilio tuvieron como efecto el nacimiento de una nueva conciencia colectiva en el episcopado. El sínodo de obispos y las conferencias episcopales que surgieron en cada país fueron también dos de los frutos del planteamiento de esta constitución.⁸⁵

En diciembre de 1965, al finalizar el concilio, Pablo VI hizo entrega simbólica del legado conciliar al mundo en las manos del filósofo Jacques Maritain,⁸⁶ con un *Mensaje a los hombres del pensamiento y de la ciencia*, a los que se refiere como *los buscadores de la verdad*, ofreciéndoles la llama de la fe en esa búsqueda. Esta era una Iglesia que se quiere mostrar renovada, más realista y dispuesta al diálogo con el mundo, en la que la fe no sea impedimento para el avance de la sociedad.

En España, la tarea de acomodar el novedoso programa del Vaticano II con el deseo de la cúpula episcopal de preservar sus prebendas se reveló imposible con el

⁸¹ Alberigo, G. (2005). *Breve historia del Concilio Vaticano II (1959-1965)*. Salamanca: Sígueme, p. 123.

⁸² Alberigo, G. (2005). *Breve historia del Concilio...*, p. 173.

⁸³ Madrigal, S. (2002). *Vaticano II: Remembranza y actualización*. Santander: Sal Terrae, p. 215.

⁸⁴ Vaticano II. (1964). *Lumen Gentium*, 13 y 16.

⁸⁵ Laboa, J.M. (2002). *Historia de la Iglesia...*, p. 347.

⁸⁶ Gran referente del personalismo francés, que después analizaremos, inspirador y amigo personal del papa Pablo VI.

paso de los años⁸⁷. Se intuía que la implantación de sus novedades no iba a resultar fácil. Al final se vio que el concilio suponía *el gozo de preparar un porvenir y el dolor de liquidar un pasado*.⁸⁸ A pesar de todo, la Iglesia española postconciliar se convirtió en uno de los sectores más dinámicos y con mayor capacidad de renovación de la sociedad,⁸⁹ estando en el germen de muchos de los cambios que ocurrieron en nuestro país en esa época. Podemos decir que el concilio no supuso tanto una causa explícita para el enfrentamiento o para la renovación en el seno de la institución eclesial, sino la ocasión propicia para mostrar la existencia de distintas opiniones y corrientes.⁹⁰ Al igual que sucedió durante el propio concilio, también en España el talante fue cambiando, desde una postura de defensa de las enseñanzas y estructuras tradicionales de la Iglesia a otra abierta a las reformas, más atenta y cercana a los problemas del momento. Este camino fue a veces difícil y convulso, no exento de enfrentamientos y frustraciones.

1.2.2 La teoría del capital humano y la planificación educativa

Antes de que el concilio Vaticano II renovara la Iglesia en los años sesenta, en España venían ya dándose pasos para un cambio de etapa. Hay acuerdo entre los diferentes autores en señalar el Plan de Estabilización de 1959 como el inicio del cambio económico en la política franquista, que propició la siguiente década desarrollista. Este plan terminaba con la época autárquica e iniciaba una progresiva liberalización en lo económico, sin afectar al carácter ideológico del régimen. Sus autores fueron un grupo de técnicos ligados al Opus Dei que habían llegado al gobierno en la remodelación hecha en 1957, los llamados tecnócratas.⁹¹ Sin entrar en conflicto con la línea política del gobierno trasladaron a su actuación los valores de la eficiencia, el crecimiento y la productividad. En cierta manera estaban reflejando una tendencia que se daba en muchos otros países, en una incipiente interrelación entre lo nacional y lo global. Los organismos internacionales se habían vuelto clave en el asesoramiento y apoyo a los diferentes estados, y así vemos como ejemplo que España había ingresado en El Fondo Monetario Internacional y en el Banco Mundial en 1958.

Un fenómeno generalizado en los países capitalistas en la segunda mitad del siglo XX fue la preocupación economicista en su política educativa, debajo de la cual latía la teoría del Capital Humano. Esta teoría considera que la capacidad de trabajo de los individuos, de la que finalmente dependerá su productividad, es el resultado de las

⁸⁷ Callahan, W.J. (2002). *La Iglesia católica...*, p. 400.

⁸⁸ Díaz Moreno, J.M. (2011). "Incunable" Notas sobre un olvidado periódico sacerdotal, fiel testigo de su tiempo (1948-1973). *Miscelánea Comillas*. Vol. 69, 135, p. 431.

⁸⁹ Laboa, J.M. (2014). El concilio Vaticano II..., p. 1151.

⁹⁰ Laboa, J.M. (2002). *Historia de la Iglesia...*, p. 330.

⁹¹ Lo que unía a este grupo de ministros y dirigentes era su pertenencia o simpatía con ese instituto secular y su trabajo y compromiso con un desarrollo económico eficiente, sin voluntad expresa de hacer política. Su valoración, así como el significado del concepto de tecnocracia está desarrollado en Puellas, M. (1992). Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970. *Revista de Educación, número extraordinario*, 13-30.

inversiones que el sujeto ha hecho sobre sí mismo, siendo estas inversiones fundamentalmente la educación formal y el aprendizaje laboral.⁹² Desde esta perspectiva, la educación pasaba a ser no solo un instrumento de perfeccionamiento personal, sino un excelente medio para el desarrollo económico de los pueblos. En esos momentos esta teoría tuvo una acogida entusiasta en países muy diferentes, pues igual servía para *los conservadores interesados en el crecimiento económico como para los progresistas interesados en la igualdad de oportunidades*.⁹³ La estrategia desarrollista y planificadora se llevó a cabo amparada y promovida por organismos internacionales, como la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), la OEA (Organización de los Estados Americanos) o la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). Precisamente en Lima se celebró, en 1956, la *Conferencia Regional sobre Educación Gratuita y Obligatoria en América Latina*, convocada por la UNESCO, un organismo fundamental en la tarea planificadora de la educación. Fue en esta reunión donde *se puso el énfasis en el fomento de la educación primaria y en la planificación educativa en relación con el desarrollo económico y social de la región*.⁹⁴ La profesora Gabriela Ossenbach nos muestra cómo la UNESCO fue un agente muy activo en el impulso del planeamiento, tanto en América Latina como en otras regiones del mundo, organizando conferencias regionales (Karachi 1960, Addis Abeba 1961) que se completaban con misiones técnicas en los diversos países para orientar las reformas educativas, unas reformas marcadas por la planificación y el desarrollismo. El éxito de esta política fue espectacular, disparándose las cifras de escolarización, las iniciativas de alfabetización, la educación profesional o la mejora en la formación de maestros de enseñanza primaria.⁹⁵ Y así, la inversión en capital humano se recomendó indistintamente en los diversos países e intentó llevarse a cabo como panacea para todos los males, ya fueran económicos o sociales.

Tanto en España como en otras partes del mundo la modernización de los sistemas educativos, que como hemos visto fue apoyada por las agencias internacionales, se basaba en un *modelo de escolarización institucionalizada, altamente estandarizada*.⁹⁶ Curiosamente, en esos mismos años sesenta y setenta, frente a esas teorías planificadoras e intervencionistas de los estados con respecto a la educación, también aparecieron síntomas de agotamiento en los propios sistemas educativos nacionales, que hacían pensar justamente en una crisis de educación. En 1967 se celebró en Virginia (EE. UU.) una *Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación*, que ponía de manifiesto estos síntomas: la escuela estaba dejando de ser la única agencia educativa, ante el avance imparable de los medios de comunicación de masas,⁹⁷ atendía al individuo durante un breve periodo de tiempo, que se manifestaba insuficiente y, muchas veces, no constituía el mejor marco

⁹² Carabaña, J. (1983). *Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo XX*. Madrid: MEC, p. 160.

⁹³ Carabaña, J. (1983). *Educación, ocupación e ingresos en la España...*, p. 161.

⁹⁴ Ossenbach Sauter, G. (2001). Génesis histórica de los sistemas educativos... p. 47.

⁹⁵ Ossenbach Sauter, G. (2001). Génesis histórica de los sistemas educativos... p. 53.

⁹⁶ Milito, C. y Groves, T. (2013). ¿Modernización o democratización? La construcción de un nuevo sistema educativo entre el tardofranquismo y la democracia. *Bordón*, vol. 65, nº 4, pp. 135-148, p. 136.

⁹⁷ McLuhan, M. y Carpenter, E. (1968). *El aula sin muros*. Barcelona: Laia.

institucional o metodológico para muchos de los aprendizajes necesarios para el individuo.⁹⁸ En la misma línea crítica y de insatisfacción con la educación formal del momento se manifestaron otras voces discordantes que reclamaban directamente la desescolarización de la sociedad. Desde América, el representante más conocido de este movimiento fue Iván Illich, quien pedía la desaparición de la escuela institucional por su carácter ineficaz y segregador, responsable de confundir escolarización con educación.⁹⁹ En Europa, diversos autores también se preguntaron por las formas organizativas de la sociedad, criticando a las diversas instituciones y a los poderes que las legitimaban. La consolidación y burocratización de los sistemas educativos, así como la creciente demanda social de unos modelos educativos alternativos, llevaron a su replanteamiento en los años sesenta y setenta. Un ejemplo de esta crítica apareció en Francia, con la denominada *Pedagogía Institucional*, que denunciaba el carácter limitador que suponen para el individuo las instituciones educativas y postulaba una transformación de las mismas realizada desde dentro. Uno de los principales representantes de esta corriente fue Michel Lobrot,¹⁰⁰ cuya influencia pronto llegó a España. La réplica a todas estas teorías vino precisamente desde la propia UNESCO, que hizo su aportación al debate a través de uno de sus conocidos informes,¹⁰¹ donde proponía una educación centrada en la persona que aprende. A pesar de la difusión de las distintas teorías alternativas, en los diferentes países se siguió apostando por unos sistemas educativos institucionalizados, que siguieron creciendo.

Respecto a España, la teoría del capital humano encajaba muy bien en el modelo desarrollista de los años sesenta, cuando por un lado el crecimiento económico parecía imparable y por otro los distintos informes mostraban que nuestra realidad educativa era muy mejorable.¹⁰² La expansión del sistema educativo español se apoyó en los Planes de Desarrollo, así como en las campañas de alfabetización y escolarización. Aunque el franquismo había iniciado la lucha contra el analfabetismo en 1950, la mayor ofensiva se produjo con la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos a partir de 1963, con el objetivo no solo de alfabetizar sino de formar a la nueva mano de obra industrial y de servicios.¹⁰³ Y todo ello respondía a una estrategia de planificación que se empezó a desarrollar desde el mismo inicio de la década. En 1961 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) emprendió un programa para mejorar las condiciones socio-económicas de los países más atrasados del sur de Europa, en lo que se conoció como el Proyecto Regional Mediterráneo. En él se incluía a Portugal, España, Italia,

⁹⁸ Philip Coombs, analista de la UNESCO, fue quien presentó el informe inicial de la conferencia, que después recogió en su obra: Coombs, P. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.

⁹⁹ Illich, I. (1971). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.

¹⁰⁰ Lobrot, M. (2022). *Pedagogía Institucional. La escuela hacia la autogestión*. Madrid: Morata.

¹⁰¹ Faure, E. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza Editorial.

¹⁰² Esta visión desarrollista que unía educación y empleo la vemos muy bien recogida en una publicación de los sociólogos Amando de Miguel y José Luis Romero, precisamente titulada *El capital humano. Ideas para una planificación social de la enseñanza en España*. Es un informe patrocinado por la Confederación Española de Cajas de Ahorro de 1969.

¹⁰³ Viñao Frago, A. (2004). *Escuela para todos...*, p. 220.

Yugoslavia, Grecia y Turquía. Cada país se comprometía a elaborar un informe sobre sus necesidades educativas como primer paso para establecer unas líneas de acción y unas metas a medio y largo plazo.¹⁰⁴ Todos estos países compartían algunas características, como los bajos presupuestos en educación, un sistema educativo muy teórico y con pobre conexión laboral o la escasez de profesores, además de mal considerados y pagados. El responsable del equipo español fue Joaquín Tena Artigas, quien, al año siguiente, en 1962 organizó en Madrid, en colaboración con la UNESCO, un curso-coloquio sobre *Planeamiento Integral de la Educación*.¹⁰⁵ Allí se manifestó claramente la interconexión entre enseñanza, empleo y crecimiento económico. La política educativa española había cambiado radicalmente con respecto a la de la década anterior, pero la tarea de recuperar el atraso acumulado era ingente. España presentaba un grave desequilibrio entre su desarrollo industrial, su oferta educativa y los recursos destinados a ella. En la educación primaria la situación había mejorado gracias al plan de construcciones escolares de 1956. Otras mejoras se fueron dando progresivamente. El propio desarrollo económico era el que demandaba nuevas medidas educativas, las que iba a llevar a cabo el ministro tecnócrata Manuel Lora Tamayo: se amplió la escolaridad a los 14 años en 1964, se renovó la ley de Educación Primaria en 1965, se unificaron las normales masculinas y femeninas, en aras del mejor aprovechamiento de los recursos, y a partir de los nuevos planes de estudio de 1967, que incidían especialmente en la preparación didáctica de los aspirantes, se exigió el Bachiller superior para el acceso al magisterio.

El tradicionalismo pedagógico ya no era viable en una sociedad rápidamente industrializada. Durante el periodo del desarrollo en España se introdujo una pedagogía de carácter funcionalista que, basada en criterios técnicos, buscaba la eficacia. Y la disposición a aceptar la asistencia exterior a través de los organismos internacionales trajo también la admisión de nuevos métodos pedagógicos, tarea que ya había iniciado desde que se creara en 1958 el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP).¹⁰⁶ Este organismo trabajaba para renovar el sistema educativo a través de distintas y variadas acciones, como los cursos y seminarios para docentes y directivos, las experiencias de nuevas técnicas pedagógicas o los planes y programas didácticos y de organización institucional.¹⁰⁷ Su difusión a nivel nacional se hizo a través de la revista *Vida Escolar*, que era distribuida por todas las escuelas del país. Fruto del CEDODEP son también los Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria de 1965, el impulso de los medios audiovisuales,¹⁰⁸ el diseño de escuelas piloto o la edición de numerosas publicaciones de carácter

¹⁰⁴ MEN-OECD. (1963). *Las necesidades de educación y el desarrollo económico social de España. Proyecto Regional Mediterráneo*. Madrid: MEN-OECD.

¹⁰⁵ Delgado Gómez-Escamilla, L. (2020). Educación para el desarrollo. OCDE, asistencia exterior y reforma de la enseñanza en la España del tardofranquismo. *Foro de Educación*, 18(2), p. 128.

¹⁰⁶ Decreto de 25 de abril de 1958, BOE de 15 de mayo.

¹⁰⁷ Escolano Benito, A. (2002). *La educación en la España contemporánea...* p. 194.

¹⁰⁸ Ossenbach, G. y Groves, T. (2013). Entre la mitificación y la crítica: el cine y los medios audiovisuales en la escuela primaria en España en el tardofranquismo y la transición, 1958-1982. *Cahiers de civilisation espagnole contemporaine* 11.

pedagógico. Otras aportaciones para la modernización del sistema vinieron del Centro Nacional de Investigación para el Desarrollo de la Educación (CENIDE), y de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE), creados en 1969,¹⁰⁹ que se implantaron en todas las universidades. Su tarea estuvo centrada en la formación permanente del profesorado, así como en la investigación y experimentación educativa.

La renovación metodológica, iniciada por el CEDODEP, iba a ser durante los años sesenta profunda, e iba a estar centrada en buscar la mayor eficacia y rentabilidad del sistema, como correspondía a la mentalidad tecnocrática del momento. Su línea de renovación metodológica estuvo basada fundamentalmente en la psicología conductista y en planteamientos didácticos activistas, como la enseñanza programada, destacando también el cambio que se produjo en los textos didácticos, donde dejó atrás los modelos tradicionales e *inició una etapa plenamente moderna*.¹¹⁰ Para completar la visión de la transformación que se estaba produciendo en el sistema educativo habría que añadir la aportación de la pedagogía académica proveniente del sector universitario. Como nos señala el profesor Escolano fue muy dependiente de la influencia exterior y en general adoleció de una verdadera coherencia investigadora. Su mayor expresión se producía en los sucesivos congresos nacionales que desde 1955 celebraba cada cuatro años la Sociedad Española de Pedagogía. Esta sociedad fue fundada en 1949, dentro del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), por el ya mencionado Víctor García Hoz. Tanto esta sociedad como su director siguieron una metodología de trabajo de corte científicista, que apostó por una pedagogía experimental, muy en línea con la tecnocracia del momento y separada de cualquier connotación política.

Desde la revista *Vida escolar* se instaba repetidamente a los maestros a organizar todo el tiempo del aula y del alumno, sin abandonarse a la improvisación, pues había que mejorar los resultados educativos. El control de los horarios, las unidades didácticas y las famosas fichas, propias de la enseñanza programada, se convirtieron en herramientas habituales de ese modelo metodológico que se quería implantar. En la formación del profesorado se pasó de buscar el ideal del *maestro-apóstol* al ahora llamado *maestro-especialista*,¹¹¹ que domina las técnicas psicopedagógicas y los modelos conductistas del aprendizaje.

Otro asunto diferente es saber hasta qué punto calaron las renovaciones propuestas por el CEDODEP, los ICE y demás agencias educativas oficiales en el conjunto de las escuelas del país. Hemos visto que la práctica escolar fue acomodándose a las normas e innovaciones que le venían desde fuera, aunque aplicándose de manera más formal que real, pues parece que la realidad siguió bajo las

¹⁰⁹ Decreto 1678/1969 de 24 de julio, BOE de 15 de agosto.

¹¹⁰ Escolano Benito, A. (2002). *La educación en la España contemporánea...*, p. 198.

¹¹¹ González, M. y Groves, T. (2015). Influencias extranjeras en la formación continua del profesorado en el segundo franquismo. En Martín-Sánchez, M., Groves, T. y Pérez, I. (coord.), *La formación del profesorado, Nuevos enfoques desde la teoría y la historia de la educación*. Salamanca: FahrenHouse. 51-64, p. 59.

inercias del oficio,¹¹² es decir, los hábitos docentes acreditados por la tradición apenas se modificaron. La cultura de la escuela se tecnificó, pero sabemos que las reformas dirigidas desde la Administración suelen chochar contra la cultura práctica de los maestros que, frente a la presión política o académica, termina *imponiendo su propia reforma*.¹¹³

Al final de la década de los sesenta se veía que el sistema educativo evolucionaba, pero no se igualaba al desarrollo económico del país. Se había asumido que su mejora apoyaba al progreso económico, se habían seguido las orientaciones de los organismos internacionales, pero nunca se alcanzaron las previsiones establecidas, pues siempre faltaba financiación: *la promoción social y la formación de la clase trabajadora no estaban desde luego entre las prioridades de la dictadura franquista*.¹¹⁴ Los resultados de la década indicaban que la situación de la educación española estaba en un momento de transición, se mejoraba, pero no se salvaba nunca el desfase. Y, por último, la conflictividad estudiantil, fundamentalmente universitaria, no se había reducido. Reflejaba las contradicciones de una sociedad en desarrollo que estaba firmemente sujeta bajo un sistema político autoritario. El ministro de educación, el tecnócrata y miembro del Opus Dei, Manuel Lora Tamayo, fue sustituido en 1968 por otro simpatizante del mismo instituto, José Luis Villar Palasí, cuya primera tarea fue la de tratar de solventar esa conflictividad universitaria. Sin embargo, pronto se dio cuenta de las necesidades de todo el sistema, de manera que se embarcó en un proceso de reforma global. A él le correspondió dar una nueva estructura al sistema educativo, un diseño mejor articulado y conectado, unitario, conseguido primero a través de un estudio profundo de la situación (el Libro Blanco) y después de una nueva ley con conciencia de cambio e hito histórico (Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970). Esta ley asumía toda la trayectoria de reforma de la década previa y se proyectaba hacia el futuro, con una visión que conectaba educación y empleo.

1.3.- El tardofranquismo y la transición democrática

Podemos situar la tercera y última etapa del gobierno franquista a partir del cambio de gobierno realizado en 1969. Es una etapa caracterizada por el decaimiento físico del propio Franco unido a un conjunto de problemas de diversa índole que marcaron el final del Régimen: las divisiones en el propio seno del gobierno, el fortalecimiento de los grupos opositores, el distanciamiento de una Iglesia que había sido su gran apoyo y finalmente un contexto internacional de crisis económica. Las diferentes remodelaciones del gabinete no conseguían hacer frente al deterioro del orden público, las huelgas y manifestaciones se sucedían y la situación se agravó con el

¹¹² Escolano Benito, A. (2002). *La educación en la España contemporánea...*, p. 217.

¹¹³ Escolano Benito, A. (2000). Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación, número extraordinario*, p. 215.

¹¹⁴ Delgado Gómez-Escamilla, L. (2020). Educación para el desarrollo..., p. 141.

recrudescimiento del terrorismo de la banda ETA. Una transformación del modelo de Estado parecía cercana.

Los rápidos cambios económicos y sociales realizados en la década de los sesenta provocaron que el sistema educativo no pudiese atender suficientemente a las necesidades de una sociedad en creciente expansión. El éxodo rural dio lugar al crecimiento de suburbios alrededor de los polos industriales, que carecían de los servicios necesarios. La creciente clase media aspiraba a un mayor bienestar material, pero también a una mayor libertad y participación política, provocando un rápido cambio en la mentalidad general. La política tecnocrática intentó dar respuesta a las aspiraciones sociales tomando como ejemplo a los países capitalistas, pero sin asumir la mentalidad democrática de ellos. Cuando Villar Palasí llegó al Ministerio de Educación el problema acuciante que representaba la universidad era en gran parte un problema político, pues esta representaba la vanguardia intelectual de la oposición al régimen. Pero como una reforma política era impensable en esos momentos se acometió una reforma global de la educación, para intentar darle respuesta.¹¹⁵ Se consideraba así la educación como un problema técnico y como tal se empezaron a poner los medios para atajarlo. Lo primero era conocer la realidad educativa, y para ello el equipo ministerial elaboró un detallado informe, el conocido como Libro Blanco,¹¹⁶ que mostraba un panorama nada halagüeño de nuestra situación: falta de plazas escolares, absentismo entre los alumnos, restos de analfabetismo, falta de unidad en el sistema, desconexión del mundo laboral... Pero el momento parecía propicio para la reforma y el propio Libro Blanco no solo mostraba las deficiencias, sino que intentaba dar soluciones a los problemas que se mostraban. Para su elaboración se eligió a un equipo en el que se encontraban dos funcionarios españoles expertos en planificación que estaban en la UNESCO, Ricardo Díaz Hochleitner, que fue nombrado subsecretario del Ministerio, y José Blat Gimeno como su ayudante. Un año después de la publicación del informe se aprobó la Ley General de Educación, que no es sino *la articulación legal de las líneas básicas del Libro Blanco*.¹¹⁷ La ley respondía al espíritu tecnocrático de la década, con su planteamiento de crear un sistema educativo eficaz, pero también mostraba la novedad de querer avanzar hacia una igualdad de oportunidades que diera *efectividad al derecho de toda persona humana a la educación*.¹¹⁸

La Ley General de Educación de 1970 supuso un punto de inflexión en la política de educación del régimen y pese a las limitaciones del momento y las dificultades en su desarrollo consiguió transformar el sistema educativo. Su preparación a partir de un estudio exhaustivo de la situación del país era ya un *hecho insólito en nuestra historia*

¹¹⁵ Puellas Benítez, M. (2007a). *Política y educación en la España contemporánea*. Madrid, UNED, p. 111.

¹¹⁶ MEC. (1969). *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid: Secretaría General Técnica MEC.

¹¹⁷ Puellas Benítez, M. (2007a). *Política y educación...*, p. 113.

¹¹⁸ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE 6 de agosto. Preámbulo.

*educativa y, en especial, en el régimen franquista.*¹¹⁹ El Libro Blanco, un estudio detallado, no solo educativo sino también social y económico, mostraba claramente el atraso del sistema en su conjunto. Denunciaba otros defectos como una educación primaria y secundaria desconectadas, un sistema paralelo para atender a la misma franja de edad, una universidad elitista o una gran diferencia entre las zonas rurales y urbanas. La ley fue aprobada con notable respaldo de los organismos internacionales,¹²⁰ pero su implantación y desarrollo encontró oposición tanto fuera como dentro del propio gobierno. Es difícil encontrar una disposición legal *sobre la que se hayan emitido juicios tan contrapuestos*,¹²¹ y de hecho sufrió una contrarreforma casi inmediata que le negó la financiación necesaria a partir del cambio de ministro en 1973. A pesar de todo, su desarrollo puso a nuestro sistema educativo en un nivel suficiente como para poder compararse con los del resto de países europeos.¹²²

La *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*¹²³ vino a transformar nuestra educación tal como se conocía hasta ese momento. Las aspiraciones eran muchas, pero las dificultades para llevar a cabo la reforma también eran grandes. Pasado el tiempo se pueden apreciar sus logros. Consiguió terminar con la existencia de un sistema bipolar, que marginaba a una parte de la población en una educación primaria sin conexión con el resto del sistema educativo frente a otra parte privilegiada que podía continuar los estudios. Esto se hizo eliminando la carrera de obstáculos que suponían las sucesivas reválidas y estableciendo un proceso de evaluación continua. Así la generalización de una educación común para todos los alumnos de entre seis y trece años está entre sus mejores logros. Supuso *la incorporación temprana de la comprensividad*,¹²⁴ al proporcionar una educación integral, igual y adaptada, incluyendo además una moderada diversificación de la enseñanza por áreas de conocimiento (art. 15, b). Estableció un bachillerato que no era una mera etapa de paso para el acceso a la universidad, sino que tenía sentido en sí mismo, con un carácter polivalente aportado por la variedad de materias comunes y optativas. También una formación profesional donde no solo se acometía la enseñanza de un oficio, sino que pretendía ser una etapa educativa. En el nivel universitario marcó el inicio de la autonomía de los centros, que se consagraría más tarde con la Ley de Reforma Universitaria en 1983. Aparecieron las carreras de ciclo corto, con una duración de tres años, entre las que se incluía el magisterio, de manera que las escuelas normales pasaron a tener desde entonces rango de universitarias. Se revalorizaba así el título de maestro al tiempo que se establecía la posibilidad del acceso directo para los mejores expedientes. En conjunto, fue una ley que, pese a las dificultades que tuvo en su desarrollo y las rectificaciones posteriores, aportó

¹¹⁹ Viñao Frago, A. (2004). *Escuela para todos...*, p. 81.

¹²⁰ Delgado Gómez-Escamilla, L. (2020). *Educación para el desarrollo...*, p. 143.

¹²¹ Viñao Frago, A. (2004). *Escuela para todos...*, p. 85.

¹²² Puellas Benítez, M. (2007a). *Política y educación en la España contemporánea*. Madrid: UNED, p. 117.

¹²³ Ley 14/1970 de 4 de agosto, BOE de 6 de agosto.

¹²⁴ Puellas Benítez, M. (2007a). *Política y educación...*, p. 114.

pragmatismo, modernización y renovación pedagógica, bien es verdad que en la línea de las reformas regeneracionistas de principios de siglo, hechas desde arriba.¹²⁵

El desarrollo de la nueva ley de educación coincidió en el tiempo con un temprano cambio en el ministerio en 1973, una crisis económica a nivel internacional que estalló en ese mismo año, un régimen muy debilitado que se enfrentaba al auge de los movimientos sociales contrarios, así como con la aparición de importantes movimientos de renovación pedagógica y de distintas *alternativas* educativas, en línea con una visión democrática de la escuela. En ese momento tampoco estaba solucionada la articulación de la doble red que existía de centros educativos, públicos y privados, fundamentalmente de la Iglesia, dilema que la propia Iglesia esperaba se resolviera con un sistema de conciertos que permitiese seguir con su independencia frente a los del Estado. Eran momentos de incertidumbre para todos y la escuela no era ajena a ellos.

Por lo que respecta al papel de la Iglesia en el último decenio del Régimen, desde el final del concilio Vaticano II hasta la muerte de Franco, vemos que la relación fue especialmente conflictiva. La propia Iglesia, en proceso de renovación, sufrió esa conflictividad interna, y en su seno se mostraron las dos facciones enfrentadas siempre, la del integrismo y la del progresismo católico español.¹²⁶ Con el declive físico del dictador iban tomando fuerza los grupos de oposición en la clandestinidad. Y en la medida en que la Iglesia fue aplicando en sus estructuras y enseñanzas la renovación posconciliar el Régimen se fue viendo cada vez más falto de su apoyo. Como simple ejemplo del progresivo distanciamiento, el acuerdo necesario entre las dos partes para renovar el ya caduco concordato de 1953 nunca se pudo conseguir en vida de Franco. La Iglesia estaba dispuesta a renunciar a sus privilegios siempre y cuando el Estado dejase de intervenir en el nombramiento de los prelados. Sin embargo, el Régimen no consintió abrirse a esa mutua independencia que le planteaban.

Las divergencias dentro de la comunidad eclesial española fueron también acentuándose. Punto culminante de ellas fue la celebración en 1971 de una Asamblea Conjunta de Obispos y Sacerdotes, donde afloraron las diferentes interpretaciones con respecto a la aplicación del Vaticano II. Muchos sacerdotes jóvenes habían salido a estudiar a las universidades europeas y sabían lo que era vivir en una sociedad democrática. Pero el Régimen de Franco no comprendía la progresiva desafección y distanciamiento de la Iglesia, a la que tanto había favorecido. El entonces vicepresidente del Gobierno, Luis Carrero Blanco, en 1972 echaba en cara a la Iglesia su poco agradecimiento con el Régimen.¹²⁷ Simultáneamente la Conferencia Episcopal Española (CEE), máximo órgano de gobierno de los obispos, surgido justo después del concilio y dirigido en ese momento por el moderado cardenal Vicente Enrique y Tarancón, intentaba mediar entre los grupos enfrentados, a la vez que distanciarse del Estado. Y será al final la propia Conferencia, defendiendo los derechos humanos y la

¹²⁵ Puellas Benítez, M. (2007a). *Política y educación...*, p. 116.

¹²⁶ Ortega, J.L. (1979). *La Iglesia española...*, p. 689.

¹²⁷ Verdoy, A. (2014). *La Iglesia durante el franquismo...*, p. 1118.

justicia social en el documento titulado *Sobre la Iglesia y la Comunidad política* (1973) quien *marcó definitivamente el distanciamiento de la Iglesia y el régimen*.¹²⁸ La postura de separación de la Iglesia y el Estado fue proclamada por el cardenal Tarancón en su homilía de la celebración eucarística de los Jerónimos, con ocasión de la coronación del rey Juan Carlos en noviembre de 1975, afirmando que *la Iglesia no patrocina ninguna forma ni ideología política*.¹²⁹ Se cerraba así un largo ciclo de nacional-catolicismo.

1.3.1 Nuevos tiempos y nuevas reglas

Tras la muerte de Franco se inició la transición hacia un nuevo sistema político. La economía del país había crecido en los tres últimos lustros tanto como para colocarnos entre las diez primeras economías mundiales, pero en educación, tal como había mostrado unos años antes el Libro Blanco, estábamos lejos de los niveles de los países europeos industrializados. Según el profesor Puelles, los principales problemas educativos con los que se enfrentaba la nueva etapa política, herencia del franquismo, eran la baja tasa de escolarización, la falta de calidad de la educación y la necesidad de democratización de las instituciones educativas.¹³⁰ Con respecto al primero de estos problemas vemos que después de la publicación de la Ley General de Educación habría que esperar hasta 1974 para conseguir que al menos todos los niños de entre 6 y 14 años tuvieran un puesto escolar, tal como la ley establecía, aunque incluso en estas fechas existía todavía un buen número de alumnos deficientemente escolarizados. Era un problema que necesitaba tiempo para su superación. Apenas resuelto el problema de la escolarización, los primeros gobiernos de la democracia se centraron como objetivo prioritario en mejorar su calidad. Sabemos que uno de los pilares en la mejora de la calidad educativa es el profesorado, que en ese momento trabajaba en condiciones poco favorables, con ratios de alumnos muy altas, una escasa retribución económica y la ausencia de un plan riguroso de formación y perfeccionamiento.

En el curso 1971-72 se había empezado a implantar en el magisterio el Plan de Estudios Experimental, que recogía las ideas de reforma promovidas por la Ley General de Educación en aras de una transformación educativa. La propia ley había incorporado a las escuelas de magisterio a la universidad, pero no establecía normativa específica para ellas. Y curiosamente, para las escuelas de la Iglesia y privadas tampoco había ninguna clase de intervención ni control, al contrario que en las leyes de 1945 y 1967. Después de esta LGE, para tales escuelas *fue una especie de vive como quieras, pues incluso, como el Plan de 1971 se dio como "provisional e indicativo" cada Escuela, estatal o privada, lo interpretó como quiso y en función de sus disponibilidades de profesorado*.¹³¹ Eso no evitó el periodo de inquietudes e inseguridades en que vivieron las escuelas de la Iglesia y que se prolongó en el tiempo, hasta que se aprobaron los

¹²⁸ Callahan, W.J. (2002). *La Iglesia católica...*, p. 413.

¹²⁹ Sebastián, F. (2014). *La Iglesia en la España democrática...*, p. 1142.

¹³⁰ Puelles Benítez, M. (2002). *Educación e ideología...*, p. 369 y ss.

¹³¹ Guzmán Gómez-Lanzas, M. (1986). *Vida y muerte de las escuelas normales. Historia de la formación del magisterio*. Barcelona: PPU, p. 211.

decretos que las regulaban, varios años después. En 1972 las antiguas escuelas normales se integraron en la universidad con la denominación de Escuelas Universitarias de Profesorado de Educación General Básica, tanto las públicas como las privadas y de la Iglesia.¹³² Estas últimas podrían integrarse en una universidad no estatal o adscribirse a una del Estado. En 1973 se reguló el funcionamiento de las escuelas universitarias que preparaban a profesionales específicos que necesitan un solo ciclo de estudios universitarios, entre ellas las antiguas escuelas normales.¹³³ Y finalmente las escuelas de la Iglesia tuvieron que esperar hasta 1978 para que se reconociera oficialmente su transformación en Escuelas Universitarias no estatales de Profesorado de Educación General Básica.¹³⁴ Se trató, como vemos, de un largo periodo de incertidumbre normativa que no contribuía a mejorar la preparación de los futuros maestros. Este proceso lo analizaremos con detenimiento en el capítulo tercero.

En la búsqueda de calidad educativa y la renovación en la formación del profesorado, estuvieron presentes las escuelas de magisterio de la Iglesia que habían sobrevivido a la transformación iniciada en 1967, animadas todas ellas por un espíritu común. Todas ellas fueron coordinadas desde la Comisión Episcopal de Enseñanza, a través de una secretaría específica. Entre esas escuelas se encontraba la Escuela de Magisterio Escuni, que participó en la tarea de renovación iniciada en esas fechas, renovación pedagógica promovida por la ley del 70, que suponía atención personalizada, evaluación continua, introducción de la tecnología, experimentación e innovación en el aula, y que empezó a desarrollarse en el conjunto del sistema educativo. Veremos más adelante qué pudieron hacer a este respecto estas escuelas.

En cuanto al tercero de los problemas fundamentales señalados para nuestro sistema educativo, el de la democratización de la enseñanza, era quizá el que había que acometer con mayor urgencia en ese momento de transición política. La educación proporcionada por un estado moderno y democrático debe facilitar al ciudadano la preparación necesaria para que le permita insertarse de forma activa en la sociedad. Supone saber enjuiciar los acontecimientos, tolerar las opiniones diferentes y tener al diálogo como base de relación. En este camino de formación, la escuela debía estar abierta al conjunto de la sociedad y a la participación de todos los que en ella intervienen. Persiguiendo estos objetivos, la transición política española, ampliamente estudiada desde muy distintos puntos de vista, tiene como hito fundamental la aprobación de la Constitución en 1978, gracias al consenso entre los diversos grupos con representación parlamentaria. Vemos que la Constitución, en el difícil tema de la relación con la Iglesia, optó por una posición equilibrada en su artículo 16, sobre la libertad ideológica y religiosa y la no confesionalidad del Estado, con un talante pacificador *tan lejos del laicismo agresivo de su antecesora de 1936 como del Estado confesional configurado tras la guerra civil.*¹³⁵ El primer efecto, casi inmediato, del

¹³² Decreto 1381/1972 de 27 de mayo, BOE de 7 de junio.

¹³³ Decreto 2293/1973 de 7 de agosto, BOE de 23 de septiembre.

¹³⁴ Decreto 1625/1978 de 2 de mayo, BOE de 8 de julio.

¹³⁵ De Mendizábal Allende, R. (2014). La iglesia en la transición. En Escudero, J.L. (dir.), *La Iglesia en la historia de España*. Madrid: Fundación Rafael del Pino, Marcial Pons, p. 1133.

nuevo texto constitucional fue la firma de los acuerdos con El Vaticano en enero de 1979, con los que quedaba derogado el Concordato de 1953, que tan perfecto le había parecido en su momento al régimen anterior. Del contenido de estos acuerdos se dedujeron unos principios que iban a conformar en adelante la relación entre Estado e Iglesia. Son los siguientes: el principio de libertad religiosa, el principio de igualdad y de no discriminación por razones religiosas, el principio de no confesionalidad y finalmente el principio de cooperación entre los poderes públicos y las confesiones religiosas, especialmente con la Iglesia católica.¹³⁶

También fruto de ese consenso entre las fuerzas políticas, y logrado no sin dificultades, es el artículo 27, dedicado a la educación. Este artículo supone un difícil equilibrio entre los principios de igualdad y libertad. Dice el profesor Puelles que *mientras la izquierda hacía énfasis en el principio de igualdad –y por tanto en el derecho a la educación y en la participación e intervención de la comunidad escolar-, la derecha hacía hincapié en el principio de libertad centrado fundamentalmente en la creación de centros privados.*¹³⁷ Ese pacto constitucional alcanzado sobre la educación había después que desarrollarlo en leyes concretas, y ahí es donde aparecieron las fricciones desde el primer momento. El primer gobierno surgido tras la restauración democrática, el de la Unión de Centro Democrático (UCD) duró apenas cinco años (1977-1982), periodo durante el que no pudo realizar ninguna reforma importante en el sistema educativo del país. Ejemplo de las dificultades que tuvo fue la primera ley publicada en este campo, la Ley Orgánica sobre el Estatuto de Centros Escolares (LOECE), que presentaba una visión muy conservadora de la educación, y que fue recurrida por el Partido Socialista ante el Tribunal Constitucional. La tarea necesaria para rectificarla según el mandato del Tribunal y el cercano triunfo del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) en las elecciones de 1982 impidieron que la ley entrara en vigor.

El PSOE, en su programa electoral, había propuesto garantizar el derecho a la educación, así como elevar la calidad de la enseñanza. Una de las primeras medidas que tomó fue la aprobación de la Ley de Reforma Universitaria (LRU),¹³⁸ en 1983, destinada a solucionar los graves problemas que padecía la universidad española. La universidad franquista necesitaba una urgente y profunda transformación. Había sufrido un rápido crecimiento de alumnado, era necesario adecuar sus estructuras organizativas y también democratizar su funcionamiento, según mandato constitucional. El responsable de llevar a cabo la nueva norma fue el ministro José María Maravall, quien expresó así las líneas principales de la reforma: considerar a la universidad fundamentalmente como servicio público, con financiación a cargo del Estado, aunque también se autorizaba la creación de universidades privadas; considerar la universidad como un sistema autónomo, y cada una de las universidades

¹³⁶ Fornés de la Rosa, J. (2014). La revisión del concordato a través de los acuerdos de 1976 y 1979. En Escudero, J.L. (dir.), *La Iglesia en la historia de España*. Madrid: Fundación Rafael del Pino, Marcial Pons, p. 1264.

¹³⁷ Puelles Benítez, M. (2010). *Educación e ideología...*, p. 377.

¹³⁸ Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. BOE de 1 de septiembre.

con personalidad jurídica independiente; considerar a los departamentos como la base del sistema universitario; finalmente reconocer la autonomía estatutaria, académica y financiera de cada universidad.¹³⁹

En la nueva ley aprobada se reconocía a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Escuelas Universitarias como los órganos encargados de la gestión y organización de las enseñanzas que dan lugar a la obtención de títulos universitarios (*art. 9*), de manera que las antiguas escuelas normales, y desde 1970 Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, quedaban totalmente integradas en la estructura educativa de nivel superior, superando así la transición que se había iniciado con su incorporación a la universidad, que se proponía en la Ley General de Educación (*Disposición transitoria segunda, 3*). Siguiendo el articulado de la ley vemos que posteriormente se reconocen tres ciclos en los estudios universitarios (*art. 30*), de manera que, con las carreras de tres años, como era la del magisterio, se accedía al título de Diplomado universitario. Terminaba así el periodo de profunda transformación, al menos legislativa, que para estas escuelas se había iniciado en 1965. Era una consecuencia más de la evolución económica y la transformación social ocurrida en esos años, que llevaba a elevar el nivel de exigencia académica para los estudios de magisterio, acercándolos a la universidad.

1.3.2 Constitución de 1978, acuerdos Iglesia-Estado y nueva legislación educativa

El nuevo régimen político que empezó a organizarse a partir de 1975 también deseaba un nuevo marco de relaciones con la Iglesia. El primer paso lo dio muy pronto el propio rey Juan Carlos, renunciando expresamente al privilegio de presentación de los obispos,¹⁴⁰ que tan celosamente había defendido y conservado Franco. Consecuencia inmediata fue el primer acuerdo con la Santa Sede de 1976 por el que se iniciaba la revisión del ya cumplido Concordato de 1953. Parece ser que ni el Estado ni la Conferencia Episcopal querían un nuevo concordato,¹⁴¹ sino un instrumento más flexible y fácil de modificar, y se optó por una serie de acuerdos independientes, el ya citado de 1976, que trataba sobre el nombramiento de los prelados, y otros cuatro (*Sobre asuntos jurídicos, Sobre enseñanza y asuntos culturales, Sobre asuntos económicos y Sobre la asistencia religiosa a las fuerzas armadas*) que se firmaron en 1979, inmediatamente después de la aprobación de la Constitución y como consecuencia de lo regulado en ella. Al final, la solución fue la sustitución de un Concordato por *una serie de cinco acuerdos, los cuales, en su conjunto, no eran otra cosa, sino otro Concordato*,¹⁴² y que fueron ratificados después por el Parlamento español. De estos acuerdos es especialmente interesante para nosotros el relativo a la

¹³⁹ Puellas Benítez, M. (2010). *Educación e ideología...*, p. 387.

¹⁴⁰ Mendizábal Allende, R. (2014). *La Iglesia en la transición...*, p. 1134.

¹⁴¹ Sebastián, F. (2014). *La Iglesia en la España democrática...*, p. 1144.

¹⁴² Fornés de la Rosa, J. (2014). *La revisión del Concordato...*, p. 1263.

Enseñanza y asuntos culturales, por el que se establece la obligatoriedad para todos los centros docentes de ofertar la enseñanza de la religión católica, al tiempo que se garantiza el carácter voluntario para los alumnos, pues va a ser motivo de controversias y enfrentamientos entre Estado e Iglesia desde entonces, y a lo largo de la presente etapa democrática.

El éxito en el proceso de transición política, un momento histórico de incertidumbre y esperanza a la vez, fue consecuencia de varios factores que ayudaron a su finalización en una constitución aprobada por amplia mayoría. La sociedad española había sufrido un cambio rápido en la última década y exigía un modelo democrático y de libertad; y los partidos políticos supieron alejarse de los extremos para propiciarlo, tratando de no repetir los errores que provocaron la guerra civil. También la Iglesia había cambiado y su actitud favorable contribuyó al desarrollo positivo del proceso. En este momento el diseño de la educación no era un tema menor, dada la carga ideológica que conlleva y los enfrentamientos que había provocado en el pasado. El principal escollo estaba en determinar qué papel le correspondía al Estado y cuál a la iniciativa privada, iniciativa que en los últimos cuarenta años había liderado la Iglesia, es decir, se trataba de dirimir la disputa entre lo público y lo privado. Al final, igual que ocurrió con otros asuntos también de gran complejidad, como el económico o el territorial, y tras muchos debates y mutuas concesiones, prevaleció un acuerdo por consenso, aunque vemos que de todos, *el artículo más controvertido de la Constitución fue sin duda el referido a la educación*.¹⁴³ En este se reconocía la financiación de los centros privados por parte del Estado a la vez que la participación en su gestión por parte de la comunidad educativa. Se aceptaba también la obligación de impartir la religión en las escuelas, pero la voluntariedad de los alumnos para elegirla. Después de diversas propuestas y alternativas, el difícil pacto escolar se consiguió equiparando los derechos de libertad e igualdad, para conjurar así la historia de conflictos que hasta ese momento había alimentado su enfrentamiento.

Sabemos que la instrucción religiosa ha formado parte del currículo de la escuela pública desde la misma Constitución de Cádiz, y se ha mantenido, casi sin interrupción, a lo largo de toda nuestra legislación educativa.¹⁴⁴ Ya en el siglo XX la catolicidad del régimen franquista sirvió de argamasa a un régimen surgido de un enfrentamiento bélico, algo que a la vez, y durante mucho tiempo, supuso también una vuelta atrás en el proceso de modernización de un Estado separado de lo religioso. Las leyes educativas franquistas siempre mantuvieron esa relación entre religión y escuela, y cuando llegó el final del régimen, la elaboración de una nueva Constitución se enfrentó de nuevo a la tarea de armonizarlas. El artículo 27 conseguía una solución equilibrada y de consenso entre los derechos de libertad e igualdad en la educación, pero en la amplitud de su formulación quedó sin resolver la presencia de la enseñanza religiosa en los centros públicos. Esta presencia se sustentó posteriormente en los

¹⁴³ Puellas Benítez, M. (2002). El pacto escolar constituyente: génesis, significación y situación actual. *Historia de la Educación*, 21, p.58.

¹⁴⁴ Puellas Benítez, M (2007). Religión y escuela pública en nuestra historia: antecedentes y procesos. *Bordón* 58-4 y 5, p. 523.

Acuerdos con la Santa Sede de 1979 y se mantiene hasta la actualidad. Finalmente, de los cinco acuerdos firmados con el Estado Vaticano, donde hubo más discusión fue en el de la cuestión educativa. Cuando tuvieron que ser ratificados por el Parlamento español, los socialistas dieron su aprobación a todos ellos, pero en el de Cultura y Educación se abstuvieron.¹⁴⁵ Constatamos así que el tema de la enseñanza fue el de principal conflicto entre la Iglesia y las distintas fuerzas políticas, tanto durante el periodo de la transición hacia la democracia como posteriormente.

El tema religioso no era el único de los problemas, en el campo educativo, con los que se enfrentaba el nuevo régimen en construcción. La extensión de la escolarización, la calidad de la enseñanza, la igualdad de oportunidades, la democratización y financiación de la educación, eran otros de los asuntos pendientes que irían afrontando los sucesivos gobiernos. Un primer impulso en la línea de mejora de estos problemas se dio con los Pactos de la Moncloa (25 de octubre de 1977), gracias a los cuales el sistema educativo recibió una aportación de 40.000 millones de pesetas para inversiones escolares,¹⁴⁶ que permitirían extender la gratuidad de la enseñanza y crear nuevas plazas en todos los niveles, para lograr finalmente la plena escolarización de los alumnos en la etapa obligatoria. Otro impulso importante hacia el cambio en el modelo educativo llegó de parte de los colectivos de maestros, que desde los llamados movimientos de renovación pedagógica (MPR) venían trabajando tanto por sus derechos profesionales y su necesidad de formación como por la mejora de la educación. Lo llevaron a cabo a través de su participación voluntariosa en escuelas de verano, en corrientes pedagógicas con inspiración de autores extranjeros, en alternativas profesionales o en revistas educativas, temas que ocuparán nuestro interés y análisis.

Partiendo del pluralismo político y a pesar de las visiones tan diferentes y de los debates enfrentados, en la Constitución de 1978 se habían establecido unos principios generales que constituían un auténtico *pacto escolar*,¹⁴⁷ desde el que poder seguir desarrollando la convivencia y la mejora del sistema educativo. Era un buen punto de partida, pero las crisis y dificultades políticas del partido en el gobierno tras la aprobación de la Constitución no pusieron las cosas fáciles para un desarrollo armónico del pacto alcanzado en la educación. Por ejemplo, aún no se había conseguido la plena escolarización en todo el territorio español y las necesidades presupuestarias del enorme sistema educativo no llegaban a satisfacerse plenamente.

El siguiente escollo apareció al tener que ir adaptando la legislación educativa del momento a las novedades establecidas en la Constitución. Había que armonizar la libertad y la igualdad en la educación y abordar la financiación de los centros privados, para que los padres pudieran elegir el tipo de educación para sus hijos, lo que el

¹⁴⁵ Hernández, A. (2014). La Iglesia y el socialismo en la España democrática. En Escudero, J.L. (dir.), *La Iglesia en la historia de España*. Madrid: Fundación Rafael del Pino, Marcial Pons, p. 1318.

¹⁴⁶ MEC. (1979). *Pacto de la Moncloa. Informe sobre el programa de construcciones escolares*. Madrid: Servicio de Publicaciones MEC, p. 7.

¹⁴⁷ Mayordomo Pérez, A. (2002). La transición a la democracia: educación y desarrollo político. *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 21, p.38.

gobierno de la UCD intentó con la presentación de la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE).¹⁴⁸ Su propuesta no fue aceptada por los grupos de izquierda, que entendían que la visión que presentaba de la enseñanza no se ajustaba a la pactada en el proceso constituyente, pues intentaba perpetuar privilegios y deficiencias de la etapa anterior. Fue recurrida ante el Tribunal Constitucional, quien en sentencia de 13 de febrero de 1981 consideraba inconstitucionales, y por tanto nulos, algunos de sus artículos. Sin embargo, sí afirmaba la posibilidad de que los centros pudiesen elaborar su propio ideario, así como que debían ser compatibles las libertades de los profesores y de los centros educativos. El gobierno estaba obligado a rehacer la ley, pero una serie de circunstancias, como el golpe de estado del 23 de febrero de ese año o el cambio de presidente de gobierno, lo impidieron. En 1982 el PSOE ganó las elecciones y esa ley nunca se retomó. Quien llevó a cabo dos años más tarde la tarea de desarrollar el artículo 27 de la Constitución fue el Partido Socialista, con la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE),¹⁴⁹ que consiguió afianzar el derecho a la educación estableciendo una doble red de centros educativos, públicos y privados concertados. Al introducir la figura del Consejo Escolar en los centros sostenidos con fondos públicos levantó una gran ofensiva en su contra, pero su aprobación definitiva por el parlamento en 1985 de alguna manera *remataba la obra político-jurídica de la transición en el terreno educativo*.¹⁵⁰

De la labor legislativa llevada a cabo en el campo de la educación por el Partido Socialista, habitualmente lo primero que se recuerda es la LODE, por la polémica que la acompañó y por su trascendencia posterior. Pero esta ley, que es de 1985, queda ya fuera del periodo histórico que esta investigación pretende analizar. Sin embargo, la primera ley en el campo educativo que el PSOE aprobó fue la de Reforma Universitaria (LRU) en 1983.¹⁵¹ Esta ley vino a actualizar el funcionamiento de la universidad, reconociendo su autonomía, que era un precepto constitucional, a la vez que le otorgaba un sentido de servicio público, como factor de investigación y trasmisión del conocimiento. Esta consideración como servicio público no impedía la existencia de universidades privadas, con la debida regulación legal. La situación en que se encontraba la institución universitaria era de gran necesidad y afrontar su reforma no supuso especial polémica, pues todos la veían necesaria. Había que democratizar su funcionamiento, pero también actualizar su organización académica y laboral. La ley estructuró las áreas de conocimiento por departamentos y reguló la incorporación de los profesores y la elección de los rectores. También revalorizó, con un sentido de flexibilidad, las carreras técnicas o Diplomaturas (de tres años), como era entonces la de magisterio. En definitiva, supuso un punto de inflexión en el largo periodo de abandono que había sufrido la universidad, por lo que la hemos elegido límite temporal para nuestro estudio.

¹⁴⁸ Ley Orgánica 5/1980 de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. BOE de 27 de junio.

¹⁴⁹ Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. BOE de 4 de julio.

¹⁵⁰ Mayordomo Pérez, A. (2002). *La transición a la democracia...*, p.47.

¹⁵¹ Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. BOE de 1 de septiembre.

La ley fue completada con posteriores decretos que actualizaron tanto las titulaciones como los planes de estudio. De unos planes de estudio rígidos, comunes para toda la universidad española, se pasó a la flexibilidad curricular, donde eran las propias universidades, en virtud de su autonomía, quienes los elaboraban. Sin embargo, la rápida aprobación de la LRU contrastó con la lenta aparición de los nuevos planes de estudio, que se demoraron hasta 1987, lo que restó eficacia a la reforma. Aunque este problema posterior ya no lo abordamos aquí, pues su estudio excede los límites cronológicos de nuestro estudio.

Capítulo II

LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA AL FINAL DEL FRANQUISMO Y DURANTE LA TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA

Sumario

2.1.- Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MPR)

2.1.1. La asociación de maestros Rosa Sensat y el germen de los MRP

2.1.2. Las escuelas de verano

2.2.- El personalismo en el siglo XX

2.2.1. Persona y personalización

2.2.2. El personalismo como apuesta de la Iglesia

2.2.3. Antecedentes y fundamentos del personalismo: Francia, Italia y España

2.3.- La educación personalizada como síntesis integradora de lo individual y lo comunitario

2.3.1. La propuesta de Víctor García Hoz

2.3.2. La propuesta de Pierre Faure

2.4.- La Experiencia Somosaguas, un ejemplo de renovación pedagógica de base personalista

2.4.1. Pedro Poveda y la Institución Teresiana

2.4.2. La Experiencia Somosaguas

2.4.3. El Instituto de Estudios Pedagógicos de Somosaguas (IEPS)

Sumario

Sin perder de vista nuestro objetivo principal de analizar el caso de la Escuela de Magisterio Escuni, vamos trazando círculos concéntricos cada vez más cercanos que nos van dando cuenta del momento y las circunstancias que la hicieron posible. En el primer capítulo hemos mostrado el contexto social y político de los años sesenta y setenta, desde el desarrollo tecnocrático que transformó el país hasta los últimos

momentos del régimen, en que se intuía un cambio inminente. A la vez que la evolución en el plano político también hemos destacado el cambio en la Iglesia, aspecto fundamental para esta investigación, pues Escuni es una escuela de magisterio que, al igual que otras, partió de su iniciativa. La transición a la democracia y la nueva Constitución proporcionaron un nuevo marco político y legislativo al que tuvieron que adaptarse las escuelas normales, que por obra de la ley de 1970 se habían convertido en universitarias.

Dibujado ya el marco contextual ponemos el foco en este capítulo en los aspectos educativos que marcaron las décadas de los sesenta y setenta. Sin ánimo de exhaustividad, pues son temas amplios y complejos ya muy estudiados, destacamos por un lado, el conjunto de movimientos de renovación pedagógica, en los que vemos la aportación de lo mejor de la iniciativa de los propios profesionales de la educación, sus anhelos de progreso y sus deseos de formación, todo ello reflejado en los ejemplos de las escuelas de verano. Por otro lado, el movimiento filosófico del personalismo, que tuvo su repercusión en una nueva forma de entender la educación, a la que se dio el nombre genérico de *educación personalizada*. Este concepto, que fue clave en las fechas que analizamos, impregnó incluso la ley de 1970, y tuvo diversos intérpretes, entre los que destacamos la labor del español Víctor García Hoz y el francés Pierre Faure.

Finalmente, lo que nos interesa resaltar es cómo todo este proceso de cambios, renovaciones y propuestas aquí expuesto cristalizó en una experiencia educativa, la *Experiencia Somosaguas*. Esta experiencia fue llevada a cabo por la Institución Teresiana, que empezó a desarrollarla en su colegio madrileño de Somosaguas y después la extendió por España y Latinoamérica a través, entre otras acciones, de las denominadas *Jornadas de experiencia y estudio*. En la tarea de sistematización y difusión jugó un papel fundamental el *Instituto de Estudios Pedagógicos de Somosaguas*, como grupo de trabajo permanente encargado del desarrollo de la experiencia. En su conjunto, la Experiencia Somosaguas fue un ejemplo de renovación pedagógica y modelo de propuesta personalizada en educación, que tuvo su traslado a la pedagogía implantada en las escuelas de magisterio de la Iglesia, y especialmente a la escuela de magisterio Escuni. Son estos temas los que ocupan gran parte del capítulo que desarrollamos a continuación.

2.1.- Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP)

La aprobación de Ley General de Educación iniciaba un cambio radical en el conjunto del sistema educativo español a partir del año 1970: supuso cambio en las estructuras, revisión de los contenidos, superación del mero concepto de instrucción para pasar al desarrollo tanto individual como social del alumno y también, por supuesto, cambio en la metodología. Esos cambios, que formalmente se iniciaban con la nueva ley, fueron gestándose a lo largo de la década de los sesenta y no eran ajenos

a la evolución de la sociedad española y a sus aspiraciones políticas. Se podrían indicar diversos elementos que confluyeron y aportaron sus ideas y experiencias para propiciarlos y que desde el campo educativo genéricamente se los ha denominado movimientos de renovación pedagógica. Dejando ahora aparte el carácter de movimiento social que contribuyó a hacer realidad esos cambios, no solo de la ley educativa sino de todo el sistema político del país, nos centramos en el elemento de la renovación pedagógica, que se desarrolló en la década previa a la ley de educación y continuó posteriormente.¹⁵²

Los denominados como Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) constituyeron un fenómeno variado y muy característico que apareció en España en la década de los sesenta y llegó con gran fuerza hasta los años ochenta. Fueron muy conocidos durante su desarrollo y pueden ser rastreados especialmente en las revistas educativas de la época, como la *Revista de Educación, Perspectiva Escolar, Infancia y Aprendizaje* y sobre todo en *Cuadernos de Pedagogía*. Muchas veces se los suele asociar a la escuela pública, porque la defendieron y reivindicaron, pero no hay que olvidar que tienen sus antecedentes en iniciativas privadas de las escuelas catalanas y que también las propias escuelas privadas han promovido y protagonizado ejemplos de renovación educativa, como aquí queremos mostrar.

Debemos apuntar que hablamos de renovación pedagógica en la segunda mitad del siglo XX, pero este es un concepto amplio que ha ido apareciendo a lo largo de toda la historia de la escuela y que en definitiva representa al conjunto de actividades y métodos, tanto de tipo teórico como práctico, que pretenden superar la realidad educativa de un momento concreto, para mejorar los procesos educativos y la institución escolar en general.¹⁵³ Las ideas pedagógicas en que están basados los movimientos educativos renovadores se pueden enmarcar en lo que desde la Historia de la Educación se conoce de forma genérica como Escuela Nueva, corriente internacional surgida de iniciativas particulares a finales del siglo XIX y que tiene en España precedentes y representantes muy interesantes y diversos. Partiendo de la crítica a la escuela tradicional todas esas iniciativas muestran en común algunos caracteres fundamentales, como son la búsqueda de *una escuela activa en su metodología, democrática en sus estructuras y abierta en su relación con el medio*.¹⁵⁴ Sin entrar en su análisis, podemos citar tres ejemplos fundamentales de renovación que se dieron en España entre finales del siglo XIX y primer tercio del XX que, partiendo de visiones diferentes de la sociedad, representaron alternativas distintas a

¹⁵² Para conocer el aspecto de movimiento social relacionado con la renovación de la educación ver: Groves, T. (2010). *El movimiento de enseñantes durante el tardofranquismo y la transición a la democracia 1970-1983*. (Tesis doctoral, UNED). Repositorio institucional de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:GeoHis-Tgroves> [consultado 11/10/2021]

¹⁵³ Caivano, F. y Carbonell, J. (1979). La Renovación Pedagógica ayer y hoy. *Cuadernos de Pedagogía*, 59, s.p.

¹⁵⁴ Pericacho Gómez, J. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de educación*. Vol. 25, p. 49.

la escuela tradicional: una corriente de carácter laico-burgués, con Francisco Giner de los Ríos como figura esencial, y el desarrollo de la emblemática Institución Libre de Enseñanza; otra corriente de carácter confesional, con una personalidad destacada, Andrés Manjón y las Escuelas del Ave-María; y finalmente la corriente de carácter obrero, con la figura promotora de Ferrer Guardia y la Escuela Moderna.¹⁵⁵

Una de las preocupaciones fundamentales que ha sido constante siempre en la renovación de la escuela es la formación del profesorado, como pieza clave para conseguir el cambio deseado de modelo educativo. Un ejemplo de ello lo tenemos en las primeras décadas del siglo XX, cuando el padre Pedro Poveda puso en marcha la creación de academias pedagógicas especialmente dedicadas a la formación del magisterio, con una visión de escuela renovada y apostando por una formación profunda, en su caso especialmente de las maestras, y por el uso de métodos activos. A principios de siglo tanto la preparación como la consideración social del maestro eran muy bajas. Al tiempo, desde distintas corrientes de pensamiento se veía a la educación como posible motor de la renovación, tanto socioeconómica como cultural del país. Una de estas corrientes, la que representa Pedro Poveda, asumió estos planteamientos regeneracionistas que creían en la promoción intelectual del maestro y centró su propuesta partiendo de los principios de creatividad, participación, actividad e intuición.¹⁵⁶ Pocos años después, desde una visión social diferente, pero coincidiendo en el diagnóstico de los males educativos que aquejaban en ese momento a la sociedad española, la política educativa de la II República centró muchos de sus esfuerzos en la mejora de la formación del magisterio desde una visión de escuela creativa y a la vez inmersa en lo social. La propuesta educativa de Escuela Nueva había sido adoptada por el Partido Socialista y sería una de las fuentes de inspiración de la República.¹⁵⁷ Tanto la iniciativa republicana como la previa del padre Poveda eran conocedoras y estaban atentas a esos movimientos renovadores que iban apareciendo en el exterior de nuestras fronteras, y algunas de las innovaciones que propusieron seguirían esa misma línea.

Ya en la segunda mitad del siglo XX, tras el intervalo terrible del enfrentamiento bélico que truncó la modernización educativa emprendida, el más significativo de los movimientos de renovación en España, por la tradición que recogía, la fuerza con que surgió y su posterior trascendencia, fue el movimiento catalán encarnado en la Institución Rosa Sensat. La Guerra Civil y la posterior represión del magisterio habían supuesto un brusco frenazo en el proceso de innovación y mejora de calidad de la escuela catalana que ya se había iniciado en los primeros años del siglo XX. La Ley de Enseñanza Primaria de 1945 y los posteriores Cuestionarios Nacionales para la

¹⁵⁵ Viñes Mollet, C. (1983). La Renovación Pedagógica del Siglo XIX y las colonias escolares de vacaciones. *Revista de Historia Contemporánea*, 2, p. 104.

¹⁵⁶ Del Valle López, A. (2014). Una propuesta educativa en las primeras del siglo XX, en Rosique, F. *Historia de la Institución Teresiana (1911-1936)*. Madrid, Sílex, p. 209.

¹⁵⁷ Para conocer la propuesta socialista ver Cuesta Escudero, P. (1975a). La educación y la enseñanza en el PSOE. Núñez de Arenas y Escuela Nueva, *Cuadernos de Pedagogía*, 10, pp. 21-23; Cuesta Escudero, P. (1975b). Congreso del PSOE: Bases para un programa de instrucción pública, *Cuadernos de Pedagogía*, 11, pp. 24-27.

Enseñanza Primaria de 1953 marcaban una ideología monolítica que supeditaba la acción escolar a los intereses de la patria, rechazando cualquier novedad que la separase de la tradición escolar. Pero hacia la mitad de los años 50, la búsqueda de una escuela moderna y también libre de tanta cortapisa animó a grupos de maestros y padres a la apertura de escuelas, desde su iniciativa particular, con intención de renovar la educación.¹⁵⁸ Eran centros que, aunque atendían diferentes etapas educativas, tenían en común el concepto de escuela como lugar de formación integral de la personalidad del niño, a través de la educación en la libertad y la responsabilidad.

2.1.1- La asociación de maestros Rosa Sensat y el germen de los MRP

La renovación pedagógica en Cataluña había tenido una notable actividad en el primer tercio del siglo XX. Las autoridades locales se habían implicado en novedosos proyectos pedagógicos y algunos maestros introdujeron en sus escuelas los métodos de Ovide Decroly o María Montessori. Su recuerdo fue revivido a mediados de los sesenta a partir de una iniciativa que se inició con una mentalidad esencialmente catalana y catalanista, pero que pronto inspiró la aparición de movimientos renovadores por toda España. Desde la atención a la capacitación de quien enseña como clave de la renovación escolar, grupos de docentes de esas escuelas creadas unos años antes, con la colaboración de padres, y de maestros y pedagogos de la generación anterior a la Guerra Civil, entre los que se encontraban Artur Martorell, Alexandre Galí, lograron formar la Escuela de Maestros Rosa Sensat. Así nos lo relata Marta Mata,¹⁵⁹ representante más significativa del movimiento:

El día 4 de octubre de 1965, comenzaba a funcionar en Barcelona, de una manera y en un lugar insólitos, la Escuela de Maestros Rosa Sensat. Se trataba de una escuela clandestina, que se iniciaba con quince alumnos-maestros sentados alrededor de una mesa de comedor de una casa particular, escuchando las enseñanzas y recibiendo la experiencia de una maestra 'de antes de la guerra', Angeleta Ferrer Sensat, hija de otra maestra ya fallecida, Rosa Sensat, en cuya memoria se daba nombre a la experiencia.¹⁶⁰

Sobre la base de esa iniciativa tan modesta, buscando la mejora de la formación de los maestros para su actividad educativa diaria, se empezó a trabajar de muy diversas maneras en la década siguiente: en escuelas de verano, seminarios monográficos, intercambios y relaciones entre escuelas... En el año 1967, ante la

¹⁵⁸ Codina, M.T. (2002). Rosa Sensat y los movimientos de renovación pedagógica. *Revista Historia de la Educación*, 21, p. 94.

¹⁵⁹ Marta Mata conoció por propia experiencia la educación en la II República y ya en los años cincuenta estudió pedagogía con Alexandre Galí, que había sido quien había llevado a Cataluña la experiencia de las escuelas de verano antes de la guerra civil. Ver: "Conversando con Marta Mata". *Cuadernos de Pedagogía*, 49, enero 1979, pp. 29-35.

¹⁶⁰ Mata, M. La escuela de maestros Rosa Sensat de Barcelona. Accesible en <https://www.martamata.cat/unescocastella.pdf> Consultado el 17 de febrero de 2018

expansión del impulso renovador que representaban todas estas iniciativas, los fundadores de la institución Rosa Sensat elaboraron un documento en el que se recogían los *Principios de Coordinación Escolar*,¹⁶¹ que identificaban las características de este incipiente movimiento. Estas características eran: la apuesta por una pedagogía activa, la educación integral del alumno, el contacto con la realidad y con el medio físico y natural, y la formación en la lengua y cultura catalanas. Era el inicio de los movimientos de renovación pedagógica que se desarrollarían a partir de entonces.

En su intento por buscar la actualización del saber pedagógico estos movimientos acudieron a referentes teóricos muy diversos. Había una cierta nostalgia de las experiencias previas a la Segunda República, como la de la Institución Libre de Enseñanza y los inicios del movimiento de Escuela Nueva, pero también buscaron inspiración en autores posteriores muy plurales, que presentaban propuestas a veces poco compatibles entre sí, desde Freinet y Milani hasta Makarenko, Neill, Tonucci, Illich o Reimer, por citar algunos.¹⁶² Es decir, eran grupos muy heterogéneos, que si bien tenían en común su iniciativa privada ante la imposibilidad de realizar la ansiada renovación en la escuela estatal, sus aspiraciones eran dispares. Y lo mismo podría decirse de su organización interna, donde podemos encontrar grupos muy institucionalizados, como el de Rosa Sensat, y otros que tuvieron un carácter autónomo y asambleario, como fue el Movimiento Freinet.¹⁶³ Entre los diversos movimientos hubo relación, así como también la tuvieron con el Estado en la etapa ya democrática, pero surgieron de manera independiente a las administraciones, partidos o sindicatos y, sobre todo, sirvieron de plataforma reivindicativa, hasta llegar a encuadrar a más de 30.000 docentes de diferentes niveles.¹⁶⁴

En el caso concreto de los movimientos de renovación pedagógica de los años setenta y ochenta se conjugaron de forma armónica dos características que los diferenciaba de otros momentos de innovación educativa o simple reforma. Por un lado, la apuesta por la búsqueda de la calidad en la educación, a través de una formación actualizada de los profesionales educativos, y por otro la transformación de una sociedad encorsetada hacia otra moderna y democrática, de manera que ese cambio educativo fuera un elemento central en el cambio social pretendido.¹⁶⁵ El momento político y social que se vivía en los últimos años del franquismo y los primeros de la transición democrática marcaba fundamentalmente todas las actuaciones de los diferentes grupos sociales, y también el de los docentes. La

¹⁶¹ Codina, M.T. (2002). Rosa Sensat y los movimientos..., p. 103.

¹⁶² Rogero Anaya, J. (2010). Movimientos de Renovación Pedagógica y profesionalización docente. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 141-166. P. 143. Documento en línea: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art7.pdf>. Consultado el 17 de febrero de 2018.

¹⁶³ Groves, T. (2017). Freinet y los maestros españoles: la configuración de un movimiento social y pedagógico (1969-1983). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 30 (julio-diciembre), p. 133

¹⁶⁴ Hernández Díaz, J. M. (2018). Los Movimientos de Renovación Pedagógica en la España de la transición educativa (1970-1985). *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37, p. 279.

¹⁶⁵ Lázaro Llorente, L.M. (2003). Política y educación: la renovación pedagógica en España (1970-1983). En Candeiras Martins, E. (coord.) *Actas del V Encuentro Ibérico de Historia de la Educación*. Sep. 2003, p. 349.

conjunción de los dos elementos citados identifica a esos grupos renovadores en esa etapa histórica concreta.

Es evidente que los movimientos tienen su propio desarrollo histórico y atraviesan distintas etapas. Siguiendo a Jaume Carbonell¹⁶⁶ podemos distinguir en la evolución de los movimientos de renovación pedagógica un primer momento, anterior a la publicación de la Ley General de Educación en 1970, en que se buscaba una escuela diferente en lo pedagógico, pero también en lo social y político. Y un segundo momento de gran efervescencia, entre el final del régimen franquista y las primeras elecciones democráticas, que pretendía alumbrar alternativas¹⁶⁷ para la nueva escuela pública, ante las inminentes expectativas democráticas. Por último, a finales de los setenta, se acusa un cierto cansancio y quizá desencanto en el asunto de la utopía política y se vuelve a poner el acento en los asuntos más propiamente pedagógicos. En abril de 1979 se celebraron en Almagro las I Jornadas Estatales de Renovación Pedagógica, donde quedaron definidas sus primeras bases como movimiento social educativo renovador. Sin embargo, el momento culminante para estos colectivos llegaría en febrero de 1983, con la celebración del V Encuentro de Movimientos de Renovación Pedagógica en Salamanca, que contó con la presencia del recién nombrado Ministro de Educación, José María Maravall.¹⁶⁸ En ese encuentro, desde el ministerio se tendía la mano a los MRP, pero la Administración quería ir más allá en la mejora de la formación de los maestros y profesores, asumiendo la labor innovadora y dirigiéndola, como ocurrió a partir de entonces. Se iniciaba aquí de forma paulatina la desmovilización de unos movimientos que habían desempeñado una labor fundamental en la renovación de la escuela, pero que ahora quedaba a cargo de la administración del nuevo gobierno socialista.¹⁶⁹ Los MRP fueron reflejo de un momento histórico especial y muy concreto, pero ese momento estaba cambiando. Lo que no quiere decir que en las décadas posteriores no se siguieran dando numerosas iniciativas de innovación pedagógica desde muy diversos ámbitos.¹⁷⁰

¹⁶⁶ Carbonell, J. (1992). De la ley General de Educación a la alternativa de escuela pública. Algunas notas introductorias sobre los movimientos sociales en el sector de la enseñanza. *Revista de educación*, número extraordinario, p. 250.

¹⁶⁷ En esos años se utilizó el término “Alternativa” para designar a una serie de ideas y propuestas progresistas que surgieron en diversos puntos de España sobre cómo debería ser el sistema educativo en un país democrático. La primera formulación publicada de esa *Alternativa* fue la del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid en 1977, según cuenta Pamela O’Malley en Testimonios críticos de la ley. La Alternativa. *Revista de Educación*, número extraordinario 1992, p. 328.

¹⁶⁸ Resulta curioso, y nos habla de la importancia que tuvo el discurso del Ministro Maravall en esos momentos para los movimientos de renovación, el que se halle una copia del mismo en el propio archivo de Escuni. AHE. Caja 6. Carpeta Documentación H. Mencía.

¹⁶⁹ Hernández Díaz, J.M. (2011). 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*, 18, p. 97.

¹⁷⁰ Costa Rico, A. (2022). Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) en España. Entre historias de vida, compromisos de acción e interrogantes de futuro. *DYLE. Dirección y liderazgo educativo*, 14, pp. 37-42; Pericacho Gómez, F.J. (2015). Colectivos, centros e iniciativas de renovación pedagógica actuales en España. Señas de identidad e ideario pedagógico. *Temps d’Educació*, 48, pp. 71-90.

2.1.2 Las escuelas de verano

En los años finales de la década de los sesenta y durante la decisiva década de los setenta la iniciativa representada por la Institución Rosa Sensat estuvo a la vanguardia de la renovación educativa en España y fue punto de referencia obligado de los maestros progresistas y de todos los movimientos reformadores de las diferentes regiones del país.¹⁷¹ Las escuelas de verano, de las que ya había habido precedentes en Cataluña a principios del siglo XX y también después, durante el periodo de gobierno republicano,¹⁷² resurgieron a partir de la iniciativa de la Escuela de maestros Rosa Sensat, que organizó la primera escuela de verano, del que podríamos llamar periodo franquista o posterior a la Guerra Civil, en Barcelona en 1966. El grupo de profesores de un puñado de escuelas innovadoras que se habían unido en 1965 decidieron organizar un curso de formación para maestros jóvenes en activo, en horario vespertino, durante el curso. Y esa “escuela de maestros”, terminado el año escolar, quiso proseguir su formación resucitando la fórmula de la antigua “Escola d’Estiu”, escuela de verano que la Diputación de Barcelona había patrocinado en 1914, aunque esta vez y dada la situación política, de forma clandestina. La afluencia de asistentes fue mucho mayor de la esperada y el éxito de la iniciativa multiplicó la presencia en los siguientes años, extendiéndose y haciéndose visible la fórmula por toda España.

En los años finales del franquismo y primeros de la democracia la escuela renovadora se concebía como un instrumento para la transformación social, como un factor de cambio. Se reivindicaba un nuevo papel para la educación en la etapa que se estaba iniciando. En ese proyecto había un componente utópico de transformación, tras el largo periodo de inmovilismo.¹⁷³ Tanto los MPR como las escuelas de verano que ellos patrocinaban surgieron del compromiso social y político de colectivos de maestros que entendían la renovación pedagógica como cauce para la transformación social. Pero eso no significa que nacieran a partir de iniciativas de sindicatos o partidos políticos concretos, organizaciones por otra parte clandestinas todavía en el periodo franquista.¹⁷⁴ Aspiraban a construir conocimiento partiendo de la crítica y la reflexión sobre su propia experiencia. Los maestros sentían la necesidad del reciclaje profesional y la urgencia de realizar un trabajo colectivo que rompiera el aislamiento en que se encontraban. A partir de los cursos y encuentros pretendían cubrir lagunas de su

¹⁷¹ Carbonell, J. (1992). De la ley general de educación a la alternativa..., p. 249.

¹⁷² La iniciativa de las escuelas de verano fue traída a España a principios del siglo XX por Eladi Homs, maestro becado por la Mancomunidad de Cataluña, que la conoció en la Universidad de Chicago, donde John Dewey organizaba cursos de verano para maestros. Ver Aymerich, R. (2014). Escuelas de verano y MRP: legado y nuevos retos. *Revista Aula*, 231 (mayo), p. 13.

¹⁷³ De Elejabeitia, C. y Redal, P. (1983). *El maestro. Análisis de las escuelas de verano*. Madrid: EDE. Teoría y práctica, p. 283.

¹⁷⁴ Besalú i Costa, X. (2018). ¿Para qué los movimientos de renovación pedagógica? *El Diario de la Educación*. Accesible en <https://eldiariodelaeducacion.com/2018/05/09/para-que-los-movimientos-de-renovacion-pedagogica/> Consultado el 13 de mayo de 2018.

formación y encontrar ayudas para su trabajo cotidiano. Tal como los propios MRP, las escuelas de verano fueron muy diversas, aunque podríamos encontrar algunos elementos que tuvieron en común: la reivindicación de una política educativa diferente, la búsqueda de una renovación pedagógica y puesta al día de los maestros, centrándose fundamentalmente en las didácticas, y por último el componente lúdico de encuentro y celebración que tenía cada una de estas escuelas.¹⁷⁵

Resulta de gran interés comprobar el éxito y la extensión de las iniciativas de las escuelas de verano. Eran los propios profesionales de la educación quienes, durante su periodo de descanso y por decisión personal, acudían a reunirse y compartir experiencias, errores y aciertos en su práctica diaria, con el fin de mejorarla, en una especie de periodo de formación permanente del que estaban ayunos por parte de la administración educativa. Las escuelas de verano eran *el espejo social privilegiado de los movimientos de renovación pedagógica*,¹⁷⁶ es decir, reflejaban las ganas de maestros por formarse, por compartir experiencias, por ser protagonistas de la realidad en que trabajaban y que querían mejorar, eran una forma de vivir la institución escolar y su compromiso profesional con la educación. Las escuelas de verano constituyeron una punta de lanza de los movimientos de renovación pedagógica, una de sus expresiones más visibles y vitales. En cada particular escuela de verano, buscando siempre espacios acogedores y motivadores, mezclando lo lúdico y lo profesional en ese periodo estival, se llevaba a cabo esa formación a través del encuentro entre iguales, tan necesario en la profesión. El momento histórico en el que surgieron, tanto internacionalmente (mayo del 68, guerra del Vietnam, primavera de Praga...) como desde el punto de vista nacional (la lucha contra el sistema político franquista y la búsqueda de un sistema democrático), acompañaba y potenciaba su sentido y voluntad de cambio. Se trabajaba por el cambio general desde la parcela propia de la escuela, como un elemento más, para algunos clave, de ese cambio social deseado.

Los maestros, en número significativo de unos veinticinco mil,¹⁷⁷ se matriculaban cada año y asistían de manera voluntaria a los diferentes cursos de verano programados por muy diversos colectivos, de una o dos semanas de duración y costeándose de forma particular su matrícula y estancia, durante su periodo vacacional. La convocatoria era muy variada: asociaciones de maestros, colegios profesionales, grupos de católicos y asociaciones culturales fueron entidades organizadoras.¹⁷⁸ El conjunto de esas escuelas constituye realmente un hecho singular del momento, de manera que las diversas escuelas sirvieron de plataforma para reivindicar distintas alternativas a la enseñanza que deseaban para un futuro democrático del país.

A pesar de esta visión de conjunto ahora aquí reflejada, hubo escuelas de verano y actividades pedagógicas fomentadas por movimientos de renovación en todas

¹⁷⁵ De Elejabeitia, C. y Redal, P. (1983). *El maestro. Análisis de las escuelas...*, p. 280.

¹⁷⁶ Martínez Bonafé, J. (2002). ¿Qué significan hoy los MRP? *Cuadernos de pedagogía*, 311, p. 88.

¹⁷⁷ De Elejabeitia, C. y Redal, P. (1983). *El maestro. Análisis de las escuelas...*, p. 264.

¹⁷⁸ Lázaro Llorente, L.M. (2003). Política y educación: la renovación pedagógica... p. 373.

las regiones, después comunidades autónomas del país, cada una con sus particularidades, entre las que sobresalió la defensa de la lengua propia en aquellas que la tenían.¹⁷⁹ Aquí no destacamos ninguno, pero los MRP y las distintas escuelas de verano fueron muy plurales en sus planteamientos. Por supuesto tuvieron conocimiento unos de otros y lograron reunirse para identificar y expresar sus rasgos identitarios en diversos foros y congresos. Como ya se ha dicho, la socialdemocracia instalada en el gobierno de la nación a través del triunfo electoral del PSOE en 1982 asumía la Reforma, con mayúsculas, y dejaba sin valor las reformas, con minúsculas, de pedagogías locales que representaban el pluralismo de los movimientos de renovación.¹⁸⁰ La incorporación de algunas de las reivindicaciones de los movimientos de renovación a las leyes educativas, así como de varios de sus dirigentes a puestos oficiales, la disminución de las ayudas presupuestarias que recibían estos grupos, la asunción por parte de las diversas Administraciones de la formación permanente del profesorado, la acción formativa de los Centros de Profesorado (CEP), entre otras razones, desarmaron buena parte del movimiento renovador.¹⁸¹ Fueron muchos factores los que confluyeron para debilitar los muy pujantes, en unos momentos previos, movimientos de renovación pedagógica. Quizá su momento histórico había pasado. Su desarrollo posterior, más centrado en aspectos técnicos del propio ámbito educativo, queda fuera ya del marco cronológico que aquí nos hemos marcado.

2.2.- El personalismo en el siglo XX

Con la idea de seguir mostrando los elementos que configuraron la educación en los años sesenta y setenta, nos ocupamos ahora, en este segundo apartado del presente capítulo, de una corriente filosófica clave en el inicio del siglo XX, y que tuvo su traslado posterior al ámbito educativo. Se trata del personalismo, que exponemos de manera sintética en los siguientes epígrafes.

El personalismo debe ser entendido como una escuela filosófica que tiene su origen histórico en las primeras décadas del siglo XX, tras el final de la I Guerra Mundial. Partiendo de la reflexión sobre la persona, algo que también han hecho otras filosofías, proponía una forma de vida y de organización social desde la consideración de la persona como principio fundamental a partir del cual explicar la realidad, una realidad que, en el momento en que apareció, era especialmente conflictiva. El contexto del personalismo estaba marcado por ideologías materialistas, como el cientifismo o el positivismo, sistemas económicos antagónicos, como el capitalismo o el colectivismo y los totalitarismos políticos, como el fascismo o el nazismo. Frente a

¹⁷⁹ Una visión sintética del conjunto de MRP se puede ver en el ya citado artículo de Hernández Díaz, J. M. (2018). Los Movimientos de Renovación Pedagógica en la España de la transición educativa (1970-1985). *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37, 257-284.

¹⁸⁰ Martínez Bonafé, J. (2002). ¿Qué significan hoy..., p. 88.

¹⁸¹ Domenech, J. y Viñas, J. (1992). Movimientos de renovación pedagógica. *Cuadernos de pedagogía*, 199, p. 73.

todos ellos intentará una respuesta que revalorice la identidad de la persona, su necesidad de encuentro con los demás y también su trascendencia. En esta línea general de pensamiento coincidirán muchos autores que aportaron sus diferentes visiones y entre los que destacaron Jacques Maritain, Emmanuel Mounier, Maurice Nedoncelle, Gabriel Marcel, Karol Wojtyła o Romano Guardini, entre otros. Algunos de ellos son analizados a continuación.

2.2.1 Persona y personalización

Podríamos decir que *filosofía de la persona* es toda aquella que concede especial atención al hombre entendido como ser personal. Ciertamente la expresión de persona resulta ser muy amplia, pues tal como nos cuenta Ángeles Galino,¹⁸² existen diversas corrientes filosóficas y distintos autores que a lo largo de los siglos han trabajado este concepto como fundamento filosófico y también fundamento de la educación. Para este segundo caso de la educación, en el que se pone a la persona como centro, podríamos citar sin ninguna pretensión de exhaustividad, a San Agustín, que recogiendo la tradición platónica del *Menón* afirma que el maestro no instruye al hombre, tan solo le conduce para que él descubra; Santo Tomás, para el que la obra del maestro no es creadora sino que solo le corresponde eliminar obstáculos, preparar el camino, estimular el aprendizaje y ordenarlo; y también Kant, que resume la fe ilustrada en la educación en su conocido aserto de que únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser un verdadero hombre, pues no es otra cosa sino lo que la educación hace de él. Llegando ya a la contemporaneidad vemos que ese centrarse en la persona o *personalismo*, como respuesta al problema del hombre, se muestra en muchos y muy diversos autores, desde Estados Unidos a los diferentes países europeos. Las discrepancias entre ellos aconsejan hablar de personalismos, en plural. Sin embargo, encontramos que existen elementos comunes a todos ellos, como por ejemplo el hecho de *sostener el primado ontológico ético y social de la persona frente a los reduccionismos materialista, idealista o intelectualista*¹⁸³ del momento. Se nos presenta así el *personalismo* como una respuesta o reacción tanto contra el individualismo extremo como contra el materialismo colectivista de principios del siglo XX, en el contexto previo y posterior a la Segunda Guerra Mundial.

La tradición filosófica occidental se ha ocupado de manera recurrente del problema del hombre. Sin embargo, la noción de persona, aunque conocida, había sido poco utilizada, pues el pensamiento moderno acudió a otros conceptos como conciencia, sujeto, yo.¹⁸⁴ Por eso, el recurrir a la idea de hombre como ser personal en contacto con los demás era un camino nuevo frente a otras vías ya agotadas. Siguiendo esta línea de pensamiento, los personalismos contemporáneos de la primera mitad del siglo XX intentaron afianzar el concepto de persona, bien como base de la que partir en

¹⁸² Galino, A., Prellezo, J.M. y Valle, A. (1991). *Personalización educativa. Génesis y estado actual*. Madrid: Rialp, p. 20 y ss.

¹⁸³ Galino, A., Prellezo, J.M. y Valle, A. (1991), *Personalización educativa ...*, p. 42.

¹⁸⁴ Burgos, J.M. (2009). *Antropología: una guía para la existencia*. Madrid: Palabra, p. 26.

su reflexión filosófica, bien como valor superior frente a lo individual o impersonal. Así, desde distintas perspectivas, criticaron el anonimato del hombre del momento, la crisis de valores o el fracaso de las ideologías. Un personalista como Joaquim Xirau¹⁸⁵ concebía el personalismo como la respuesta más adecuada al desorden y a la crisis mundial de su tiempo. En 1930 escribía lo siguiente:

*Ha llegado un momento histórico en el cual el hombre puede hacerlo todo, aunque -y aquí reside la tragedia- no sabe qué hacer. El relativismo, el subjetivismo, el escepticismo, por una parte, y el cientifismo, el pragmatismo, el naturalismo y el vitalismo, por otra parte, han dejado al hombre sin tino. Solo una persona creadora de valores puede superar este impasse.*¹⁸⁶

Ya había avisado Ortega que la vida es quehacer, pero *antes que hacer algo, tiene cada hombre que decidir, por su cuenta y riesgo, lo que va a hacer.*¹⁸⁷ Frente a esta situación de inanidad, los personalistas reclamaban una atención a la persona en su doble dimensión individual y comunitaria. Y entendiendo que la esencia del hombre es ser persona, el fin de la educación debería ser ayudarlo a conseguirlo plenamente. Es lo que podemos expresar como *proceso de personalización*, proceso de perfeccionamiento que será adecuado a las necesidades y posibilidades de cada uno y a las exigencias de su esencia humana en el camino de su formación.

Tanto las propuestas individualistas, con su visión fundamentalmente utilitarista, como los colectivismos, que derivaron en el marxismo o el fascismo, no convencieron a numerosos intelectuales que buscaban respuestas a esa despersonalización y pérdida de sentido que ellos sentían. Se necesitaba una teoría que supusiese una alternativa y vemos que recurrieron a la noción de persona como posible respuesta. El personalismo lo podemos entender como una síntesis dialéctica de otros movimientos filosóficos (naturalismo, marxismo, psicoanálisis, existencialismo) para al final configurarse, en su núcleo central, como una antropología, pues su reflexión se centra en el hombre y en él encuentra la explicación de la realidad, tanto natural como social.¹⁸⁸ Así finalmente, la antropología personalista sustentó los principios de una pedagogía personalista: la educación de la corporeidad, la educación de la autonomía y la educación de la comunicación, entendida como camino o vía intencionada de realización personal.¹⁸⁹

Llevándolo al terreno educativo, en la educación personalizada la relación entre fin de la educación y realidad humana es entendida como una cuestión central. Al analizar cualquier planteamiento educativo nos damos cuenta de que tras él podemos

¹⁸⁵ Filósofo español, discípulo de Bartolomé Cossío y de Ortega y Gasset, se exilió en México tras la guerra civil, donde fue profesor en la Universidad Nacional Autónoma.

¹⁸⁶ Citado en Fullat, O. (1979). *Filosofías de la educación*. Barcelona: CEAC, p. 442.

¹⁸⁷ Ortega y Gasset, J. (1983). *Historia como Sistema*. Madrid: Revista de Occidente, Obras Completas, Vol. VI, pág. 13-14.

¹⁸⁸ Salvador, F. (1986). *Antropologías Pedagógicas...*, p. 292.

¹⁸⁹ Salvador, F. (1986). *Antropologías Pedagógicas...*, p. 303.

rastrear el concepto previo que de hombre se tiene, por el cual se trabaja y hacia el que encamina una perfección ideal. El fin de la educación ha sido la pregunta central de la filosofía de la educación, cuestión que nos lleva al campo metafísico. La acción pedagógica sobre el sujeto está determinada por la imagen de hombre que la sustenta. Vemos que en todo proceso educativo subyace una idea de hombre, porque entendemos que antes de contestar cuestiones pedagógicas hay que plantearse preguntas antropológicas. A partir de estos planteamientos que ahora simplemente esbozamos, surgieron diferentes corrientes educativas centradas en la *persona* que trataron de unir los conceptos de persona y educación.

Toda esta exposición se podría condensar con la acertada reflexión de un autor, Pierre Faure, que nos va a acompañar en páginas posteriores:

*Los proyectos educativos atraen necesariamente la atención sobre la antropología, se apoyan en una antropología. Pues ¿cómo, si no se tiene una concepción del hombre, podría establecerse un proyecto de lo que debe llegar a ser el niño, del sentido hacia el cual orientar su educación para que sea válida?*¹⁹⁰

El personalismo aportaba una solución humana a la situación crítica del momento, basada en colocar a la persona por encima de cualquier otra consideración. Entendía a la persona siendo algo más que su aspecto biológico o su condición social. El hombre es un ser que puede llegar a ser persona cuando desarrolla las dimensiones que lo constituyen. Este concepto de persona, puesto en lugar central en el pensamiento de un personalista como Emmanuel Mounier, fundador del *Personalismo comunitario*, fue compartido no solo por los personalismos del siglo XX, sino que también respondía a toda la tradición cristiana previa.¹⁹¹ Y esa capacidad de la persona de ser lo que todavía no es, de no estar completa y estar construyéndose continuamente, con una exigencia de perfeccionamiento, es lo que da sentido a la acción educativa, vista desde el personalismo.

2.2.2.- El personalismo como apuesta de la Iglesia

En tanto que la apuesta incondicional por la persona, por su libertad y dignidad, así como por la idea de una existencia abierta a la trascendencia, son pilares del pensamiento personalista, este está directamente ligado al cristianismo, que reconoce el valor de la persona a lo largo de toda su tradición. La mayoría de los grandes personalistas han sido cristianos convencidos,¹⁹² así como vemos que el personalismo, en su sentido más restringido, *tiene su origen en la renovación de la filosofía cristiana, operada por Maritain, y luego en la actitud intelectual de la revista Esprit, que se*

¹⁹⁰ Citado en Pereira, N. (1976). *Un proyecto pedagógico en Pierre Faure*. Madrid: Narcea, p. 36.

¹⁹¹ León de Guevara, J. (2015). La persona vista desde Emmanuel Mounier y su repercusión en la misión educativa. *Aula*, 21, p. 178.

¹⁹² Burgos, J.M. (2012). *Introducción al personalismo*. Madrid: Palabra, p. 262.

*articula en torno a Mounier.*¹⁹³ Es decir, el personalismo buscaba en el cristianismo nuevas fuentes que sustentaran una postura ética frente a un mundo polarizado que negaba la trascendencia, a la vez que una base desde la que articular una propuesta de acción. Encontraron la respuesta en la noción de persona, ser autónomo, pero esencialmente social, noción de la que en las primeras décadas del siglo XX se ocuparon muchos y muy diversos autores desde distintas disciplinas.¹⁹⁴

La Iglesia en los últimos dos siglos ha producido importantes ejemplos personales de dedicación a la tarea educativa, como es el caso de don Bosco, en la preindustrial Italia del siglo XIX, las aportaciones, aunque fundamentalmente teóricas, de Eugène Dévaud en Suiza, o las escuelas del Ave María del padre Manjón, en la España de principios del XX. Manjón elaboró una propuesta de educación popular y a la vez netamente cristiana, asimilando las ideas fundamentales de las *escuelas nuevas* y los principios psicopedagógicos que estaban surgiendo por Europa en esos momentos. Aunque la lista de autores singulares puede ser mucho más amplia, sin embargo, el esfuerzo más importante y orgánico realizado por la pedagogía cristiana a nivel teórico fue el del llamado personalismo,¹⁹⁵ que consideraba a la persona como valor central e intentaba desarrollar todos los aspectos de su vida, incluida la idea de trascendencia. Este elemento de trascendencia llevó a la filosofía personalista, al menos a algunos personalismos, pues también hay personalismos no cristianos, a criticar la visión más laica o naturalista de algunas *escuelas nuevas* o bien a separarse de algunos autores, como Decroly,¹⁹⁶ porque para los personalistas era importante descubrir o fijar los principios que inspiran las actuaciones diversas y que dan vida a los métodos educativos, a fin de evitar el riesgo de asumir cualquier novedad sin valoración previa, solo por moda, con riesgo de caer en un activismo acrítico.

Entendemos que es clara la labor desarrollada y la influencia ejercida por la Iglesia en el ámbito educativo a lo largo de la historia. Pero, como ya hemos abordado, su postura oficial sobre la educación cambió sensiblemente a lo largo del siglo XX, desde la enunciada en la encíclica de Pío XI, *Divini illius magistri* (1929), a la surgida en el Vaticano II, la *Gravissimum educationes* o *Declaración sobre la educación cristiana de los jóvenes* (1965), donde la educación ya no era considerada un derecho de la Iglesia, sino que se la relaciona con su misión de apostolado. Juan XXIII planteó el concilio como un momento de renovación interna y de nueva imagen hacia el exterior. La educación a partir de entonces se convertiría en una tarea de colaboración con la sociedad, y su objetivo se debía aplicar a la formación de la *persona humana, tanto en vista de su finalidad última como por el bien de las diversas sociedades de las cuales el hombre forma parte.*¹⁹⁷ La educación es entendida entonces como fundamental, en tanto que es un derecho de la persona, que favorece su desarrollo integral, le ayuda a

¹⁹³ Salvador, F. (1986). *Antropologías Pedagógicas...*, p. 291.

¹⁹⁴ Fazio, M. (2008). *Cristianos en la encrucijada. Los intelectuales cristianos en el periodo de entreguerras*. Madrid: Rialp, p. 76.

¹⁹⁵ Cambi, F. (2005). *Las pedagogías del siglo XX*. Madrid: Editorial Popular, p. 97.

¹⁹⁶ Galino, A., Prellezo, J.M. y Valle, A. (1991). *Personalización educativa...*, p. 172.

¹⁹⁷ Vaticano II, (1965). *Gravissimum educationes*, 1.

completar su proyecto vital y permite su colaboración con la sociedad en la búsqueda de un mundo mejor.¹⁹⁸ Es decir, se afirma el valor de la persona, que debe estar en el centro de la educación y también su valor como criatura de Dios, que desarrolla su proyecto vital en la sociedad, a la que a la vez contribuye. Vemos así el influjo que ejerció el personalismo, y que siguió presente en el continuador de la labor iniciada por Juan XXIII al frente del concilio, el papa Pablo VI, intelectual italiano buen conocedor de la cultura francesa, que recibió una influencia confesada de Jacques Maritain, a quien consideró amigo y maestro personal. La huella de Maritain puede rastrearse en varios documentos del concilio Vaticano II.¹⁹⁹

2.2.3.- Antecedentes y fundamentos del personalismo: Francia, Italia, España

El trayecto recorrido nos ha permitido advertir que el personalismo, como corriente de pensamiento, nació durante la primera mitad del pasado siglo en Europa y destacó por colocar a la persona en el centro de su reflexión y de su estructura conceptual. Al inicio del siglo XX aparecieron los dos movimientos sociales mencionados de signo opuesto, el individualismo y el colectivismo. Además de estas posiciones intelectuales tan diferentes, los excesos del capitalismo y los nacionalismos exacerbados desembocaron en los conocidos y terribles enfrentamientos bélicos mundiales. Un cúmulo de acontecimientos, entre los que se encontraban el predominio del materialismo cientificista junto a la crisis económica generada por el conocido *crac* del 29, la inestabilidad de las democracias parlamentarias junto a los fascismos y el nazismo emergentes, un sentimiento de crisis de valores junto a un proceso de descristianización, marcaban la realidad de ese momento. Y las respuestas a esta situación tan angustiada fueron confluyendo en lo que se ha denominado como un *despertar personalista*, gracias a las aportaciones de autores como Scheler, Maritain, Mounier, Nédoncelle, y Blondel, entre otros.²⁰⁰ Estos autores, y las corrientes de pensamiento que impulsaron, coincidían en que la posible solución a los males citados tenía que estar basada en devolver el protagonismo a la persona, una persona real y singular, independiente, libre y en comunión con los demás, lo que dio paso al personalismo en sus distintas variantes.

El personalismo debe ser entendido, por tanto, como una corriente particular de filosofía,²⁰¹ surgida en un momento concreto de la contemporaneidad, en la primera mitad del siglo XX. Defendía la dignidad de la persona, como por otra parte

¹⁹⁸ Mauri Ceballos, J. (2016). La educación en el Concilio Vaticano II. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 72, nº 1, p. 107. Aquí el autor afirma que *hay un determinado planteamiento educativo que se deduce del análisis de los Documentos del Concilio, en el que se resalta la importancia de la persona como sustento y justificación de la tarea educativa de la Iglesia.*

¹⁹⁹ García Coronado, C. (2017). *Aportaciones de Pablo VI al concepto de persona. Propuesta para una globalización más ética y humanizadora.* (Tesis doctoral, UCLM). Repositorio Institucional de la Universidad de Castilla-La Mancha, p. 51 URI: <http://hdl.handle.net/10578/15272>. [consultado 14/4/2020]

²⁰⁰ Burgos, J.M. (2012). *Introducción ...*, p. 8.

²⁰¹ Burgos, J.M. (2012). *Introducción ...*, p. 243.

han hecho anteriormente otras escuelas filosóficas. Pero además, esta defensa a ultranza de la persona le llevaba al compromiso comunitario, a la acción histórica en la realidad, convirtiéndose, al menos para los personalistas comunitarios como Mounier, en una auténtica postura ética ante la vida. Así llegó a convertirse en una visión del mundo que afectaba a la forma de vida, a la organización social y también a la educación, por supuesto.

Juan Manuel Burgos identifica varias corrientes personalistas distintas,²⁰² tales como el personalismo comunitario de Emmanuel Mounier, el personalismo dialógico de Martin Buber, el personalismo ontológico de Jacques Maritain, el personalismo existencialista de Gabriel Marcel o el neopersonalismo de Karol Wojtyla. A pesar de tanta diversidad, cuatro elementos comunes se pueden identificar entre las diversas posturas personalistas:²⁰³

- Aceptación de la existencia abierta a la trascendencia
- Respeto a la persona humana en todas las dimensiones
- Intento de reflexión racional sobre los dos puntos anteriores
- Inserción sociopolítica, casi siempre comprometida

A partir del sentimiento de crisis que se dio, especialmente en el periodo de entreguerras y sobre todo a partir de las respuestas aportadas desde las distintas corrientes personalistas, que proponían un respeto incondicional a la dignidad de la persona, el personalismo tuvo una amplia repercusión internacional. Podemos detectar su influencia en acontecimientos tan relevantes y diversos como la Declaración de Derechos Humanos de la ONU en 1948, el ya mencionado concilio Vaticano II o la redacción de algunas constituciones de países europeos en momentos posteriores a la Segunda Guerra Mundial, como las de Alemania o Italia.²⁰⁴

De singular interés para nuestro estudio son los distintos personalismos que se dieron en Europa, especialmente el francés y el italiano, además del español, y que abordamos de manera concisa a partir de sus principales representantes.

- El personalismo en Francia.

*Se ha dicho y repetido que el personalismo, como fenómeno histórico, surgió en Francia con Emmanuel Mounier (1905-1950) y el grupo de la revista Esprit, fundada en 1932 como respuesta a la crisis social y política del tercer decenio del siglo XX.*²⁰⁵

Mounier, analizando los acontecimientos históricos de las primeras décadas del siglo XX -Primera Guerra Mundial, Revolución rusa, Crisis del 29,...- hacía una reflexión profunda acerca de las propuestas ideológicas del momento, por un lado sobre los totalitarismos y por otro sobre el individualismo y la impersonalidad de la sociedad y

²⁰² Burgos, J.M. (2012). *Introducción ...*, p. 246 y ss.

²⁰³ Díaz, C. y Maceiras, M. (1975). *Introducción al personalismo actual*. Madrid: Gredos, p. 9.

²⁰⁴ Burgos, J.M. (2012). *Introducción...*, p. 5.

²⁰⁵ Galino, A., Prelezo, J.M. y Valle, A. (1991). *Personalización...*, p. 157.

del hombre del momento. Frente a ellos reclamaba una sociedad que se basase en la consideración fundamental de la persona. Su propuesta la denominó entonces *personalismo*, y las siguientes palabras son cita obligada para definirlo:

*Llamamos personalismo a toda doctrina, toda civilización que afirma el primado de la persona humana sobre las necesidades materiales y sobre los mecanismos colectivos que sostienen su desarrollo.*²⁰⁶

Estas son las primeras palabras de Mounier en su *Manifiesto al servicio del personalismo* (1936), en las que destacaba a la persona como individuo singular. Pero inmediatamente después de esta formulación no se olvidaba del elemento comunitario, pues aspiraba a una sociedad nueva basada en esa persona real, libre, comprometida y responsable. Y más adelante también se fijará en el papel que debía jugar la educación, ya que, según él, un régimen personalista se debe apoyar en una educación personalista que lo haga posible.

En 1932, con tan solo 27 años, Mounier había fundado la revista *Esprit*,²⁰⁷ que se convertiría en un foro de renovación y progresismo y en un punto de referencia para los católicos y algunos intelectuales. Esta revista *no será una revista católica, sino un prodigio de ecumenismo exigente, donde creyentes e increyentes conviven armónicamente en igualdad.*²⁰⁸ Mounier murió joven, en 1950, con tan solo 44 años, quedando inconclusa su tarea intelectual. Dejó, además del manifiesto citado, otras obras destacables, como son: *¿Qué es el personalismo?* (1948) y *El personalismo* (1950). En ambas, la construcción del personalismo está enlazada estrechamente con la reflexión pedagógica.

El otro representante francés, referente del personalismo, es Jacques Maritain (1882-1973), autor de *La educación en la encrucijada* (1943) y *La educación de la persona* (1959) entre otras obras; pensador que, a pesar de su posición neotomista, ofreció ideas que serían muy útiles a los personalistas. Reclamaba una visión y una educación de la persona que destacase sus valores espirituales. El hombre es para Maritain –nos dice Ferrater Mora-²⁰⁹ *una persona, no solo un individuo aislado, o el siervo de cualquier falsa trascendencia puramente terrenal. Como tal el hombre está vinculado a Dios y en dirección a Él se realiza la expansión de todas sus posibilidades.* La influencia de Maritain entre los intelectuales del momento fue grande, incluido como se ha dicho, el propio papa Pablo VI. Elaboró una filosofía política de tipo personalista, trabajó en la fundamentación de los derechos humanos, reconocidos después por las

²⁰⁶ Mounier, E. (1966). *Manifiesto al servicio del personalismo*. Madrid: Taurus, p. 72.

²⁰⁷ En la revista *Esprit* colaboraron intelectuales como Karl Barth, Gabriel Marcel, Jean Danielou, Emmanuel Levinas y Maurice Nédoncelle. Tuvo también importante difusión e influencia en varios países europeos, incluida España, donde contó con la colaboración de autores como José María Semprún, padre del escritor Jorge Semprún.

²⁰⁸ Carrera Umaña, R. (2014). Presupuestos antropológicos del personalismo comunitario de E. Mounier, *Rev. Humanitas*, vol. 11, 11, pp. 149-162. p. 2.

²⁰⁹ Ferrater Mora, J. (1971). *Diccionario filosófico*. Tomo II. Buenos Aires: Suramericana, p. 137.

Naciones Unidas, y realizó una primera formulación del personalismo comunitario que sería completada por Mounier.

- El personalismo en Italia

El personalismo italiano, al igual que el francés, es fundamentalmente cristiano. Nos dice José Manuel Parello²¹⁰ que basa su concepto de persona en la definición de hombre de Boecio, *sustancia individual de naturaleza racional*, a la que se le añade el elemento de trascendencia y orientación a Dios. Macchietti²¹¹ nos cuenta que podemos considerar 1954 como la fecha de nacimiento del personalismo en Italia, tras la celebración del primer congreso del Centro de Estudios Pedagógicos *Schole*, formado por un grupo de profesores universitarios de orientación cristiana. Entre los participantes en ese congreso se encontraban importantes pedagogos italianos y también de otros países, destacando los nombres de Agazzi, Agosti, Planchard, Schneider, Catalfamo, Flores d'Arcais y, de especial interés para nosotros, el español Víctor García Hoz.²¹²

En la Italia del momento se sentía la necesidad de dar una respuesta a la situación de desencanto y postración que habían dejado los años del fascismo y la guerra mundial. La nueva mayoría parlamentaria era de signo democristiano y articulaba de manera apropiada una *cobertura cultural* de inspiración cristiana.²¹³ Junto a esta situación sociopolítica el influjo de los autores franceses parece evidente, influencia que se produjo tanto por la difusión de la revista *Esprit* como por la presencia de Maritain en Roma, en su papel de diplomático.²¹⁴ Así, el personalismo italiano tuvo una amplia difusión entre diferentes grupos sociales e intelectuales del momento.

En cuanto a los autores italianos que se inspiraron en el personalismo destacamos dos nombres propios: Luigi Stefanini (1891-1956), autor de *Metafísica de la persona* (1950) y *Personalismo educativo* (1954), filósofo de orientación espiritualista y platonizante que destaca el papel del maestro como guía intelectual y moral del niño,²¹⁵ y Giuseppe Catalfamo (1921-1990) que en sus ensayos sobre *Personalismo educativo* (1957) y *Los fundamentos del personalismo pedagógico* (1966) entre otros, se inspira en Mounier y resalta el papel socializador que tiene la educación. Además de la labor individual de estos autores, el mayor fruto del personalismo en Italia fue el nacimiento de diversos grupos sociales e intelectuales comprometidos con el cambio social; entre estos grupos destacó la Federación Universitaria Católica Italiana (FUCI), donde un joven sacerdote Montini, con el tiempo

²¹⁰ Galino, A., Parello, J.M. y Valle, A. (1991). *Personalización...*, p.168.

²¹¹ Macchietti, S.S. (1982). *Pedagogía del personalismo italiano*. Roma: Città Nuova Editrice.

²¹² Galino, A., Parello, J.M. y Valle, A. (1991). *Personalización...*, p.168.

²¹³ Galino, A., Parello, J.M. y Valle, A. (1991). *Personalización...*, p.164.

²¹⁴ J. Maritain fue embajador de Francia ante la Santa Sede entre 1945 y 1948.

²¹⁵ Cambi, F. (2005). *Las pedagogías...*, p. 104.

Pablo VI, era asistente eclesiástico, y de la que más tarde surgirían importantes políticos del círculo de la Democracia Cristiana, como De Gasperi o Aldo Moro.²¹⁶

- El personalismo en España

La historia del personalismo en España se inicia hacia el final del primer tercio del siglo XX, en el marco de una cultura española muy activa gracias, entre otros, a la labor de los intelectuales del 98 y de personajes tan significativos e influyentes como José Ortega y Gasset. Podemos rastrear esta influencia, al igual que en Italia, a través de la difusión y adhesiones que tuvo en nuestro país la revista *Esprit* con las ideas de Mounier, o también valorando la presencia de Maritain en unas conferencias en la universidad de verano de Santander, en 1934.²¹⁷ Sin embargo, estas buenas relaciones entre intelectuales españoles y franceses se vieron interrumpidas por el estallido de la Guerra Civil y la traumática postguerra. A pesar de la identificación del nuevo Régimen franquista con la Iglesia, católicos como Maritain fueron tildados de heterodoxos, fueron proscritos y su influencia perseguida. No obstante, la semilla del personalismo estaba plantada y su fruto podemos identificarlo en autores posteriores, ya en los años sesenta, que, desde perspectivas diversas, mostraron un pensamiento filosófico de inspiración personalista. Son autores tan variados como Xavier Zubiri, Julián Marías, José Luis López Aranguren, Pedro Laín Entralgo, Octavio Fullat o Joaquim Xirau, entre otros.²¹⁸ De entre los personalistas galos será Mounier quien recoja más simpatías en una España sometida a la dictadura, por sus posiciones más radicales, que encajaban mejor con los grupos clandestinos de socialistas o comunistas. Será también una especie de abanderado de muchos católicos que querían un cambio político desde una perspectiva cristiana.²¹⁹

Durante el final del franquismo y el periodo de transición política, en la década de los 70, el pensamiento personalista fue ampliamente difundido. Al principio fue utilizado como base filosófica para la acción política contra el régimen, aunque no arraigó suficientemente como para *que se engendrara un verdadero pensamiento personalista en España*.²²⁰ Finalmente quedó identificado con un progresismo cristiano de izquierdas, que para unos era excesivo y para otros quedaba corto. Con la llegada de

²¹⁶ García Coronado, C. (2017). *Aportaciones de Pablo VI al concepto...*, p. 67.

Alcide De Gasperi (1881-1954) político fundador del Partido Popular Italiano, futura Democracia Cristiana, compartió con R. Schuman y K. Adenauer las primeras etapas de la construcción de la Unión Europea. Aldo Moro (1916-1978), redactor de la constitución italiana y líder de la Democracia Cristiana, era partidario de un gobierno de concentración con los comunistas. Fue asesinado por la Brigadas Rojas en 1978.

²¹⁷ Burgos, J.M. (2012). *Introducción...*, p. 190.

²¹⁸ Galino, A., Prellezo, J.M. y Valle, A. (1991). *Personalización...*, p. 41.

²¹⁹ García Coronado, C. (2017). *Aportaciones de Pablo VI al concepto...*, p. 79.

²²⁰ Tusell, J. (1985). *El personalismo en España*. Madrid: Fundación Humanismo y Democracia. Citado en Burgos, J.M. (2012). *Introducción...*, p. 195.

los socialistas al poder, a partir de los años ochenta, su presencia se fue debilitando y paulatinamente desapareciendo del debate político e ideológico en nuestro país.²²¹

3.3.- La educación personalizada como síntesis integradora de lo individual y lo comunitario

La educación personalizada hoy en día constituye un concepto muy extendido y utilizado, tanto por estudiosos como por instituciones, cuando tratan de presentar el concepto de educación o de pensar en el ideal educativo, de manera que se ha convertido en una referencia genérica, casi en un tópico. Sin duda, la educación personalizada es un fenómeno complejo, que, aunque tiene una historia no demasiado larga, se muestra como un punto de encuentro, *como un proceso convergente de diversos caminos*.²²² Los diferentes autores coinciden en que no se debe entender como una mera extensión pedagógica del personalismo del siglo XX que acabamos de presentar. Si bien su aportación es central, en su fundamento teórico también se debe incluir toda la tradición occidental de estudios sobre la persona. Es claro que la pregunta que se plantea el personalismo sobre quién es el hombre atraviesa toda la historia del pensamiento. Sin que sean sus únicos componentes, la educación personalizada tomó, por una parte, una base teórica del personalismo filosófico de principios del siglo XX y por otra, incorporó una influencia de la práctica de la educación individualizada, propia del movimiento de Escuela Nueva. Así unió a la rica tradición histórica de estudios sobre la persona las experiencias de práctica individualizada del momento, a las que añadía el elemento comunitario y social. Estos dos fueron, por tanto, los ejes sobre los que pivotó esta llamada *educación personalizada* que aquí intentamos explicar como un renovado paradigma educativo.

Bebiendo del caudal filosófico del personalismo, aunque ya se ha dicho que en ningún caso se puede considerar la educación personalizada como un apéndice del personalismo,²²³ a finales de los años 60 y principios de los 70 diversos autores configuraron una teoría y una práctica educativas que denominaron *personalizada*. De la siguiente forma lo expresaba Víctor García Hoz: *la más profunda razón de la educación personalizada surge de la consideración del hombre como persona, su carácter de sujeto activo frente a un mundo de realidades objetivas, respecto del cual ocupa un plano de superior dignidad y cuya vida es plenamente humana auténtica, sólo mediante el ejercicio de su libertad*.²²⁴

El conjunto de autores personalistas, de los diferentes países que ya hemos citado, estaban atentos a las experiencias internacionales que se desarrollaban

²²¹ Burgos, J.M. (2012). *Introducción...*, p. 198.

²²² Palabras de Víctor García Hoz en el prólogo del libro ya citado de Galino, A., Prellezo, J.M. y Valle, A. (1991). *Personalización...*, p. 16.

²²³ Bernal, A. (1999). Análisis del tratado de educación personalizada. Génesis y aportaciones. *Revista Española de Pedagogía*, 212, pp. 15-50, p. 16.

²²⁴ García Hoz, V. (1970). *Educación personalizada*. Valladolid: Miñón, p. 36.

entonces como innovadoras en el terreno educativo, experiencias de escuela activa, escuela del trabajo o escuela nueva. Valoraban especialmente las aportaciones y logros que se presentaban en el ámbito metodológico, como los métodos activos, la individualización de la enseñanza, las fichas de trabajo, los trabajos de grupo..., aunque criticaban la falta de una base teórica suficiente, que es donde ellos ponían el acento. La coherencia con los fines que proponían - la autoconciencia y la libertad del hombre - llevó a los estudiosos de la educación a hacer un nuevo planteamiento de todos los elementos que intervienen en el proceso educativo, sin por ello crear un sistema educativo cerrado, sino al contrario, flexible y cambiante, que conocemos como *educación personalizada*.

3.3.1. La propuesta de Víctor García Hoz

En España, con respecto a la educación personalizada, el autor fundamental y también el más reconocido y citado, ha sido Víctor García Hoz. Como se ha señalado anteriormente, fue uno de los profesores que participó en el congreso italiano del Centro de Estudios Pedagógicos *Schole*, en 1954, momento en que empezaba a desarrollarse el personalismo italiano. Entre los autores que se encontraban en ese congreso destacaba Luigi Stefanini. Defendiendo las líneas del personalismo educativo, Stefanini utilizaba ya en 1953 la expresión *educación personalizada*,²²⁵ y proponía personalizar la escuela en la triple dimensión que comprende la institución escolar: el alumno, el maestro y el ambiente o contexto. Años después, asumiendo de manera particular esta expresión, García Hoz la rescató y utilizó con notable éxito, afianzándose y tomando cuerpo en nuestro país, y extendiéndose también por los países de Latinoamérica.²²⁶

*La educación personalizada, expresión que acuñé y que ha tenido la fortuna de ser bien acogida y crecientemente utilizada en los medios pedagógicos, viene a resumir las exigencias de la individualización y la socialización educativas, y constituye el tipo de educación más acorde con las profundas necesidades humanas y las condiciones del hombre en la sociedad tecnificada en que vivimos.*²²⁷

Así se expresaba Víctor García Hoz en la introducción de su obra *Educación personalizada* en 1970, la que para algunos²²⁸ ha sido a la vez la sistematización más lograda del movimiento y la que ha producido mayor impacto teórico y práctico. García Hoz, ya desde los años 50 estuvo en contacto con el personalismo italiano y podríamos decir que aquel le sirvió de inspiración y apoyo. Afirma el profesor Barquero que *el*

²²⁵ Galino, A., Prellezo, J.M. y Valle, A. (1991). *Personalización...*, p. 189.

²²⁶ Por ejemplo, para ver la influencia de García Hoz en Argentina ver: Rodríguez, L. G. (2016). La influencia de la pedagogía española en Argentina durante la segunda mitad del siglo XX: el caso de Víctor García Hoz. *CIAN-Revista de Historia de las Universidades*, 19/2, 219-242; Garatte, L. y García Clua M.N. (2016). La educación personalizada en Argentina durante la última dictadura militar. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. 27, 52, pp. 182-206.

²²⁷ García Hoz, V. (1970). *Educación personalizada...*, p. 9.

²²⁸ Marín Ibáñez, R. (1982). *Principios de la Educación Contemporánea*. Madrid: Rialp, p. 47.

*personalismo educativo de Stefanini (1953), la personalización pedagógica o didáctica de Renzo Titone (1963) y la educación personalizada de García Hoz (1970) tienen, como puede verse, una gran coincidencia.*²²⁹ No nos consta que García Hoz en su propuesta de educación personalizada aludiera en ningún momento a esa fuente primera del personalismo italiano, que hemos visto que conocía desde los años cincuenta. Aunque, por otra parte, el éxito y la difusión del término en España e Hispanoamérica, sin duda se lo debemos a él.

Hay que hacer notar que cuando se publicó su libro en 1970, García Hoz ya había formulado en anteriores trabajos su concepción de persona, los fines educativos y los programas personales de educación, de manera que podemos decir que en él es una idea con una larga gestación.²³⁰ Víctor García Hoz había tenido un recorrido personal y profesional dilatado y fecundo: primer doctor en Pedagogía en España, impulsor de la Pedagogía Experimental, director del Instituto de Pedagogía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, fundador de la Sociedad Española de Pedagogía y director de su revista *Bordón*, son algunas de sus muchos méritos. Como miembro del Opus Dei, su pensamiento pedagógico tiene una raíz netamente cristiana. Sin embargo, la dedicación a la educación personalizada constituye un punto de inflexión en el conjunto de la obra y en la trayectoria de García Hoz.²³¹ Aunque él iniciara antes el estudio del concepto, fue la publicación de su obra en 1970 la que dio impulso y desarrollo definitivo, dentro y fuera de España, a la sistematización y la puesta en práctica de la personalización educativa.

En su obra de 1970, García Hoz presentó su propuesta de educación personalizada. Nos explicaba entonces que la educación puede ser individual, si un maestro atiende y estimula a un solo alumno, o colectiva, si su acción se dirige por igual a un conjunto de alumnos. Por un lado, la educación individual permite la atención continua al proceso educativo del discente, aunque en un ambiente que le priva de las relaciones con los iguales, aislándole y siendo por tanto parcial. Por otra parte, la educación colectiva sí ofrece esas posibilidades de socialización, pero de manera muy homogénea. Históricamente la educación colectiva, propia de las instituciones escolares, se fue imponiendo paulatinamente, pues presenta una mayor economía y un mejor aprovechamiento de los recursos escolares. Sin embargo, los resultados de ofrecer el mismo estímulo a alumnos diferentes eran muy dispares. Nació entonces, nos dice García Hoz, la enseñanza *individualizada*, que intentaba armonizar las posibilidades de la socialización con la ayuda personal al individuo. Y en la medida en que esa atención al individuo no es opuesta a las necesidades y exigencias sociales, sino que le permiten participar como elemento integrante e importante de esa sociedad y crecer como persona responsable, habría que hablar de *educación personalizada*.

²²⁹ Barquero, V. (1972). *Métodos activos en la Educación General Básica*. Madrid: Escuela Española, p. 153. (Las fechas entre paréntesis no aparecen en la cita original)

²³⁰ Bernal, A. (1999). *Análisis del tratado de educación personalizada...*, p. 19.

²³¹ Bernal, A. (1999). *Análisis del tratado de educación personalizada...*, p. 20.

Desde el principio de individualidad de la persona llega García Hoz a la influencia fundamental que para su desarrollo tiene el grupo: *aunque la educación se considere como un fenómeno radicalmente personal, en cuanto busca el bien o la perfección del individuo, se ve obligada a tener en cuenta la sociedad, porque es en el seno del bien común donde en definitiva se salvaguardan los bienes particulares.*²³² Individualización y socialización, pues, no son procesos independientes sino complementarios, dos elementos que se unen y sintetizan en esta *personalización de la educación*.

La complejidad de este concepto, su fundamentación teórica y sus aportaciones prácticas, las investigaciones y experiencias realizadas desde los años 70, los problemas planteados y las soluciones propuestas, llevaron a Víctor García Hoz dos décadas después a iniciar una monumental obra que diese cabida a todo ese discurso pedagógico que se apoya en el concepto de persona. Surgió así el *Tratado de Educación Personalizada*, obra iniciada en 1988 y finalizada en 1997, que consta de 33 volúmenes. Obra monumental y de gran mérito en la que llegaron a participar 212 autores y varias instituciones educativas.²³³

En la redacción de uno de estos volúmenes del *Tratado*, el número 4, titulado *Personalización educativa. Génesis y estado actual*, participaron dos mujeres pertenecientes a la Institución Teresiana, Ángela del Valle y Ángeles Galino. Esta Institución estaba siendo en esos momentos protagonista de una de las versiones de la educación personalizada más difundidas en España, ya desde los años sesenta, conocida como el *Sistema Somosaguas*, con un ascendiente que no era García Hoz, como veremos a continuación, sino el jesuita francés Pierre Faure. Sin embargo, la coincidencia de planteamientos teóricos hace que sean apenas distinguibles las versiones de García Hoz y de las teresianas. El propio Víctor García Hoz, en posteriores reediciones de su libro de 1970,²³⁴ reconocía al Movimiento Somosaguas como un ejemplo materializado de este modelo de educación personalizada que él preconizaba.

Por último, habría que decir que la expresión *educación personalizada* no identifica una nueva forma o método de enseñanza, sino que se trata de *convertir el trabajo de aprendizaje en un elemento de formación personal a través de la elección de trabajos y la aceptación de responsabilidades por parte del escolar mismo.*²³⁵ Es decir, defiende un concepto de persona creado a través de una forma de hacer, tanto en el aula como en el centro educativo en su conjunto. De la misma opinión es otro de los autores de referencia en esta educación personalizada, el profesor Valero García,²³⁶ que muestra el aire renovador de esta opción educativa frente a una enseñanza rutinaria e impersonal. Manifiesta que no se la puede minimizar reduciéndola a una

²³² García Hoz, V. (1960). *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid: Rialp, p. 142.

²³³ Bernal, A. (1999). *Análisis del tratado de educación...*, p. 45.

²³⁴ García Hoz, V. (1975). *Educación personalizada*. 3ª edición corregida y aumentada. Valladolid: Miñón. En esta edición y posteriores reimpresiones aparece el Sistema Somosaguas como una realización de educación personalizada, p. 151 y ss.

²³⁵ García Hoz, V. (1970). *Educación...*, p. 21.

²³⁶ El profesor Valero García extendió la educación personalizada por México y países de Centroamérica

simple innovación más, a un mero estilo educativo. Para él, la educación personalizada es un movimiento abierto a todas las transformaciones y a todas las adaptaciones, pero con un objetivo principal, la educación plena e integral del hombre. Pretende preparar al hombre para que pueda asumir todas las responsabilidades de su proceso educativo.²³⁷

3.3.2. La propuesta de Pierre Faure

No cabe duda de que hablar en España, y también en Hispanoamérica, de Educación Personalizada es hablar de Víctor García Hoz y de toda su labor pedagógica, realmente amplia, realizada a lo largo de la segunda mitad del siglo XX. Desde la publicación de su *Enseñanza personalizada*, en 1970, tuvo un gran impacto teórico y práctico, ya que supo sistematizar y difundir esta propuesta pedagógica como un auténtico sistema educativo centrado en la persona. También entendemos que desde los diversos puestos que ocupaba (profesor en la Universidad, director de CSIC, presidente de la Sociedad Española de Pedagogía o director de la revista *Bordón*, entre otras funciones) le podría resultar más fácil, seguramente, dar difusión a sus ideas. Sin embargo, no ha sido la única experiencia ni el único autor de esta corriente entre nosotros. El eje que acompaña a nuestro trabajo de investigación nos conduce, sin embargo, hacia la figura de Pierre Faure, inspirador del Movimiento Somosaguas y precedente de la modalidad de educación personalizada que asumieron las escuelas de magisterio de la Iglesia. De manera que nos encontramos así con que *dos han sido los impulsores del movimiento (de educación personalizada) en España e Hispanoamérica: Víctor García Hoz y el Instituto Veritas, de Madrid, que difundió su Sistema Somosaguas.*²³⁸

Valorando que la procedencia de los dos ejemplos de educación personalizada que analizamos es diferente, y toda vez que hemos revisado ya la aportación de García Hoz, procedemos a analizar la figura y contribución de Pierre Faure, empezando por una pequeña biografía del autor.²³⁹

Pierre Faure nació en Pessac, una localidad de la Gironda francesa, en 1904. A los diecisiete años ingresó en la Compañía de Jesús y continuó su formación en filosofía en Francia y teología en Bélgica, siendo ordenado sacerdote en 1935. En 1937, como miembro de la Acción Popular del municipio francés de Vanves, creó una Secretaría para la Educación que pronto se convirtió en un Centro de Estudios Pedagógicos. A la vez, empezó a colaborar en diversas revistas educativas.

En 1940 inicia la organización de cursos y sesiones pedagógicas para la formación de profesores, actividad que de una u otra forma desarrolló durante toda su

²³⁷ Valero García, J.M. (1976). *Educación personalizada ¿utopía o realidad?* Madrid: Ediciones Paulinas p. 34.

²³⁸ Marín Ibáñez, R. (1982). *Principios de la educación...*, p. 46.

²³⁹ Los datos de esta biografía están tomados del libro de Pereira, N. (1972). *Educación Personalizada. Un proyecto pedagógico en Pierre Faure*. Madrid, Narcea. Nos dice la autora que le fueron enviados por carta por el propio Faure para la confección del libro, pp. 17-21.

vida. En ese año conoció a Hèléne Lubienska de Lenval, pedagoga belga que había trabajado varios años con Maria Montessori. Recibió así la influencia de Montessori y de la propia Lenval, que incorporó a su pensamiento. Esta colaboración se alargó en el tiempo, a través de diversas iniciativas. A la vez, viaja y visita numerosos países y escuelas, escribe libros y artículos y da conferencias. En 1945 fundó la revista *Pedagogie. Éducation et Culture*, que le serviría de órgano de difusión de sus opiniones e ideales educativos y de la que fue director hasta 1972.

En 1947 fundó en París su primera escuela para educadores, y junto a ella una escuela modelo que muy pronto fue lugar de visita para muy variados profesionales, la famosa escuela de la calle Madrid. En 1949 fundó un segundo centro de formación en Neuilly, cerca de París. Siendo profesor de metodología en la Universidad Católica de París, en 1956, funda allí una tercera escuela para profesores de enseñanza especializada. La formación de maestros fue su principal actividad, tarea que llevó a cabo en diversos lugares del mundo, desde Francia, España o Portugal hasta Egipto o Túnez, además de en diversos países latinoamericanos. Esta formación se desarrollaba a partir de *Jornadas educativas* en las que participaban los profesores como observadores de la acción real de alumnos concretos, en cursos cortos de 15 a 20 días que se realizaban normalmente en el verano. Ese contacto continuo con la aplicación práctica en las aulas, donde maestros y alumnos daban vida a sus propuestas metodológicas, fue una de sus atractivas novedades. Su visión de la educación la fue exponiendo también en varios libros²⁴⁰ y numerosos artículos y colaboraciones en revistas educativas.

En 1971 participó en la fundación de la Asociación Internacional de Investigación y Animación Educativa, AIRAP, de la que fue presidente, para conservar y difundir los logros educativos conseguidos hasta el momento por él y sus colaboradores en torno a una educación personalista y comunitaria. Su acción fue especialmente intensa, además de en Francia, en América Latina. Faure murió en Pau, Francia, en 1988.

En España, la primera representante de la AIRAP fue María Nieves Pereira, que en esos momentos era profesora de la Universidad de Murcia y Jefe de la División de Investigación e Información del Instituto de Ciencias de la Educación de esa universidad. Gracias a este contacto Pierre Faure dirigió dos cursos sobre Educación Personalizada organizados por el Instituto de Ciencias de la Educación de la universidad murciana. El primero se realizó entre el 14 y el 16 de febrero de 1972 y fue coordinado por la propia Nieves Pereira. Contó con 120 asistentes al curso completo, entre inspectores, maestros y profesores de la Escuela Normal, y unos 500 asistentes a las conferencias generales.²⁴¹ Esto nos da idea de la expectación que despertaba en ese

²⁴⁰ Entre los que destaca: *En el siglo del niño* (1958) París: Mame, y *Una educación personalizada y también comunitaria* (1981). Madrid: Narcea.

²⁴¹ Memoria de las actividades del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Murcia, cursos 1970-72. p. 56. Archivo del ICE, Universidad de Murcia.

momento su iniciativa educativa. El segundo de los cursos se desarrolló en octubre de 1976, también coordinado por Nieves Pereira.²⁴²

Otro ejemplo del influjo de su propuesta de Educación Personalizada en España en los años setenta lo tenemos en el número de noviembre-diciembre de 1976 de la *Revista de Educación* (nº 246), un monográfico sobre teoría y experiencias de educación personalizada y en el que el primer artículo lo firma el propio Pierre Faure. Incluye, entre otros, un artículo de Nieves Pereira; y es muy interesante, además, el artículo que aparece firmado por Ramón Farres y Francisco Riu, pues pertenece a la experiencia de educación personalizada llevada a cabo en la escuela de magisterio de Blanquerna, una de las escuelas normales de la Iglesia, dependiente del arzobispado de Barcelona. Se añade después, en ese mismo número de la revista, una entrevista al propio Faure. Todo esto nos muestra cómo, además de la extensión en estos años de la propuesta de educación personalizada que promovía Víctor García Hoz, existía entre nosotros esta otra fuente de teoría y experiencia de personalización educativa, que además contó con una notable difusión. Entendemos que no existía oposición entre ambas opciones, incluso había colaboración entre ellas. Simplemente eran lideradas por grupos diferentes, con talentos distintos, uno encabezado por la Institución Teresiana y el otro por García Hoz, miembro del Opus Dei.

La propuesta educativa de Pierre Faure, a pesar de ser eminentemente práctica, tendría un triple fundamento.²⁴³ Por un lado, una base antropológico-religiosa de signo cristiano, base en la que confluyen la espiritualidad jesuita, el pensamiento social de la Iglesia elaborado tras el Concilio Vaticano II, así como el pensamiento personalista de Emmanuel Mounier y la espiritualidad aportada por Héléne Lubienska de Lenval. Por otro lado, una base científica, aportada por las investigaciones de autores como Jean Itard, Édouard Séguin, María Montessori y Jean Piaget. Estos autores, que fueron pioneros en el trabajo con niños con discapacidad, le muestran a Pierre Faure la importancia de adaptar el ambiente y los materiales para que los alumnos puedan actuar por sí solos. La tercera base, la pedagógica, además de la influencia de la *Ratio Studiorum* de los jesuitas, recibe las aportaciones de diversos autores de la Escuela Nueva. Faure hace una síntesis personal entre las corrientes individualistas (Plan Dalton, Sistema Winnetka, Sistema de fichas de Dottrens) y las socializantes (Método Cousinet, técnicas Freinet).

A pesar de que podemos rastrear esta fundamentación en su propuesta educativa, Faure nunca se preocupó por señalar la originalidad de la misma. Para él su didáctica no era más que *un espíritu y unos instrumentos de trabajo*.²⁴⁴ Es decir, una idea de hombre, basada en su libertad y posibilidad de crecimiento personal, junto a una concreción de formas y modos de trabajo que hicieran posible alcanzar ese ideal.

²⁴² Memoria de las actividades del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Murcia, cursos 1976-79. p. 53. Archivo del ICE, Universidad de Murcia.

²⁴³ Klein, L.F. (1999). Educación y Solidaridad: la pedagogía jesuita hoy. En Pimienta, S.G. (org.). *Saberes pedagógicos e actividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, p. 122.

²⁴⁴ Pereira, N. (1976). *Un proyecto pedagógico...*, p. 63.

Le preocupaba la educación de los niños y por eso le importaba sobre todo la creación de un ambiente favorable para la expansión de la persona. En esa creación del ambiente, todos los elementos y detalles eran importantes: la relación profesor-alumno, los materiales, el espacio, el tiempo... Y a esos elementos añadía la reflexión: *la didáctica, además de ser un arte de enseñar, es reflexión, crítica.*²⁴⁵ Esta concepción de la didáctica le permitía discernir la mejor opción en cada caso. Rehusaba ofrecer soluciones o fórmulas concretas a los maestros que le preguntaban y les invitaba a la búsqueda constante, de manera que sus decisiones fueran resultado de una continua reflexión sobre el niño y sobre los instrumentos pedagógicos.

Entre los instrumentos de trabajo que Faure destacó figuran los siguientes:²⁴⁶

1. *Programación* elaborada por el profesor, con eventual consulta a los alumnos.
2. *Plan de trabajo* elaborado por el alumno y aprobado por el profesor.
3. *Indicaciones de trabajo por parte del profesor* a través de guías, fichas, videos, pre-lección, clase colectiva y otros.
4. *Biblioteca de clase*: diccionarios, enciclopedias, tratados, etc.
5. *Material didáctico*: atlas, globo terráqueo, mapas astronómicos, cuadros para síntesis: histórico, geológico, etc.
6. *Material de autocontrol*: cuadros de control, archivos del alumno.
7. *Material didáctico sensorio-motor*.
8. *Material de vida práctica*.

Con estos instrumentos pedagógicos citados, en un ambiente de trabajo especialmente cuidado y con un mobiliario que debía ser adecuado, Faure distinguía varios momentos didácticos: se partía siempre de un trabajo independiente a partir de las programaciones y planes previos; después había un trabajo por grupos, que podía ser espontáneo o programado; posteriormente se pasaba a una puesta en común, que debía dar lugar a una síntesis personal que el alumno debía registrar de diferentes maneras, y se terminaba con una autoevaluación y una heteroevaluación. A pesar de constituir un proceso tan detallado no trata simplemente de cambiar la actividad de los maestros y los alumnos, sino de cambiar el mismo concepto de educación. El trabajo personalizado se convierte en el medio para conseguir una educación personal y a la vez social, haciendo participar al niño en su propio aprendizaje

Algunos de los libros de Pierre Faure se tradujeron al español en los años setenta. Para nosotros es muy significativo que sea Ángeles Galino quien prologue la primera obra de Faure en España, publicada por la Editorial Narcea,²⁴⁷ donde menciona que ya era conocido en Hispanoamérica y ahora era el momento de mostrar su proyección en España. Esta editorial será la que recoja todas las publicaciones de Faure en España. Mujeres de la Institución Teresiana le habían descubierto en la década de los sesenta y sabían de la extensión de su método por otros países, pero en España

²⁴⁵ Pereira, N. (1976). *Un proyecto pedagógico...*, p. 64.

²⁴⁶ Klein, L.F. (1999). *Educación y Solidaridad...*, p. 128.

²⁴⁷ Faure, P. (1972). *Ideas y métodos en la educación*. Madrid: Narcea.

solo era conocido a través de ellas. Le presenta Galino como hombre ecléctico y realista, que no pragmático, tan atento a lo universal de la educación como a los detalles propios del trabajo cotidiano en un centro, como pueda ser el espacio educativo, el material escolar o las actividades extraescolares: *nada es insignificante en una tarea donde los factores decisivos son múltiples e interdependientes*.²⁴⁸ Al final, reconoce que su pedagogía no es algo original, pero sí muy aprovechable. Le define como hombre incansable, empeñado en trasladar su teoría educativa a la práctica, comprometido con la individualización y la socialización del niño, así como con la formación del profesorado. Considera su pensamiento educativo como uno de los más abiertos y a la vez constructivos del momento. Los años setenta, en que está publicado este libro, eran momentos de cuestionamiento de los sistemas educativos tradicionales, por anticuados e inútiles para las exigencias de la modernidad, y Faure se presenta en *perpetuo desacuerdo con la rutina* -dice Galino- a la vez que reivindicando el papel de guía que la escuela debe representar para el niño. En España era el momento de la implantación de la Ley General de Educación, ley con la que la propia Galino estaba comprometida.

Comprobamos, por tanto, que fue la Institución Teresiana quien primero mostró en España las ideas de Pierre Faure, quien las puso en práctica con la experiencia llevada a cabo en el colegio de Somosaguas, las difundió a través de la editorial Narcea y después las extendió por todo el territorio español y también por Latinoamérica. Es el momento, por tanto, de analizar y ahondar en qué consistió el llamado *Movimiento Somosaguas*.

2.4.- La Experiencia Somosaguas, un ejemplo de renovación pedagógica de base personalista

Esbozado ya diacrónicamente, en el primer punto de este capítulo, el recorrido realizado por los impulsos o movimientos renovadores de la escuela española en la segunda mitad del siglo XX vamos a detenernos en una de estas líneas de renovación en la que vemos continuidad a lo largo de todo este periodo. Ya sabemos que el concepto de renovación pedagógica es muy amplio y flexible,²⁴⁹ aunque siempre ha representado un intento de superación de la pedagogía dominante a través de la mejora de los procedimientos educativos anteriores y de una concepción de la institución escolar distinta a la habitual en ese momento.

Desde mediados de los años sesenta y a lo largo de la década de los setenta tuvo su inicio y desarrollo uno de estos movimientos renovadores, el llamado *Movimiento Somosaguas*, que propugnaba una visión distinta de la enseñanza, de los métodos usados en ella, de la relación entre maestro y alumno y, en definitiva, de la finalidad última del hecho educativo. A diferencia de otros impulsos reformistas del

²⁴⁸ Galino en Faure, P. (1972). *Ideas y métodos...*, p. 10.

²⁴⁹ Caivano, F. y Carbonell, J. (1979). *La renovación pedagógica...*, s.p.

momento, este partía desde una institución eclesial y, probablemente por eso, no lo solemos encontrar citado como uno de esos *movimientos de renovación pedagógica* que animaron el ambiente educativo en esos momentos y que se distinguían por su origen laico o privado. Sin embargo, sí tuvo unos planteamientos innovadores y un desarrollo similar a los de otros movimientos contemporáneos suyos. En un contexto todavía de dictadura, el hecho de partir desde un grupo perteneciente a Iglesia y de que su aspiración principal estuviera vinculada de forma directa con la mejora docente, y no tanto con reivindicaciones de tipo social o democrático, probablemente le facilitó su impulso y extensión y, a la vez, le alejó del resto de iniciativas. No olvidamos que esas eran las coordenadas socio-políticas del momento, y ya hemos visto que la alianza del Régimen con la Iglesia se mantuvo hasta el final y marcó el rumbo educativo de los diferentes equipos del Ministerio de Educación.²⁵⁰

Pero, qué fue el Movimiento Somosaguas y qué papel representó la Institución Teresiana constituyen ahora nuestro objeto de análisis.

2.4.1.- Pedro Poveda y la Institución Teresiana

Hemos hablado ya de que en España, al igual que en otros lugares de Europa, desde finales del siglo XIX se fueron sucediendo experiencias escolares que suponían un modelo alternativo a la escuela tradicional, tanto en sus estructuras como en sus métodos. Dentro de la escuela de carácter confesional, hemos visto el caso, tantas veces citado, de las Escuelas del Ave María, creadas por el padre Manjón en el año 1889, que se consideró el primer gran ejemplo de alternativa a la escuela tradicional del momento. La enseñanza al aire libre, mezclando el trabajo manual y el juego, la creación artística y el estudio, para los hijos de las clases humildes, fueron las señas de identidad de uno de los primeros ejemplos de escuela nueva en Europa.²⁵¹

Siguiendo dentro de la línea de la escuela confesional, un buen conocedor del modelo y las experiencias de las escuelas avemarianas, tanto como de los avances que en el terreno pedagógico se sucedían en otros territorios, fue el padre Pedro Poveda.²⁵² Lector y crítico de obras pedagógicas de autores como Pestalozzi, Herbart, Dewey o Ruiz Amado y también bien informado de la experiencia educativa de la ILE,²⁵³ Poveda

²⁵⁰ Escolano Benito, A. (2002). *La educación en la España contemporánea*. Madrid: Biblioteca Nueva, p. 176.

²⁵¹ Hay muchas referencias para el estudio de las escuelas de Ave María. Destacamos: Prellezo, J.M. (1975). *Manjón educador*. Madrid: Magisterio Español.

²⁵² No pretendemos aquí realizar un estudio amplio de Pedro Poveda, ni de la Institución Teresiana, sino tan solo señalar su figura como precedente del modelo pedagógico estudiado. Para profundizar en su conocimiento se puede consultar: Rosique, F. (ed.) (2014). *Historia de la Institución Teresiana (1911-1936)*. Madrid: Sílex; Bartolomé Pina, M. (coord.). (2016). *Pedro Poveda. Obras II. Ensayos y proyectos pedagógicos*. Madrid, Narcea.

²⁵³ Pedro Poveda tuvo dos primos que estudiaron en las aulas de la ILE: José y Diego Poveda Gómez. Del Valle López, A. (2014). Una propuesta educativa en las primeras décadas del siglo XX. En Rosique, F. (ed.) *Historia de la Institución Teresiana (1911-1936)*. Madrid: Sílex. p. 244.

es defensor de un pensamiento educativo renovador que fue tomando forma tanto en la teoría, a través de sus escritos, como en la práctica, en sus Academias para maestras. Para Poveda la renovación de la escuela vendría a partir de una sólida formación de los educadores.

Poveda, con la apuesta hecha en la formación de profesionales de la educación competentes y comprometidos, comenzó en 1911 la creación de academias y centros pedagógicos, germen de la que después fue su principal fundación, la Institución Teresiana. En 1914 creó en Madrid la primera residencia universitaria femenina de España, adelantándose un año a la institucionista Residencia de Señoritas dirigida por María de Maeztu. En 1922 fue nombrado Capellán Real y entró a formar parte de la Junta Nacional contra el Analfabetismo. Colaboró entonces en el desarrollo del Primer Congreso de Educación Católica de España y también en la fundación de la Federación de Amigos de la Enseñanza. Sin embargo, su vida se vio truncada por la Guerra Civil, pues murió fusilado en 1936.

Tres fueron los temas que priorizó en su apuesta pedagógico-didáctica: el maestro, la mujer y los métodos. La escuela del momento se basaba en el memorismo, la repetición y la disciplina. Él apostaba por una escuela activa, dentro de una relación de afecto entre maestro y alumno, en un ambiente amistoso, de colaboración, formando lo que hoy conocemos como comunidades de aprendizaje, buscando la educación integral del alumno. Metodológicamente el proyecto de Poveda respondía al movimiento de Escuela Nueva,²⁵⁴ de metodologías activas, aunque sin dejar de lado la creencia y formación religiosa para sus pupilos:

*Para Pedro Poveda la cuestión de la metodología pedagógica siempre fue relevante en el contexto de la educación. Método y vocación caminaban a una en su enfoque formativo. En la formación del profesorado -clave de todo el sistema- entraba claramente la preparación en las técnicas metodológicas más modernas. Y nos consta que siempre puso en contacto a los profesores con las innovaciones pedagógicas del momento.*²⁵⁵

Reconocía tanto la singularidad de la persona como la influencia del grupo, dos elementos que varias décadas después iban a caracterizar la educación personalizada en los años setenta. Como afirma el propio García Hoz,²⁵⁶ los escritos de Poveda están llenos de referencias a la necesidad de formación según los mejores métodos pedagógicos, a la necesidad de leer libros de pedagogía, a la necesidad de reflexionar sobre sistemas de enseñanza y procedimientos. Es decir, en unos momentos en que la

También es muy interesante para conocer la pedagogía de Pedro Poveda: Poveda, P. (1965) *Itinerario pedagógico. Estudio preliminar, introducción y notas de Ángeles Galino* (2ª edición) Madrid: CSIC.

²⁵⁴ Del Valle López, A. (2014). Una propuesta educativa en las primeras décadas..., p. 257.

²⁵⁵ Aguado Arrese, A. (1997). Pedro Poveda educador: vigencia de una propuesta para tiempos de cambios. En *Atreverse a educar: Congreso de Pedagogía Pedro Poveda educador*. Vol. 2. Madrid: Narcea, p. 43.

²⁵⁶ García Hoz, V. (1974). La pedagogía de Pedro Poveda. *Revista Española de Pedagogía*, 127, julio-septiembre, p. 337.

pedagogía y los métodos educativos no tenían la importancia y consolidación que lograron después, él abogaba por esa actualización e investigación continua que inculcó a su obra y a sus seguidores.

Superado el periodo de guerra y de posguerra, los miembros de la Institución Teresiana, siguiendo la recomendación de su fundador de buscar una formación académica sólida y una especial dedicación a la escuela, protagonizaron en la década de los sesenta el que creemos uno de los ejemplos de renovación pedagógica más interesantes de la educación española. Se trata de la conocida como *Experiencia Somosaguas*. Su propio testimonio confirma que el origen de la experiencia está en la obra educativa llevada a cabo por el padre Faure en sus colegios de Francia. La profesora del Instituto Veritas Emilia Domínguez relata cómo *en julio de 1964 un grupo de profesoras fuimos a Limoges y trabajamos en una escuela de este pedagogo, escuchamos sus orientaciones y enseñanzas de manera práctica,*²⁵⁷ testimonio corroborado en otras entrevistas personales que hemos realizado con integrantes de la Institución, y que confirman esta conexión.²⁵⁸ También es reconocido así por Irene Gutiérrez, autora del primer libro sobre esta experiencia: *el contacto de la Institución (Teresiana) con la experiencia educativa del jesuita Pierre Faure fue la más importante influencia catalizadora del Movimiento (Somosaguas).*²⁵⁹ Veamos, por lo tanto, cómo se desarrolló.

2.4.2.- La Experiencia Somosaguas

En la búsqueda de una escuela adaptada a los nuevos tiempos, en los que ya se empezaba a notar la velocidad vertiginosa de los cambios, un centro educativo de las afueras de Madrid, el Instituto Veritas, puso en marcha un movimiento de renovación que iba a tener su trascendencia en los años siguientes. Este instituto era el continuador de los dos colegios fundados en Madrid por Pedro Poveda en los años veinte y treinta respectivamente, que se fue a instalar en la zona de Somosaguas, al noroeste de la capital, en 1960.²⁶⁰ Promovido por la Institución Teresiana y con el afán de continuar la tarea de contribuir a la promoción de la persona a través de la educación y la cultura lideraron una experiencia educativa a la que se unirían rápidamente numerosos centros. Entendieron y desarrollaron esta Experiencia

²⁵⁷ Testimonio recogido en Ramos, S., Rabazas, T. y Colmenar, C. (2018). Fotografía y representación de la escuela privada madrileña en el franquismo. Entre la propaganda y el relato. *Historia y Memoria de la Educación* 8, p. 439.

²⁵⁸ Archivo personal. Entrevista a la profesora Esperanza Rivero, perteneciente a la Institución Teresiana. Realizada el 2 de febrero de 2016.

²⁵⁹ Gutiérrez, I. (2009). El maestro en la experiencia Somosaguas, en *Tendencias pedagógicas* 14, Universidad Autónoma de Madrid, p. 189.

²⁶⁰ El Instituto Veritas surgió de la fusión del Instituto Católico Femenino, fundado en 1924, y el Colegio Veritas, de 1932. El Instituto Católico Femenino ofrecía estudios de Bachillerato oficiales para mujeres y estuvo vinculado en su origen al Instituto San Isidro, que entonces era solo masculino.

El Instituto Veritas tuvo su primera sede en la calle Españaoleto, desde 1939 y allí funcionó hasta 1970. Tomado de la página web del Instituto Veritas, *Nuestra Historia*: <https://www.iveritas.org> [Consultada el 8 octubre de 2018].

Somosaguas como una concreción y actualización del pensamiento pedagógico de Poveda,²⁶¹ cuyo fin último es la formación integral de la persona.

El modelo educativo que propuso la Experiencia Somosaguas no era especialmente original. En él se reconocen el influjo de las ideas de la Escuela Nueva, como las aportaciones de Decroly, con sus centros de interés, el método de Proyectos de Kilpatrick o el plan Dalton.²⁶² Pero tiene su base fundamental en el modelo desarrollado en Francia por el jesuita Pierre Faure y fue difundido en España e Hispanoamérica por la propia Institución Teresiana. Así nos lo cuenta el Hermano de La Salle Fortunato Alcalde:

*En el desarrollo social de la educación ha adquirido fuerza y actualidad, en la enseñanza primaria, un método iniciado en Francia por el jesuita Pierre Faure, conocido en nuestro medio docente con el apelativo de "Método Faure". La Institución Teresiana ha sido la propagandista del "método" en España. Muchos Hermanos de La Salle se han adherido a él, han asimilado su filosofía y se han ejercitado en su desarrollo; está implantado en diversos Centros La Salle con resultados positivos.*²⁶³

En el núcleo inicial de la Experiencia Somosaguas que empezó a difundir el método se encontraron cuatro personas. Eran tres teresianas: Irene Gutiérrez, Carmela Álvarez y Ángeles Galino, más el Hermano de la Salle Emiliano Mencía. De esta forma lo narra una de las protagonistas, Irene Gutiérrez:

*Las instituciones fundadoras del Proyecto (Somosaguas) son la Institución Teresiana y La Salle, con Emiliano Mencía como principal impulsor. Desde 1960 venía desarrollándose la Experiencia en el Instituto Veritas, pero a partir de 1965, se incorpora también La Salle y comienza su expansión. Es decir, la Institución Teresiana y La Salle, conjuntamente, lideraron la Experiencia y la posterior difusión de la misma. El equipo inicial de organización se constituye formalmente en el curso 1966-67 y está formado por Ángeles Galino, Carmela Álvarez, Emiliano Mencía e Irene Gutiérrez.*²⁶⁴

Ángeles Galino había pertenecido al Consejo Nacional de Educación hasta 1963 y en 1969 ocupó la Dirección General de Enseñanzas Media y Profesional en el Ministerio de Educación y Ciencia; Carmela Álvarez era una de las directoras provinciales de la Institución Teresiana y fue la primera directora del nuevo Instituto Veritas construido en 1960; Irene Gutiérrez fue la primera directora del Instituto Pedagógico de Somosaguas (IEPS) y publicó el primer resumen del método de

²⁶¹ Gutiérrez, I. (2009). El maestro en la "experiencia Somosaguas" ..., p. 188.

²⁶² Gutiérrez, I. (2009). El maestro en la "experiencia Somosaguas" ..., p. 189.

²⁶³ Alcalde, F. (2001). *Cincuenta años de historia (1948-1998) forjando educadores. Escuela Universitaria La Salle*. Madrid: Imprenta Villena, p. 184.

²⁶⁴ Testimonio de Irene Gutiérrez recogido en el libro de García Regidor, T. (2013). *Hermano Emiliano Mencía de la Fuente*. Madrid: Ediciones La Salle, p. 53.

educación personalizada; Emiliano Mencía fue el responsable de coordinar las escuelas de magisterio de la Iglesia desde la Comisión Episcopal de Enseñanza a partir de 1968. El libro de Irene Gutiérrez sobre la Experiencia Somosaguas surgió de la demanda hecha por los propios asistentes a las jornadas educativas, del que se llegaron a publicar tres ediciones, que se agotaron en poco tiempo, según cuenta ella misma.²⁶⁵

Irene Gutiérrez siempre ha considerado esta experiencia *precursora, en muchos aspectos, de la reforma educativa que se concreta en la española Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970 e incluso de legislaciones educativas posteriores y de una práctica relativamente generalizada.*²⁶⁶ De esta opinión se hacen eco otros autores que han estudiado posteriormente tanto el estilo personalizado en educación,²⁶⁷ como la difusión de la educación personalizada de Pierre Faure.²⁶⁸

Cabe destacar en este sentido la presencia en el Ministerio de Educación durante los primeros años de la década de los setenta tanto de Irene Gutiérrez,²⁶⁹ como miembro de la Comisión Ministerial de Planes y Programas de Evaluación, como también de Ángeles Galino, que por esas fechas ocupó distintas responsabilidades: fue Directora General de Enseñanzas Media y Profesional (1969-1971) y Directora General de Ordenación Educativa (1971-1973).

Como hemos dicho, la experiencia Somosaguas se desarrolló inicialmente en el Instituto Veritas, colegio de nueva construcción que la Institución Teresiana levantó en una zona residencial del municipio madrileño de Pozuelo de Alarcón. Lo dirigió en primer lugar Carmela Álvarez que *fue el cerebro de este centro. Tuvo la innovadora idea de trabajar con los arquitectos. Les facilitó los textos del padre Poveda para que entendieran su pedagogía.*²⁷⁰ Los arquitectos que diseñaron el centro fueron Manuel Barbero Rebolledo y Rafael de la Joya Castro, representantes del Movimiento Moderno de arquitectura, que pensaron en un edificio funcional y racionalista, propio de la época. Mostramos a continuación las fotografías donde aparecen los distintos espacios del colegio y las actividades que en él se realizaban. Son el ejemplo de la metodología utilizada.

El edificio está formado por pabellones de espacios amplios, galerías abiertas, con fácil acceso a las zonas exteriores, ajardinadas, y grandes ventanales, donde la luz

²⁶⁵ Sánchez Sánchez-Sierra, C. (1996). *El movimiento renovador de la experiencia en Somosaguas: respuesta a un proyecto educativo*. Madrid: Narcea.

²⁶⁶ Sánchez Sánchez-Sierra, C. (1996). *El movimiento renovador de la experiencia...*, p. 182.

²⁶⁷ *El efecto de este movimiento personalizador lo podemos ver, en la actualidad, condensado en el espíritu de la nueva ley de educación española, en donde tanta importancia se da a la renovación metodológica y teleológica.* Chico González, P. (1972). *Estilo personalizado en educación. Técnicas y principios*. Madrid: Bruño, p. 9.

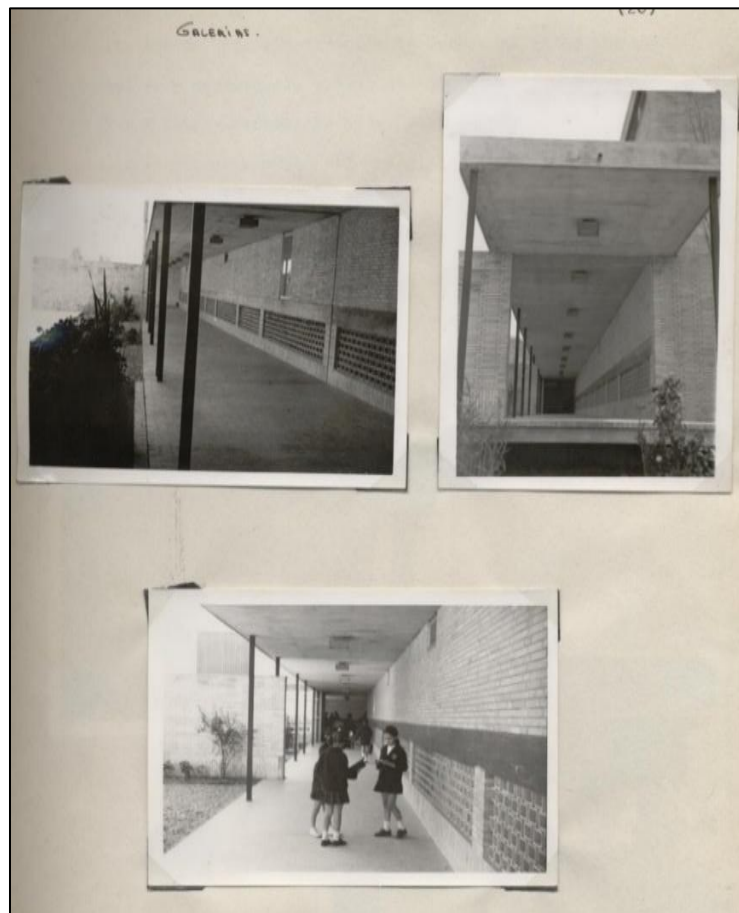
²⁶⁸ *En España, las sesiones pedagógicas a finales de los años 60 y la experiencia piloto en el Instituto Veritas, en Somosaguas, alrededores de Madrid, generan un movimiento de renovación que alcanzó a todo el país, caracterizando la ley de educación de 1970, llamada por eso Ley Somosaguas.* Klein, L.F (1999). *Educación y solidaridad...*, p. 128.

²⁶⁹ Rodríguez Marcos, A. (2004). *Semblanza de Irene Gutiérrez Ruiz, Tendencias pedagógicas*, 9, p. 76.

²⁷⁰ Ramos, S., Rabazas, T. y Colmenar, C. (2018). *Fotografía y representación...*, p. 414.

es protagonista (fotos nº 1 y nº 2). De manera similar, la Institución Teresiana construyó en los mismos años otros centros igualmente innovadores, tanto en el método de trabajo utilizado como en los edificios que lo albergaban. Ejemplo de ello son los colegios de Córdoba, Alicante y Málaga de la propia Institución.²⁷¹

Foto 1. Galerías del Instituto Veritas.

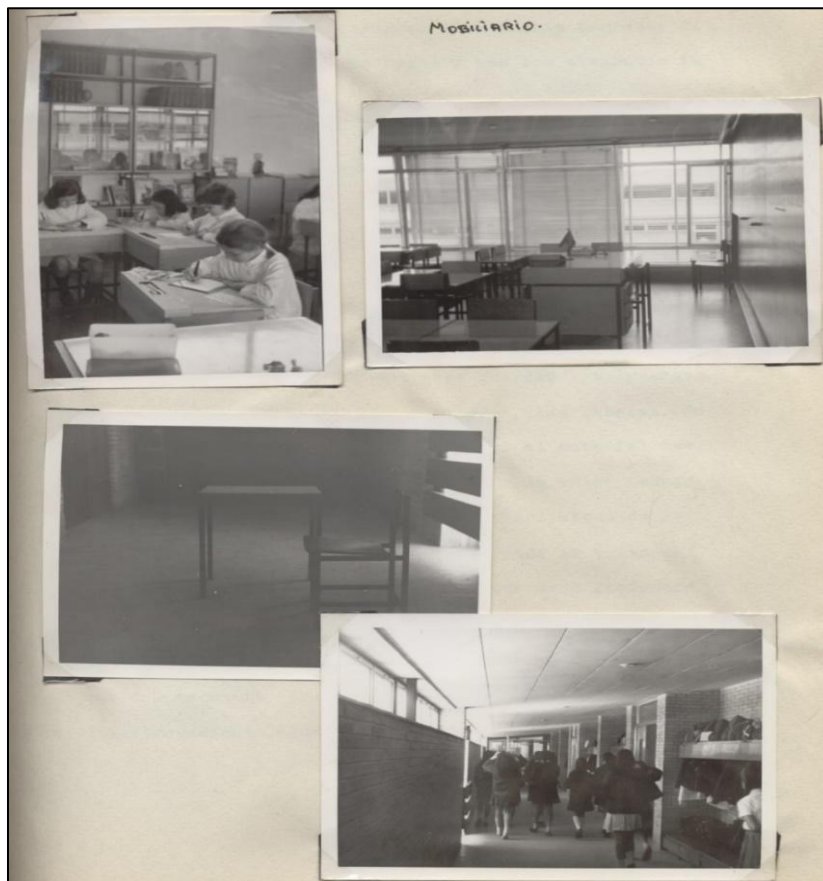


Corredores abiertos que comunican distintas dependencias. Son espacios intermedios entre el interior y el exterior, que podían ser utilizados no solo para desplazarse, sino para realizar actividades lúdicas, cuando hacía mal tiempo, e incluso actividades docentes.

Fuente: AHIT, fondo Somosaguas.

²⁷¹ Ver <https://elpais.com/icon/2023-03-07/mas-que-un-colegio-era-un-pueblo-la-escuela-de-ninas-de-malaga-que-hace-60-anos-impresiono-en-europa.html>

Foto 2. Ejemplos de espacios interiores, mobiliario del aula y galerías.

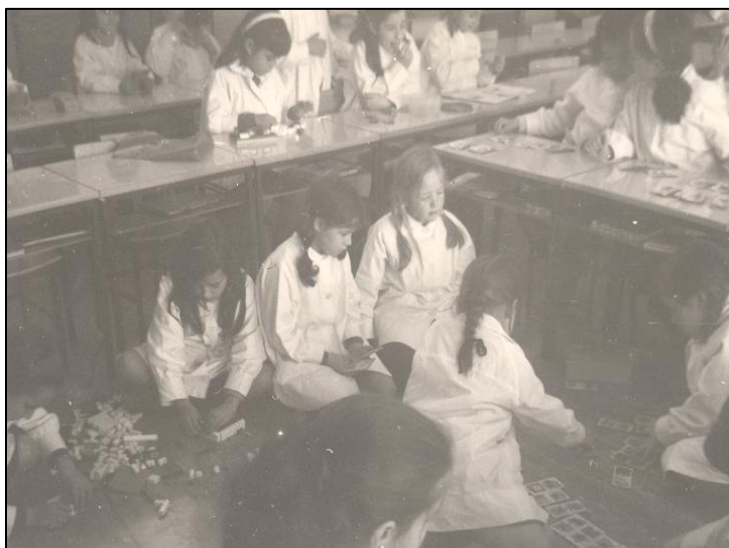


Mesas amplias, individuales, que podían unirse a otras formando una superficie homogénea y sillas adaptadas al tamaño del alumnado. Espacios diáfanos y limpios, con mucha luz, ofrecida por grandes ventanales.

Fuente: AHIT, fondo Somosaguas.

El modelo arquitectónico facilitaba un nuevo planteamiento de la actividad educativa, siguiendo las ideas de la educación personalizada que aquí trataban de desarrollar. Esto se aprecia en los agrupamientos de alumnos, que alternan el trabajo individual y grupal en el mismo espacio (foto nº 3), pues las alumnas se reunían según la tarea que estaban realizando y que respondía a su propia iniciativa. Después vemos que utilizaban tanto el interior de las aulas como el exterior del edificio, donde tenían las asambleas de gran grupo, realizaban actividades colectivas o de esparcimiento (foto nº 4). Dentro del aula era habitual el uso de los murales, muchas veces de gran tamaño (foto nº 5). También contaban con una biblioteca para el uso propio y discrecional en la propia clase (foto nº 6). A continuación mostramos las fotografías citadas.

Foto 3. Ejemplos del uso de diferentes agrupamientos, trabajo individual y grupal, de forma simultánea.



Unas alumnas están trabajando de manera individual y otras en pequeño grupo, de forma simultánea.

Fuente: AHIT, fondo Somosaguas.

Foto 4. Patio exterior, usado como espacio formativo complementario al aula.



Actividad realizada en el exterior donde también cabe la interacción en pequeño grupo o el trabajo individual.

Fuente: AHIT, fondo Somosaguas.

Foto 5. Utilización de grandes murales en el aula.



Actividad de lectura colectiva, seguramente relacionada con el gran mural del fondo del aula.

Fuente: AHIT, fondo Somosaguas.

Foto 6. Biblioteca de aula, de acceso libre para las alumnas.



Estantería para recoger materiales y libros, que convierte la pequeña biblioteca en un recurso del aula.

Fuente: AHIT, fondo Somosaguas.

Como muestra la propia Irene Gutiérrez,²⁷² cinco eran los principios en los que se basaba la nueva propuesta educativa que se estaba implantando en el centro: *el respeto a la individualidad y al ritmo de cada alumno*, conseguido a través los planes

²⁷² Gutiérrez Ruiz, I. (1972). *Experiencia Somosaguas. Un sistema de educación personalizada*. Madrid: Narcea.

de trabajo y las fichas directivas; *la libertad*, que emana de entender al alumno como persona capaz de elegir; *la actividad*, provocada por los métodos ya experimentados del aprender haciendo; *la normalización*, entendida como educación integral que favorezca la integración de la mente y el cuerpo; y *la socialización*, fomentada a través del trabajo en equipo y las puestas en común.

Para poder desarrollar estos principios se realizó una profunda transformación en la manera de trabajar dentro del aula. Se establecían planes de trabajo temporales y fichas directivas para cada materia y tema. Se programaban periodos para su desarrollo que iban de la semana al trimestre. Se proponían actividades de todo tipo, unas obligatorias y otras libres. Y se ponía a disposición del alumno material diverso de consulta libre, para que pudiera completar las actividades propuestas. El libro de texto fue apartado y se sustituyó por la *biblioteca de aula*. Después cada profesor elaboraba las *guías de trabajo*, que luego se popularizaron como *fichas*, a partir de las cuales los alumnos realizaban su plan de trabajo.

También se diseñaban espacios abiertos para trabajo en grupo pequeño o en grupo medio. Una vez mostrado por el profesor el proyecto y los objetivos se insistía en el autocontrol que debía ejercer el alumno sobre su propia actividad, la elección personal de por dónde empezar y después seguir, para al final llegar a la autoevaluación de lo conseguido.

Creemos que no se estaba inventando nada excepcional, sino que pensamos que el mérito residió en haber hecho realidad esta experiencia concreta de escuela activa. El éxito de la experiencia quedó reflejado en el número de solicitudes, en aumento cada temporada, de profesionales que querían conocerla y que acudían a los cursos y conferencias organizados en Somosaguas. Así nos lo cuenta la propia Irene Gutiérrez en el prólogo de su libro:

*Muchos profesores interesados en poner al día su cultura profesional con un objetivo eminentemente práctico, de eficacia, solicitan desde hace años la participación en nuestros Cursos de Perfeccionamiento de Profesores y Directivos de Centros Docentes. Cada día se reciben en el secretariado innumerables peticiones, de las cuales solo una parte proporcionalmente muy pequeña puede ser atendida. Son muchos también, sobre todo entre aquellos que no han podido incorporarse a los cursos, los que solicitan la difusión de nuestras experiencias educativas por otros medios.*²⁷³

Fruto de esta demanda surgió el Instituto de Estudios Pedagógicos de Somosaguas (IEPS), que pasamos a analizar en el siguiente epígrafe.

²⁷³ Gutiérrez, I. (1972). *Experiencia Somosaguas...*, p. 5.

2.4.3 El Instituto de Estudios Pedagógicos de Somosaguas

Para responder a la necesidad de mantener la investigación y la formación de los muchos docentes que la solicitaban, se creó en 1969 el Instituto de Estudios Pedagógicos, con la idea de promover un cambio educativo.

En una reunión de la Institución Teresiana, en la que Irene Gutiérrez expone el sentido de la renovación pedagógica en la propia Institución, procede a vincularla desde el comienzo con los ideales de Pedro Poveda y sus Academias, para, a continuación, argumentar que en el momento en que están viviendo (principios de los años setenta) la educación personalizada es la vía de renovación que deben seguir, porque

*La educación personalizada es la respuesta que pide el mundo de hoy. Porque quizá más que nunca el hombre siente ahora amenazada su personalidad. Y porque nunca como ahora ha aspirado a la libertad y el respeto de su dignidad personal. (...) Esta parece que debe ser la respuesta que la Institución como educadora debe dar al mundo hoy.*²⁷⁴

Y la respuesta ya había empezado a desarrollarse, tomando forma a través de la creación de un Instituto de Estudios pedagógicos, como *sostenedor* de ese movimiento. El IEPS fue el verdadero motor intelectual del movimiento de renovación que representaba esta experiencia, iniciada en el Instituto Veritas y desarrollada también en otros centros. Intentó sistematizar la experiencia del Movimiento Somosaguas y así poder extender la renovación pretendida. Lo vemos muy bien reflejado en la siguiente cita, del propio archivo del IEPS:

*El IEPS nació como grupo organizado en Madrid en octubre de 1969. Tiene como antecedente y punto de partida la actividad intensa desarrollada por la Institución en la línea de la renovación pedagógica, y en concreto en las experiencias de educación personalizada, que dieron lugar al movimiento Somosaguas. El impulso renovador de la IT en lo educativo partía de la compenetración con el ideario y estilo pedagógicos propuestos por Pedro Poveda y tuvo frutos muy logrados antes de iniciarse el IEPS como grupo constituido. La acción de estos años anteriores a 1969 fue encaminada al contacto con movimientos pedagógicos actuales en el extranjero, a la iniciación del Instituto Veritas en Somosaguas en 1960 como un centro de vanguardia en lo educativo, a la celebración de cursos de formación del profesorado y a las primeras publicaciones en la línea de una didáctica renovada, en matemáticas.*²⁷⁵

Aparte de las ideas primigenias de Pedro Poveda, el antecedente directo de este Instituto de Estudios Pedagógicos también lo encontró la Institución en la labor del

²⁷⁴ AHIT, fondo Somosaguas. *Asamblea 1970: La institución Teresiana factor de renovación cristiana de la educación*, p. 1. El documento está firmado por Irene Gutiérrez.

²⁷⁵ AHIT, fondo Somosaguas. *Resumen de las actividades del IEPS en los últimos cinco años (1975)*, p. 1

jesuita Pierre Faure. Como ya se ha reseñado, Faure había creado en 1937 un Centro de Estudios Pedagógicos, que unos años más tarde, en 1947, situó al lado de su primera escuela para maestros fundada en París. Este Centro organizaba cursillos de formación pedagógica y visitas a las clases prácticas donde se desarrollaban sus ideas educativas. Es el propio Faure quien nos confirma que el modelo fue seguido en numerosos lugares, como Brasil, Líbano, Túnez y en España, en Somosaguas.²⁷⁶

El IEPS, tal como queda reflejado en su página oficial actual, inició su andadura para *dar respuesta a las necesidades de sistematización, investigación y formación del Movimiento de Renovación Pedagógica de la Experiencia Somosaguas con una finalidad: mejorar la educación.*²⁷⁷ Se trataba de posibilitar un cambio educativo a través de la opción por una educación personalizada, y para ello se centraron en la creación de materiales y recursos para el aula y en el desarrollo de estrategias de formación para el profesorado. Como hemos dicho, su primera directora fue Irene Gutiérrez.

Primero se concibió como un centro de documentación pedagógica, como nos muestra un informe del propio centro:

*El Servicio de Documentación del Instituto de Estudios Pedagógicos de Somosaguas estará destinado a suministrar a los que le visiten cuantos materiales puedan serles útiles en el dominio pedagógico. Igualmente informará sobre la documentación con que se vaya enriqueciendo a través principalmente de Orientaciones Pedagógicas.*²⁷⁸

Este servicio de documentación y orientación estaba apoyado por la biblioteca del centro, que reunía libros relativos a las diversas disciplinas de las Ciencias de la Educación. Nos dice el informe antes citado que en 1975 contaba con 500 volúmenes, distribuidos entre Pedagogía, Psicología, Orientación Escolar, Sociología, Filosofía, Matemáticas y Espiritualidad. Y para las Ciencias de la Naturaleza y Física y Química los libros se encontraban en los laboratorios respectivos. Contaba, además, con una sección de manuales y libros escolares y con una hemeroteca que en esos momentos tenía 35 suscripciones periódicas de revistas nacionales y extranjeras.

Después se convirtió este Instituto de Estudios Pedagógicos de Somosaguas en un lugar para el estudio y la investigación y a la vez para la formación y el asesoramiento a otras instituciones. Desde el punto de vista de su acción pedagógica, en el IEPS empezaron funcionando cuatro departamentos de investigación metodológica: Ciencias de la Naturaleza, Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Sociales, cuya tarea fundamental era desarrollar los textos destinados a la colección *EGB*

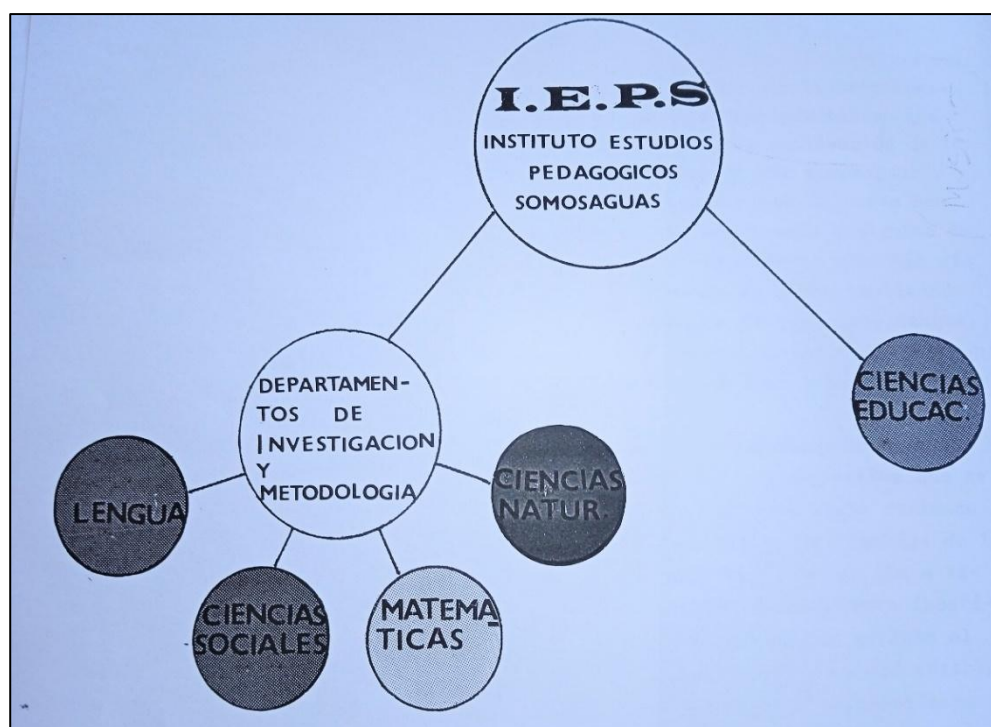
²⁷⁶ Faure, P. (1976). La enseñanza personalizada, orígenes y evolución. *Revista de Educación*, 247, pp. 5-10, p. 9.

²⁷⁷ Tomado de la web oficial del IEPS: <https://ieps.es/nuestra-historia-2/> Consultada el 27 de marzo de 2022.

²⁷⁸ AHIT, fondo Somosaguas. *Instituto de Estudios Pedagógicos de Somosaguas (1970 – 1975)*, p. 2 (el subrayado está en el original, porque se trataba del nombre de una publicación periódica)

Somosaguas. Después, para reforzar la base pedagógica, se creó el equipo de Ciencias de la Educación, quedando su organigrama como muestra la siguiente imagen:

Imagen 1. Organigrama que muestra los distintos departamentos de las Didácticas Específicas en que estaba dividido el funcionamiento del IEPS.



Fuente: AHIT, fondo Somosaguas.

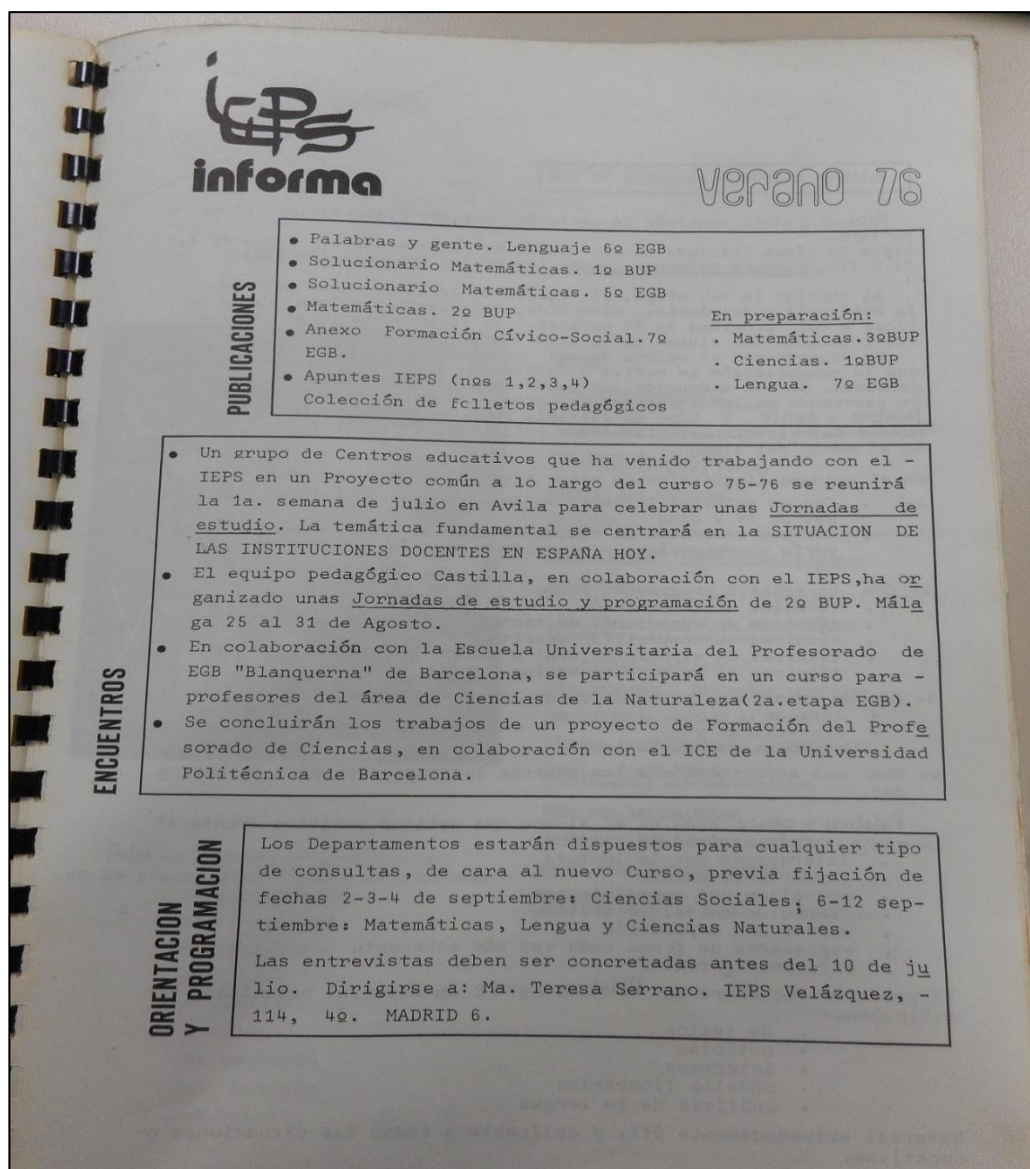
A los diez años de su nacimiento, el IEPS era un centro de referencia en la investigación y experimentación didáctica que se había puesto al servicio del profesorado, y que estaba abierto a colaboraciones múltiples. La financiación que necesitaba para desarrollar todas sus acciones le vino a partir de 1977 gracias a su inclusión dentro de la Fundación Castroverde.²⁷⁹ Para Rufina Gutiérrez, perteneciente a la Institución Teresiana, el IEPS *ha sido una plataforma que ha trabajado codo con codo con otros movimientos de renovación y también con distintas entidades (colegios, escuelas universitarias, el MEC, etc.) (...). Hizo un gran esfuerzo para unir teoría y*

²⁷⁹ La Fundación Castroverde es una fundación cultural privada, sin ánimo de lucro, promovida por la Institución Teresiana, que tiene como finalidad la formación de educadores e investigadores en ciencias de la educación, así como la creación, promoción y perfeccionamiento de instituciones educativas y culturales. Tomado de su página web, consultada el 29 de marzo de 2022: <https://www.fund-castroverde.es/mision/>

práctica y tuvo la suerte, frente a otros movimientos renovadores, de contar con un equipo permanente que trabajaba de forma incansable.²⁸⁰

Entre las diferentes estrategias que el IEPS implementó para alcanzar sus objetivos destacaron sus publicaciones y materiales para el apoyo educativo y, por otra parte, sus cursos y reuniones. Un ejemplo es el que podemos ver en la Imagen 2.

Imagen 2. Página del *IEPS Informa* de 1976.



Fuente: AHIT, fondo Somosaguas.

²⁸⁰ Citado en Coballes Redondo, A. (2015). *Innovación en la enseñanza de las Ciencias en el último tercio del siglo XX: el Proyecto de Ciencia integrada para el Bachillerato del Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas*. Trabajo Fin de Máster, UNED. Repositorio institucional de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, p. 51. Accesible en <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:master-Educacion-MemCritEd-Acoballes> [consultado el 22/05/2021]

Entre las publicaciones y materiales iniciales se encuentran:

- *IEPS Informa*, revista de información sobre la propia actividad del Instituto, que se distribuía gratuitamente. El primer número se publicó en 1976 y en la actualidad se ha convertido en un blog en internet. De este primer número se ofrece a continuación una imagen (Imagen nº 2) que muestra la variedad de actividades que se desarrollaban.
- *Apuntes IEPS*, breves opúsculos, publicados por la editorial Narcea, que constituyen una colección de diferentes temas educativos o didácticos.
- *Documentos IEPS*, que incluyen monografías sobre temas diversos y materiales didácticos para utilizar en el aula.
- *Proyecto Somosaguas*. Eran manuales escolares que seguían los métodos de educación personalizada llevados a cabo en el Instituto Veritas de Somosaguas. Los primeros libros publicados llevaban el título genérico de *Textos EGB Somosaguas*, que cubrían la etapa de escolaridad obligatoria. Los que correspondían a los tres primeros cursos se denominaron *Barquero I, II y III*. Posteriormente también hubo libros para preescolar y bachillerato.

El otro gran pilar de la actividad del IEPS fue la formación ofrecida al profesorado a través de diferentes caminos, como cursos de verano (organizados en diferentes lugares de España), seminarios, jornadas de estudio y pedagógicas, mesas redondas o conferencias, muchos veces en colaboración con los ICE de las universidades y con otras entidades públicas y privadas. Destacaron los *Cursos de perfeccionamiento de profesores y directivos de centros docentes*, que perseguían la renovación pedagógica en materia organizativa y en el campo de las didácticas, y las *Convivencias pedagógicas*, tanto regionales como locales, que surgían a partir de los cursos celebrados. Por último, las *Jornadas de Experiencia y Estudio*, que el Movimiento organizaba para los centros educativos que se iban uniendo a la experiencia, celebradas habitualmente en la sede de Somosaguas. La propia Ángeles Galino nos lo cuenta: “Llevaba varios años (a finales de los 60, antes de llegar al Ministerio de Educación) dedicada a trabajar con otros compañeros, y muchas profesoras y profesores, en una renovación pedagógica. Y con esta perspectiva organizábamos todos los veranos, de forma sistemática, cursos para el profesorado de centros educativos de todos los niveles”.²⁸¹ Estos cursos incluían la teoría y la práctica. Las reuniones se celebraban tanto a lo largo del curso escolar como en sesiones de verano, al estilo de las escuelas de verano tan en boga por esas fechas, a las que acudían representantes de las escuelas de toda España.²⁸² Para llevar a cabo esta

²⁸¹ Ruiz Berrio, J y Flecha García, C. (2007). Conversaciones con...Ángeles Galino Carrillo, Historiadora de la Educación. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*. Nº 26, p. 533.

²⁸² Gutiérrez, I. (2009). El maestro de la “experiencia Somosaguas” ... p. 188.

formación, los distintos departamentos de didáctica trabajaban a partir de la abundante bibliografía específica que contenía la biblioteca del IEPS. Según atestigua Rufina Gutiérrez, que trabajaba en el IEPS: *nuestra biblioteca era hasta el año 85 posiblemente la mejor Biblioteca de Didácticas Específicas que había en España.*²⁸³

Eran momentos en que los profesores necesitaban una formación y puesta al día en los métodos que preconizaba la Ley General de Educación y todas las iniciativas resultaban insuficientes. Las llevadas a cabo por el IEPS tenían mucha aceptación, como sigue relatando Rufina Gutiérrez:

*En el contacto con los profesores tienes un feedback inmediato, que puede ser muy positivo o puede ser muy negativo. Nosotros teníamos la suerte de que era muy positivo; (...) normalmente, ellos se iban entusiasmados. Pero nosotros nos quedábamos también super contentos porque teníamos la impresión de que ellos aprendían, sobre todo, de que veían un modo nuevo, distinto de trabajar; de que descubrían posibilidades de intervenir en el aula que ellos no se imaginaban porque nunca lo habían visto.*²⁸⁴

La labor realizada por el IEPS era digna de elogio, y ciertamente tuvo muchos reconocimientos, pero lo interesante para nuestra investigación es que esa experiencia del Movimiento Somosaguas se trasladó a las escuelas de magisterio de la Iglesia a través de la Institución Teresiana y, fundamentalmente, a través del Hermano Mencía, coordinador de esas escuelas, a las que después dedicaremos nuestro estudio. La colaboración entre Mencía y la Institución Teresiana fue muy estrecha, tal como ha quedado reflejada al presentar cómo surgió el Proyecto Somosaguas. A la vez, la propia Institución era una de las que formaban parte del patronato de la madrileña escuela de magisterio Escuni. De alguna manera, esta y otras escuelas de la Iglesia estaban protagonizando un intento de renovación pedagógica, en consonancia con lo que ocurría en muy diversos lugares del país en esos momentos. Es esta decidida apuesta por ofrecer un innovador modelo pedagógico lo que nos va a ocupar en la segunda parte de esta investigación, en los capítulos III, IV y V que ahora siguen.

²⁸³ Citado en Coballes, A. (2015). *Innovación en la enseñanza de las Ciencias...*, p. 61.

²⁸⁴ Citado en Coballes, A. (2015). *Innovación en la enseñanza de las Ciencias...*, p. 69.

Capítulo III

LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y MAESTRAS EN LAS ESCUELAS DE MAGISTERIO DE LA IGLESIA

Sumario

3.1.- Origen y extensión de las escuelas

3.1.1 Inicio de la creación de las Escuelas de Magisterio de la Iglesia a partir de la Ley de Educación Primaria de 1945

3.1.2 La formación de los maestros con el plan de estudios de 1950

3.2.- Proceso de transformación y renovación pedagógica

3.2.1 Plan de estudios de 1967

3.2.2 Adaptación a la nueva legislación. Un largo camino

3.2.3 Plan de estudios de 1971

Sumario

Para nuestra investigación, que analiza la formación de maestros en el último tercio del siglo XX, interesa entender los precedentes que la hicieron posible, tomando una perspectiva histórica suficiente que explique la aparición de las escuelas de magisterio de la Iglesia a partir de 1945. Están estas instituciones aún poco estudiadas²⁸⁵ y creemos que merecen ser mejor conocidas por su aportación al conjunto del magisterio en nuestro país.

La progresiva consolidación en el poder del Franco en los años cuarenta propició la aparición de una nueva visión de la educación primaria, una vez desmantelado el sistema educativo de la II República. En la fase inicial del Régimen, el interés por utilizar el sistema educativo para crear los ciudadanos adictos que necesitaba está detrás de la legislación de esta etapa, así como de la consolidación en el apoyo que recibía de la Iglesia. A su vez, la Iglesia recuperó de este modo su tradicional papel educativo, tan apreciado siempre como vehículo de evangelización. Se unieron, por tanto, en ese momento los intereses políticos y religiosos y se plasmaron en una legislación que permitió algo hasta ese momento inédito, como fue la posibilidad de que la Iglesia formara a sus propios maestros y estos tuvieran la posibilidad del reconocimiento estatal.

²⁸⁵ Las investigaciones existentes sobre el tema de la formación inicial y desarrollo de las escuelas de magisterio de la Iglesia han sido ya referenciadas en la nota 6 del Capítulo I.

En el presente capítulo analizamos el origen de las escuelas de magisterio de la Iglesia y su evolución a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, centrándonos especialmente en el momento en que se transformaron en escuelas universitarias, de acuerdo con el cambio legislativo iniciado en 1967 y continuado a partir de la ley de 1970. Esta transformación supuso un dilatado periodo de incertidumbre en dos ámbitos concretos, uno el pedagógico, por la existencia de dos planes de estudio diferentes en un corto lapso de tiempo, y otro el aspecto del reconocimiento legal de estos centros, que tardó varios años en resolverse y que supuso su principal motivo de preocupación.

3.1.- Origen y extensión de las escuelas

Las escuelas de magisterio de la Iglesia (EMI) que analizamos aquí fueron fruto de una coyuntura política muy concreta, la de la posguerra española, pero también de la continuación de una labor educativa ancestral, pues no olvidamos que la tarea educativa de la Iglesia tiene muchos siglos de tradición. Ciñéndonos solamente al aspecto de la formación de maestros, reconocemos en la labor de San Juan Bautista de la Salle a uno de los precedentes fundamentales en el origen de las después llamadas Escuelas Normales, cuando creó en el siglo XVII sus seminarios pedagógicos, no solo para religiosos, sino también para seculares, junto con la fundación de la congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, que después continuarían su tarea.

La actividad docente que la Iglesia ha ido desarrollando a lo largo del tiempo a través de múltiples artífices llevó a afirmar a Pío XI, a principios de siglo XX, su contribución decisiva como maestra y educadora en la formación del *hombre perfecto*,²⁸⁶ del perfecto cristiano, expresada en su encíclica sobre la educación de los jóvenes, como hemos visto en el capítulo I. Esa encíclica reconocía al hombre como ser creado a imagen y semejanza de Dios y añadía que en su proceso de perfeccionamiento terrenal no podía obviarse su finalidad hacia Él como meta última. Establecía la misión educativa como una tarea de colaboración entre la familia, la sociedad civil y la Iglesia, en perfecta armonía. El hombre todo entero tiene que ser sujeto de educación cristiana, seguía afirmando Pío XI, debiéndose evitar el naturalismo pedagógico que en aras de una mal entendida libertad absoluta del niño le prive del elemento sobrenatural. De igual manera, continúa la encíclica, debía evitarse una educación conjunta de los sexos en los momentos en que los niños y adolescentes son más vulnerables, además de que veía necesario cuidar del ambiente y las condiciones que rodean todo el periodo de formación. Así, toda la enseñanza y toda la escuela deberían estar imbuidas del espíritu cristiano, de manera que fuera la religión el fundamento de la instrucción. Finaliza la encíclica reconociendo cómo esa educación cristiana ha aprovechado también a la sociedad civil a lo largo de los siglos.

Esta visión religiosa de la educación que acabamos de exponer, propia de las primeras décadas del siglo XX, es la que asumió literalmente la ley de Educación

²⁸⁶ Pío XI. (1929). *Divini illius magistri*, 6.

Primaria aprobada por el gobierno de Franco en 1945 y así lo manifestó el propio ministro de Educación, José Ibáñez Martín, en su presentación pública. Fue una ley que tardó mucho en gestarse y ser llevada a las Cortes, pues la educación constituía en el régimen franquista un campo de batalla entre dos de sus grandes apoyos, la Falange y la propia Iglesia. Los ataques falangistas a la ley, que presentaba un marcado carácter católico, parece que estuvieron en la base de este retraso para su aprobación,²⁸⁷ pero finalmente se impusieron las tesis religiosas, pues no hay que olvidar que desde el comienzo del nuevo régimen el Ministerio de Educación fue ocupado casi exclusivamente por católicos.²⁸⁸

Tal como vemos en la siguiente cita, en el preámbulo de la ley se invocaba literalmente el derecho *supereminente* de la Iglesia en materia educativa, ya expresado así por la encíclica de Pío XI. Dos eran los pilares de la educación primaria que para el régimen servirían de elemento unificador del nuevo Estado, la religión y la patria:

*La nueva Ley invoca entre sus principios inspiradores, como el primero y más fundamental, el religioso. Por eso la Ley no vacila en recoger, acaso como ninguna otra en el mundo, y en algunos momentos con literalidad manifiesta, los postulados que consignó Pío XI como normas del derecho educativo cristiano en su inmortal encíclica Divini illius Magistri. (...) Además, la Escuela en nuestra Patria ha de ser esencialmente española. Y en este aspecto, la Ley se inspira en el punto programático del Movimiento Nacional por el que se supedita la función docente a los intereses supremos de la Patria.*²⁸⁹

Vemos en la nueva ley su clara intención de formación en valores, así como la de expresar el orgullo de su catolicidad. Primaba en ella el elemento educativo frente al instructivo. Después, en su articulado, se iban desgranando las características que se pretendían para la educación de los niños y niñas en su etapa primaria, así como el perfil de los maestros que les debían enseñar. Era una educación que reflejaba el carácter católico y patriótico del régimen en ese momento, siempre con separación de sexos y orientada además a fomentar la unidad nacional.

Esta ley de Educación Primaria de 1945 es el punto de partida para poder hablar de las escuelas de magisterio de la Iglesia. En el artículo tercero de la ley *se reconoce a la Iglesia el derecho a la creación de escuelas primarias y de escuelas del Magisterio, con la facultad de expedir los títulos respectivos en la forma que se determine*. Así, y como después explicaba de manera más extensa el artículo sesenta y dos B, *las escuelas de magisterio podrán ser públicas del Estado, de la Iglesia y privadas, según quien las organice y sostenga. En el caso de las escuelas de la Iglesia serán organizadas por la Jerarquía, que reglamentará todo lo relativo a su sistema docente, organización*

²⁸⁷ Peralta Ortiz, M.D. (2012). *La escuela primaria y el magisterio en los comienzos del franquismo*. Madrid: Publicaciones Universidad Pontificia Comillas, p. 199.

²⁸⁸ Cámara Villar, G. (1984). *Nacional-Catolicismo y Escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)*. Jaén: Hesperia, p. 80.

²⁸⁹ Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. BOE de 18 de julio. Preámbulo.

interna, gobierno y formación pedagógica y nombramiento de profesores. Para que los títulos de estas escuelas tuvieran también validez en las escuelas nacionales, además de en los de la propia Iglesia, *los titulados habrán de aprobar un examen de conjunto ante un Tribunal constituido por un presidente, miembro del Consejo Nacional de Educación, un vocal, profesor de escuela de Magisterio del Estado y otro vocal, profesor del Magisterio de la Iglesia.* Quedaba de este modo establecido el procedimiento para que la Iglesia empezase a desarrollar sus propias instituciones para maestros.

Es curioso observar que el Estado, aún con las debidas sujeciones a la ley, permitía un amplio margen de creación de escuelas de magisterio tanto a la Iglesia como a la iniciativa privada, quizá porque en esos momentos de la postguerra faltaban escuelas y eran muy necesarios los maestros, una vez que habían sido *depurados* tantos. Es claro que trasladaba la iniciativa de la educación a la sociedad, conforme a la idea del papel subsidiario del Estado en este tema, aunque reconocemos que probablemente en ese momento la única institución con capacidad para afrontarlo fuese la Iglesia.²⁹⁰

Para las numerosas congregaciones religiosas dedicadas a la enseñanza, la ley de 1945 debió de suponer una alegría impensada pocos años antes, cuando la Constitución de la II República les prohibió explícitamente dedicarse a esa tarea, y cuando después, durante la Guerra Civil, sufrieron persecución. La ley incluso les abría la puerta de poder regir escuelas de magisterio, con lo que conseguían lo que algunos años antes hubiera sido un sueño, el de preparar a sus propios maestros. Por tanto, el interés que despertó en las diferentes congregaciones y órdenes religiosas fue máximo, como así lo confirman los propios Hermanos de La Salle recordando esos momentos: *supuso para los Superiores responsables del gobierno del Instituto de las Hermanas de las Escuelas Cristianas de España como el amanecer de una aurora largo tiempo esperada.*²⁹¹ Entendían que de alguna manera se restablecía el papel que la Iglesia había desarrollado ininterrumpidamente desde que aparecieran las Escuelas Catedralicias allá en el siglo VI, y así se reanudaban con el propósito de *entroncar fecundamente las modernas aportaciones educativas con el árbol perenne de la tradicional pedagogía española*, según exponía la profesora M.^a Ángeles Galino en el discurso de inauguración de la escuela de magisterio de La Almudena, como directora de la primera escuela femenina de la Iglesia en Madrid.²⁹²

²⁹⁰ Puellas Benítez, M. (2011). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos 2011, p. 291.

²⁹¹ Alcalde Gómez, F. (2001). *50 años de historia (1948-1998). Forjando educadores. Escuela universitaria La Salle*. Madrid: Imprenta Villena, p. 21.

²⁹² Toledo, G. (1984). *Las escuelas de magisterio de la Iglesia en Madrid y su aportación a la formación de maestros (1945-1970)*. (Tesis doctoral, UCM), p. 26. Repositorio Institucional de la Universidad Complutense de Madrid. Accesible en <http://hdl.handle.net/11162/42506> [consultado 19/11/2021]

3.1.1 Inicio de la creación de las Escuelas de Magisterio de la Iglesia a partir de la Ley de Educación Primaria de 1945

La Iglesia se aprestó a aprovechar la ocasión que le proporcionaba la ley, viendo la oportunidad de formar un cuerpo de maestros específicamente preparados para sus propios centros. Y lo quiso hacer de forma adecuada, entendiendo que la formación del maestro es la pieza angular de cualquier reforma educativa. Seguía diciendo la ley que las escuelas de magisterio de la Iglesia serían *organizadas por la Jerarquía, que reglamentará todo lo relativo a su sistema docente, organización interna, gobierno y organización pedagógica*,²⁹³ pudiendo conceder títulos profesionales para el ejercicio de la docencia en sus propios centros, y también para los del Estado, previo *examen de conjunto*. Por otro lado, hay que saber que la ley daba un plazo de siete años para que todas las personas que ejercieran la enseñanza en los centros de la Iglesia estuviesen en posesión del título de maestro.²⁹⁴ Esta disposición, que aparece casi al final del largo texto legislativo, tenía mucha importancia. Es cierto que se le concedían a la Iglesia grandes privilegios, pero también se la requería ajustarse a las normas que marcaba el Estado.

La Iglesia era consciente de que el momento era propicio y había que aprovecharlo *para conseguir la formación de un selectísimo cuerpo profesoral para las escuelas primarias*, haciéndose eco de lo recomendado por un documento de la Santa Sede sobre escuelas superiores de magisterio, donde además se pedía que fueran creadas *con las condiciones de dignidad, estabilidad y competencia técnica* suficiente, para que no se comprometiera el prestigio de la institución.²⁹⁵ Quería elevar el nivel educativo de sus propios centros y también el de sus docentes, para cumplir así el plazo que la propia ley establecía para que todos sus profesores tuviesen la titulación del magisterio. Había que fomentar la creación de las ahora permitidas escuelas normales propias y quiso ser rigurosa con su creación y exigente con los requisitos que se pedían para su fundación.

La Comisión Episcopal de Enseñanza (CEE), entonces llamada Comisión Episcopal de Enseñanza Religiosa y Catequética, centralizaba todo lo referido a la tramitación de los expedientes de fundación de escuelas de magisterio de la Iglesia a través de un Secretariado Permanente, creado *ex profeso* en esos momentos, que contaba con asesoramiento técnico específico.²⁹⁶ De este Secretariado dependían,

²⁹³ Art. 62-B de la Ley de Educación Primaria de 1945. Con el término Jerarquía la ley parece aludir al conjunto de los obispos, reunidos entonces en la Junta de Metropolitanos. De hecho, las negociaciones con el Ministerio de Educación se llevaron siempre desde la Comisión Episcopal de Enseñanza, aunque la iniciativa de la creación de las escuelas correspondía a cada obispo particular. A partir de 1966, a raíz del concilio Vaticano II, esta Junta de Metropolitanos se transformó en la Conferencia Episcopal Española.

²⁹⁴ Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. BOE de 18 de julio. Disposición transitoria doce.

²⁹⁵ Documento de 28 de julio de 1948 de la Santa Sede sobre escuelas de magisterio. Boletín oficial del obispado de Madrid-Alcalá, nº 1884, de 1 de octubre de 1948. El documento va firmado por Cayetano Cicognani, nuncio en España entre 1938 y 1953. En Toledo Vázquez, G. (1984). *Las escuelas de magisterio...*, p. 71. El documento original completo aparece después en el apéndice de la obra.

²⁹⁶ Toledo Vázquez, G. (1984). *Las escuelas de magisterio...*, p. 31.

entre otras atribuciones, la inspección de las nuevas escuelas. Para esta tarea se contó inicialmente con la colaboración de tres personas, el marianista Antonio Martínez, el salesiano Rodolfo Fierro y el inspector de Enseñanza Primaria Marcelino Reyero, que debían asegurarse de la calidad de las instalaciones utilizadas en las escuelas, la idoneidad del claustro de profesores, el alumnado existente, las asignaturas que se impartían y los métodos de enseñanza utilizados, así como la tarea prospectiva de intentar prever el porvenir de cada escuela. Su labor debió de ser muy meritoria en el acompañamiento y asesoramiento pedagógico a los diferentes centros, insistiendo en el papel que debían realizar de formación de buenos profesionales. Así lo comprobamos en el ejemplo de los Hermanos de La Salle, que recuerdan con satisfacción las visitas que la inspección realizó en diversas ocasiones a sus escuela, la primera de ellas llevada a cabo por los inspectores antes citados al mes exacto de la inauguración de su centro.²⁹⁷ A esta comisión inspectora de tres personas se incorporó en 1952 Emilia Santos, perteneciente a la Institución Teresiana, quedando así un grupo final de cuatro inspectores. Vemos en esta incorporación que la implicación de la Institución Teresiana con las escuelas de magisterio de la Iglesia fue grande desde el principio, no solo en cuanto a la dirección de algunas de ellas, sino también en otras tareas como la inspección.

Además de en la jerarquía eclesial, también había despertado interés la creación de las EMI en otros grupos de Iglesia que se implicaron en la tarea, como eran Acción Católica, agrupación que recogía la iniciativa evangelizadora de los laicos, o la propia Federación de Amigos de la Enseñanza (FAE),²⁹⁸ que agrupaba a los colegios religiosos. Lo primero que se hizo fue establecer unas bases generales para la creación de las escuelas, que fueron revisadas por la FAE y posteriormente también consultadas a los diferentes Institutos religiosos. Por su parte, desde Acción Católica, a través de la Revista *Ecclesia*, que dirigía en ese momento Jesús Iribarren Rodríguez,²⁹⁹ se ofrecía un ejemplo para las escuelas españolas a partir del modelo de las escuelas normales religiosas de los Estados Unidos, con su funcionamiento orgánico y su control desde una inspección nacional.³⁰⁰

Estas bases pretendían establecer unas primeras normas generales que inspiraran los principios formativos de las futuras escuelas. En ellas se recordaba el marco legal que las hizo posibles, la ley de Educación de 1945. Se insistía además en el carácter cristiano que debía tener la formación del maestro que saliera de las escuelas

²⁹⁷ Alcalde Gómez, F. (2001) *50 años de historia...*, p. 136.

²⁹⁸ La FAE fue creada en 1930 por el sacerdote Pedro Poveda, el jesuita Enrique Herrera Oria y el marianista Domingo Lázaro, con el fin de defender a los colegios católicos. En 1957 se transformó en la Federación Española de Religiosos de la Enseñanza, FERE. Su órgano inicial de difusión fue la revista *Atenas*.

²⁹⁹ Jesús Iribarren Rodríguez (1912-2000), sacerdote y periodista, fue director de la revista *Ecclesia*, editorialista del diario *Ya* y *Editorial Católica*, creador de la Oficina de Estadística de la Iglesia Católica y Secretario de la Conferencia Episcopal Española, durante la presidencia del cardenal Vicente Enrique y Tarancón.

³⁰⁰ Iribarren Rodríguez, J. (1948.) Las escuelas normales de religiosas en EE. UU. *Ecclesia*, tomo II, 235-236.

de la Iglesia, completando así una formación humana a base de religión, filosofía, matemáticas, literatura e historia. A ello debía añadirse un conocimiento técnico y práctico en pedagogía, didáctica y psicología infantil. Después, la formación teórica debía completarse con prácticas en una escuela graduada de primera enseñanza. Los profesores de estas escuelas debían tener titulación de facultad civil o eclesiástica. Finalmente, las bases presentadas tuvieron diversas variaciones hasta su redacción definitiva,³⁰¹ lo que muestra el interés de la Iglesia por hacer las cosas bien desde el principio en torno a estas escuelas normales.

La iniciativa de fundación de nuevas escuelas debía partir de los preladados de las diferentes diócesis, que progresivamente se fueron interesando por el proyecto y solicitando la creación de escuelas en sus territorios, y también podía surgir de las propias instituciones religiosas, que se ponían con gran disposición a merced de los obispos para desarrollar la tarea. En las solicitudes ante la Comisión Episcopal de Enseñanza para que fueran aprobadas dichas escuelas, estas instituciones debían presentar la descripción de los recursos con que contaban, tanto personales como materiales, así como los planes de estudio y la organización académica que pretendían. Los expedientes eran estudiados y devueltos si no había suficiente información o no se cumplían debidamente los requisitos. Desde la Comisión Episcopal de Enseñanza se estableció, como hemos visto, una inspección específica para estas escuelas, a fin de garantizar su adecuación y calidad educativa. A nivel administrativo estaban adscritas a una normal del Estado, bien masculina o femenina, donde los alumnos debían realizar los exámenes de convalidación de los estudios una vez terminados.

Somos conscientes de que todo este proceso, que muestra tanto el interés como la cautela de la Iglesia a la hora de llevar a cabo la licencia que le daba el Estado de crear escuelas de magisterio, llevó su tiempo. Entendemos que se buscaba la dignidad y calidad de los nuevos centros, con un profesorado cualificado universitariamente y un alumnado suficiente para que se mantuviesen. Así, desde la aprobación de la ley en 1945 hasta la fundación de las primeras escuelas pasarían casi cuatro años. Poco después, el protagonismo que había adquirido la Iglesia en el nivel primario y en su magisterio se vio refrendado y reforzado con la firma del Concordato con la Santa Sede el 27 de agosto de 1953. Precisamente este acuerdo había sido impulsado mientras fue embajador en Roma Joaquín Ruiz Giménez, quien sería ministro de Educación Nacional entre 1951 y 1956. Por virtud del acuerdo se confirmaba la confesionalidad católica del Estado y la enseñanza religiosa en todos los centros docentes de cualquier grado, tanto estatales como no estatales.

Las primeras diecisiete escuelas de magisterio de la Iglesia fueron aprobadas por la Comisión Episcopal de Enseñanza a lo largo de 1948 y presentadas al Ministerio de Educación Nacional en enero de 1949, quien dio su visto bueno. La lista de estas primeras escuelas es la siguiente:

³⁰¹ Toledo Vázquez, G. (1984). *Las escuelas de magisterio...*, p. 41.

Tabla 1. Primeras escuelas de magisterio de la Iglesia.

PRIMERAS ESCUELAS DE MAGISTERIO DE LA IGLESIA APROBADAS EN 1948			
Denominación de la escuela y ciudad	Titularidad de la escuela	Aprobación por la Comisión Episcopal	Reconocimiento por el Ministerio
<i>La Pureza.</i> Palma de Mallorca	Religiosas de La Pureza de María	02-04-1948	15-01-1949
<i>Santa María la Mayor.</i> Burgos	Diocesana (Obispado)	21-04-1948	15-01-1949
<i>San Narciso.</i> Gerona	Hijas de María de las Escuelas Pías	21-04-1948	15-01-1949
<i>Virgen de la Academia.</i> Lérida	Compañía del Salvador	21-04-1948	06-05-1949
<i>Balmes.</i> Vich (Barcelona)	Religiosas Dominicanas de la Anunciata	16-09-1948	15-01-1949
<i>Santa Ana.</i> Zaragoza	Hermanas de la Caridad de Santa Ana	16-09-1948	15-01-1949
<i>Beata Joaquina de Vedruna.</i> Valencia	Carmelitas de la Caridad	16-09-1948	15-01-1949
Padre Enrique de Ossó. Valencia	Compañía de Santa Teresa de Jesús	16-09-1948	15-01-1949
Domus. Valencia	Diocesana (Obispado)	16-09-1948	15-01-1949
<i>Ntra. Sra. De Begoña.</i> Bilbao	Institución Teresiana	16-09-1948	15-01-1949
<i>Ntra. Sra. del Juncal y San Juan Bautista de la Salle.</i> Irún (Guipúzcoa)	Hermanos de la Doctrina Cristiana	16-09-1948	15-01-1949
<i>Ntra. Sra. de Aránzazu.</i> San Sebastián	Compañía de María	16-09-1948	15-01-1949
<i>Ntra. Sra. De la Almudena.</i> Madrid	Institución Teresiana	16-09-1948	15-01-1949
<i>San Juan Bautista de la Salle.</i> Griñón (Madrid)	Hermanos de la Doctrina Cristiana	16-09-1948	15-01-1949
<i>Beata Joaquina de Vedruna.</i> Tarragona	Carmelitas de la Caridad	16-09-1948	15-01-1949
<i>Padre Enrique de Ossó.</i> Tarragona	Compañía de Santa Teresa de Jesús	16-09-1948	15-01-1949
<i>Sagrado Corazón.</i> Valencia	Esclavas del Sagrado Corazón	27-11-1948	15-01-1949
<i>María Auxiliadora.</i> Tenerife	Hijas de María Auxiliadora	27-11-1948	11-05-1949

Fuente: Holgado, J., Márquez J. y Martín, M. (2013). *De la Escuela de Magisterio de la Iglesia al CES Cardenal Spínola CEU (1957-2011): historia de una institución*. Sevilla: Fundación Universitaria San Pablo CEU, p.54.

La primera de todas las escuelas creadas fue la de Palma de Mallorca,³⁰² denominada Pureza de María Santísima, y no es casualidad que quisiese ser la primera, pues era una escuela que había existido como normal femenina entre 1872 y 1912. La congregación de las Hermanas de la Pureza, fundada por Alberta Giménez,³⁰³ se hizo cargo de la normal del Estado que se fundó en la isla por esas fechas, nacida fruto de la colaboración entre el Instituto religioso Pureza de María, el obispado de Mallorca y la Diputación Provincial. Era una escuela regentada por una institución religiosa y mantenida por las administraciones públicas provinciales. Tenía la obligación de desarrollar los planes de estudio de la Universidad de Barcelona, a cuyo distrito universitario pertenecía. Fue esta escuela un ejemplo de colaboración entre la Iglesia y el Estado, tan habitual en esos momentos donde se mezclaba lo público y lo privado, pues facilitaba que las alumnas que estudiaban magisterio y tenían que convalidar sus estudios no tuvieran que hacerlo en la normal masculina del Estado o bien se vieran obligadas a desplazarse a la Península para tal requisito. El único ejemplo similar al de Baleares de escuela pública regentada por una institución religiosa fue el caso de la normal femenina de Huesca, dirigida por las Hermanas de Santa Rosa.³⁰⁴ Ambas escuelas fueron suprimidas por Real Decreto de 22 de julio de 1912, en un momento en el que la sociedad había experimentado una notable transformación y el Estado quiso unificar todas las escuelas normales.

En el curso 1948-1949 comenzaron a funcionar las dos primeras escuelas de magisterio de la Iglesia en Madrid, creadas por iniciativa del obispado de la diócesis y que tienen especial importancia en nuestro estudio. La primera escuela femenina de la Iglesia que existió en la capital, la de Ntra. Sra. de La Almudena, fue inaugurada el 3 de noviembre de 1948. Presidieron el acto el obispo auxiliar de Madrid, Dr. Morcillo y el Director General de Enseñanza Primaria, D. Romualdo Toledo. Esta escuela fue encomendada a la Institución Teresiana y su primera directora fue Ángeles Galino, personaje clave en esta investigación. En el mismo curso, en la localidad madrileña de Griñón, se fundó la escuela masculina de San Juan Bautista de la Salle, regida por los Hermanos De la Doctrina Cristiana, que de esta manera convertían su escolasticado³⁰⁵ en escuela de magisterio de la Iglesia. A la inauguración de esta última escuela, realizada el 14 de noviembre de 1948, asistieron el ministro de Educación Nacional, José Ibáñez Martín, el obispo de Madrid, Leopoldo Eijo Garay, el provincial de los

³⁰² Matas Pastor, J. J. (Edit.). (2015). *Las hermanas de la Pureza de María en la formación de maestros y educadores. Historia del Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez (1974-2014)*. Madrid: Publicaciones Universidad Pontificia Comillas.

³⁰³ Alberta Giménez Adrover (1837-1922), maestra y religiosa, fue la fundadora de la Congregación de Religiosas Pureza de María y directora de la escuela normal de Palma de Mallorca entre 1872 y 1912. La escuela de magisterio de la Iglesia La Pureza, regentada por esta congregación, se fundó en 1948. Después, en 1974, se convirtió en Escuela Universitaria de Formación de Profesorado de EGB y en 2005 en el Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez, actualmente adscrito a la Universidad Pontificia Comillas.

³⁰⁴ Palacín Zueras, M. C. (1996). *El libro de "la Enseñanza de Huesca" y la escuela normal de maestras en el colegio de Santa Rosa (1658-1933)*. Huesca: M. C. Palacín.

³⁰⁵ Escolasticado: escuela de estudios generales para aquellos que se preparan para ser miembros de una orden religiosa católica.

Hermanos de La Salle, Felipe Urbano, así como el profesor Juan Zaragüeta como representante de la Universidad y el inspector Marcelino Reyero como representante de la Dirección General de Enseñanza Primaria, entre otras personalidades.³⁰⁶ Se refleja en las personalidades que asistieron a las inauguraciones, tanto en una como en otra escuela, la importancia que para el Estado, así como para la Iglesia, tenían estas nuevas instituciones educativas.

Entre 1948 y 1968 se llegaron a crear hasta 118 escuelas de magisterio de la Iglesia a lo largo del territorio nacional, con una media de alumnos que no llegaba al centenar, de las que salieron aproximadamente unos veinticinco mil alumnos, que proporcionaron en este periodo de tiempo la oportunidad de formación a muchos jóvenes, fundamentalmente mujeres, provenientes del ámbito rural, de localidades alejadas de los centros escolares y de clase social media-baja.³⁰⁷ El magisterio era en esos momentos una salida profesional bien considerada y para muchas alumnas era una opción sencilla de continuar unos estudios que se realizaban en los mismos centros donde habían cursado el Bachillerato elemental. En la siguiente tabla aparecen todas las escuelas fundadas por la Iglesia hasta 1968.

Tabla 2. Total de escuelas de magisterio de la Iglesia hasta 1968.

ESCUELAS DE MAGISTERIO FUNDADAS POR LA IGLESIA ENTRE 1948 Y 1968				
COMUNIDAD AUTÓNOMA		ESCUELA	INSTITUCIÓN	AÑO
ANDALUCÍA				
Almería	Almería	<i>Stella Maris</i>	Hijas de Jesús	1951
Cádiz	Algeciras	<i>Jesús Maestro y de la Inmaculada Concepción</i>	Misioneras de la Inmaculada Concepción	1963
	La Línea	<i>Providencia del Sagrado Corazón</i>	Hijas de la Caridad	1961
Córdoba	Córdoba	<i>La Inmaculada</i>	Esclavas del Sagrado Corazón	1949
	Priego de Córdoba	<i>Sagrado Corazón</i>	Padres Salesianos	1964
Granada	Granada	<i>La Inmaculada Concepción</i>	Siervas de San José	1951
		<i>Santa Luisa de Marillac</i>	Hijas de la Caridad	1962
		<i>Nuestra Señora de las Mercedes</i>	Hermanas Mercedarias de la Caridad	1966

³⁰⁶ Alcalde Gómez, F. (2001). *50 años de historia...*, p. 97.

³⁰⁷ AHE. Caja 4. Carpeta Informes y memorias. *Informe sobre el actual momento de las escuelas universitarias de Magisterio de la Iglesia (1979)*, p. 1.

	Baza	<i>María Madre de la Iglesia</i>	Presentación de Nuestra Señora	1966
	Guadix	<i>Presentación de Nuestra Señora</i>	Religiosas de la Presentación	1960
		<i>Niños Cantores</i>	Diocesana	1960 1965
Huelva	Huelva	<i>Nuestra Señora de los Ángeles</i>	Santo Ángel de la Guarda	1965
Jaén	Linares	<i>Presentación de Nuestra Señora</i>	Religiosas de la Presentación	1963
	Úbeda	<i>Sagrada Familia</i>	Compañía de Jesús	1949
Málaga	Málaga	<i>Santa María de la Victoria</i>	Hijas de Jesús	1953
		<i>Sagrada Familia</i>	Sagrada Familia de Burdeos	1957
		<i>Virgen Niña</i>	Presentación de Nuestra Señora	1964
	Antequera	<i>María Inmaculada</i>	Terciarias Franciscanas de los Sagrados Corazones	1966
Sevilla	Sevilla	<i>Cardenal Spínola</i>	Esclavas Concepcionistas del Sagrado Corazón	1957
		<i>Santa Ana</i>	Hermanas de la Caridad de Santa Ana	1961
		<i>San Rafael</i>	Padres Salesianos	1961
		<i>Nuestra Señora de los Ángeles</i>	Santo Ángel de la Guarda	1968
ARAGÓN				
Huesca	Huesca	<i>Santa Ana</i>	Hermanas de la Caridad de Santa Ana	1958
Zaragoza	Zaragoza	<i>San José de Calasanz</i>	Hijas de María de las Escuelas Pías	1949
		<i>Santa Ana</i>	Hermanas de la Caridad de Santa Ana	1948
	Calatayud	<i>Santa Ana</i>	Hermanas de la Caridad de Santa Ana	1959
ASTURIAS				
Oviedo	Oviedo	<i>Padre Enrique Ossó</i>	Compañía de Santa	1966

			Teresa de Jesús	
	Gijón	<i>Venerable Padre Luis Ormieres</i>	Santo Ángel de la Guarda	1961
BALEARES				
Palma de Mallorca	Palma de Mallorca	<i>La Pureza</i>	La Pureza de María Santísima	1948
	Pon D'Inca	<i>San Juan Bautista de la Salle</i>	Hermanos de las Escuelas Cistianas	1964
CANARIAS				
Canarias	Las Palmas	<i>Santa Teresa de Jesús</i>	Compañía de Santa Teresa de Jesús	1960
	Santa Cruz de Tenerife	<i>María Auxiliadora</i>	Hijas de María Auxiliadora	1948
CANTABRIA				
Santander	Santander	<i>Beata Rafaela María Porras</i>	Esclavas del Sagrado Corazón	1950
	Torrelavega	<i>Sagradas Corazones</i>	Religiosas de los Sagrados Corazones	1951
CASTILLA – LA MANCHA				
Albacete	Albacete	<i>Venerable Padre Luis Ormiérez</i>	Santo Ángel de la Guarda	1963
Ciudad Real	Puertollano	<i>San Vicente de Paul</i>	Hijas de la Caridad	1963
	Alcázar de San Juan	<i>Emilia Rodat</i>	Sagrada Familia	1966
	Socuéllamos	<i>Madre Elisea</i>	Hermanas Carmelitas	1967
Guadalajara	Guadalajara	<i>San José</i>	Padres Salesianos	1959
		<i>Santa Ana</i>	Hermanas de la Caridad de Santa Ana	1962
		<i>Santa María Micaela</i>	Religiosas Adoratrices	1964
	Sigüenza	<i>Sagrada Familia</i>	Diocesana	1956
CASTILLA Y LEÓN				
Ávila	Ávila	<i>Nuestra Señora de la Medalla Milagrosa</i>	Hijas de la Caridad	1959
Burgos	Burgos	<i>Santa María la Mayor</i>	Diocesana	1948
	Bujedo	<i>San Juan Bautista de la</i>	Hermanos de las	1949

		<i>Salle</i>	Escuelas Cristianas	
	Rabe de las Calzadas	<i>La Milagrosa</i>	Hijas de la Caridad	1966
León	León	<i>Nuestra Señora de la Asunción</i>	Religiosas de la Asunción	1950
	Astorga	<i>San José de Calasanz</i>	Hijas de María de las Escuelas Pías	1962
	Ponferrada	<i>La Inmaculada</i>	Religiosas Concepcionistas de la Enseñanza	1957
Palencia	Palencia	<i>Santo Ángel de la Guarda</i>	Santo Ángel de la Guarda	1952
		<i>Sagrado Corazón</i>	Religiosas Filipenses	1957
	Aguilar de Campoo	<i>Nuestra Señora de la Compasión</i>	Religiosas de la Compasión	1963
Salamanca	Salamanca	<i>Virgen de la Vega</i>	Siervas de San José	1951
	Ciudad Rodrigo	<i>Corazón de Jesús</i>	Compañía de Santa Teresa de Jesús	1959
Segovia	Segovia	<i>Sagrado Corazón</i>	Hijas de Jesús	1950
		<i>La Inmaculada</i>	Religiosas Concepcionistas de la Enseñanza	1956
Soria	Soria	<i>Nuestra Señora de las Escuelas Pías</i>	Hijas de María de las Escuelas Pías	1955
Valladolid	Valladolid	<i>Fray Luis de León</i>	Hijas de Jesús	1949
		<i>Venerable Madre Rafaela María del Sagrado Corazón</i>	Esclavas del Sagrado Corazón	1950
		<i>Padre Enrique Ossó</i>	Compañía de Jesús	1964
Zamora	Zamora	<i>La Medalla Milagrosa</i>	Hijas de la Caridad	1957
	Toro	<i>Amor de Dios</i>	Religiosas del Amor de Dios	1966
CATALUÑA				
Barcelona	Barcelona	<i>Sagrado Corazón</i>	Diocesana	1949
		<i>San José Oriol</i>	Diocesana	1954
	Manresa	<i>Nuestra Señora de Valldaura</i>	Religiosas Dominicanas de la Anunciata	1965

	Vich	<i>Balmes</i>	Religiosas Dominicanas de la Anunciata	1948
		<i>Del Seminario</i>	Diocesana	1955
Gerona	Gerona	<i>San Narciso</i>	Hijas de las Escuelas Pías	1948
		<i>San Juan Bosco</i>	Padres Salesianos	1951
Lérida	Lérida	<i>Virgen de la Academia</i>	Compañía del Salvador	1948
Tarragona	Tarragona	<i>Beata Joaquina de Vedruna</i>	Carmelitas de la Caridad	1948
		<i>Padre Enrique Ossó</i>	Compañía de Santa Teresa de Jesús	1948
	Valls	<i>San Antonio María Claret</i>	Misioneros del Corazón de María	1959
	Cambrils	<i>San Juan Bautista</i>	Hermanos de las Escuelas Cristianas	1949
EXTREMADURA				
Badajoz	Badajoz	<i>La Virgen de la Soledad</i>	Siervas de San José	1961
		<i>Nuestra Señora de los Ángeles</i>	Santo Ángel de la Guarda	1963
Cáceres	Plasencia	<i>Sagrada Familia</i>	Sagrada Familia de Burdeos	1958
GALICIA				
La Coruña	El Ferrol	<i>Sagrado Corazón</i>	Mercedarias Descalzas	1952
	Santiago de Compostela	<i>Nuestra Señora de los Remedios</i>	Hijas de la Caridad	1959
Lugo	Monforte	<i>Divina Pastora</i>	Hijas de la Divina Pastora	1967
Orense	Orense	<i>Jesús Maestro</i>	Siervas de San José	1958
Pontevedra	Tuy	<i>Luis Vives</i>	Hermanos Maristas	1951
	Vigo	<i>María Sedes Sapientiae</i>	Hijas de Jesús	1956
LA RIOJA				
Logroño	Logroño	<i>San José de Calasanz</i>	Hijas de María de las Escuelas Pías	1961
	Calahorra	<i>Santa Teresa de Jesús</i>	Compañía de Santa Teresa de Jesús	1958
MADRID				
Madrid	Madrid	<i>Nuestra Señora de la Almudena</i>	Institución Teresiana	1948

		<i>San Vicente de Paúl</i>	Hijas de la Caridad	1950
		<i>La Inmaculada</i>	Hijas de María de las Escuelas Pías	1951
		<i>Madre Carmen de Jesús Sallés</i>	Religiosas Concepcionistas de la Enseñanza	1951
		<i>Sagrado Corazón</i>	Sociedad del Sagrado Corazón	1955
		<i>Patrocinio de San José</i>	Siervas de San José	1956
		<i>San Juan Bosco</i>	Hijas de María Auxiliadora	1959
		<i>Madre María Ana Mogas Fontcuberta</i>	Franciscanas de la Divina Pastora	1959
	Griñón	<i>San Juan Bautista de la Salle</i>	Hermanos de las Escuelas Cristianas	1948
MURCIA				
Murcia	Murcia	<i>Santa Joaquina de Vedruna</i>	Carmelitas de la Caridad	1955
	Cartagena	<i>Nuestra Señora de la Caridad</i>	Hijas de la Caridad	1949
NAVARRA				
Navarra	Pamplona	<i>Santa María la Real</i>	Institución Teresiana	1949
	Irache	<i>San José de Calasanz</i>	Padres Escolapios	1950
	Sangüesa	<i>La Inmaculada</i>	Hijas de la Caridad	1967
PAÍS VASCO				
Bilbao	Bilbao	<i>Nuestra Señora de Begoña</i>	Institución Teresiana	1948
San Sebastián	San Sebastián	<i>Nuestra Señora de Aránzazu</i>	Compañía de María	1948
	Irún	<i>Ntra. Sra. del Juncal y San Juan Bautista de la Salle</i>	Hermanos de las Escuelas Cristianas	1948
Vitoria	Vitoria	<i>Santa Joaquina de Vedruna</i>	Hijas de la Caridad	1949
VALENCIA				
Alicante	Alcoy	<i>San Vicente de Paúl</i>	Hijas de la Caridad	1961
	Orihuela	<i>Jesús María</i>	Religiosas de Jesús	1949

			María	
		<i>Jesús Maestro</i>	Diocesana	1963
Castellón	Castellón	<i>Madre María Molas</i>	Religiosas de Nuestra Señora de la Consolación	1963
		<i>Santa Joaquina de Vedruna</i>	Hijas de la Caridad	1963
	Utiel	<i>Beato Francisco Gálvez</i>	Franciscanos Menores Conventuales	1958
Valencia	Valencia	<i>Padre Enrique Ossó</i>	Institución Teresiana	1948
		<i>Domus</i>	Diocesana	1948
		<i>Beata Joaquina de Vedruna</i>	Hijas de la Caridad	1948
		<i>Sagrado Corazón</i>	Esclavas del Sagrado Corazón	1948
		<i>Nuestra Señora de Loreto</i>	Sagrada Familia de Burdeos	1951
		<i>Santa Ana</i>	Hermanas de la Caridad de Santa Ana	1956
		<i>Jesús María</i>	Religiosas de Jesús María	1961
		<i>Nuestra Señora del Rosario</i>	Religiosas Dominicanas de la Anunciata	1962
		<i>Santísima Trinidad</i>	<i>Santísima Trinidad</i>	1963

Fuente: elaboración propia, según la distribución actual en comunidades autónomas, a partir de los datos procedentes del Archivo del Secretariado de Escuelas de Magisterio de la Iglesia, que están recogidos en las tesis: Toledo, G. (1984). *Las escuelas de magisterio de la Iglesia...*, pp. 411 y ss.; y Zaballos Crespo, J. (2003) *Origen y evolución de la escuela universitaria...*, pp. 191 y ss.

De este cuadro podemos extraer algunas conclusiones. En casi todas las provincias españolas existió alguna escuela, excepto en las de Cuenca, Teruel y Toledo. En algunas fueron muy numerosas, por ejemplo Valencia tuvo nueve, todas ellas situadas en la capital, y Madrid tuvo ocho en la capital y una en la provincia. En la provincia de Granada hubo seis y en la de Barcelona cinco. Como se ha visto en el cuadro precedente no solo en las capitales se instalaron estas instituciones, sino que en muchas localidades también se fundaron, allí donde las distintas congregaciones poseían colegios. No nos olvidamos de que las escuelas de magisterio de la Iglesia funcionaban normalmente unidas a los centros educativos donde se impartía el Bachiller elemental. Con frecuencia fueron centros modestos que proporcionaron una

formación de nivel secundario a una mayoría de alumnado femenino que no tenía otras posibilidades de formación, sin que su objetivo final fuese, en muchas ocasiones, ejercer la docencia.

Vemos también que del conjunto de escuelas creadas por la Iglesia en esta primera etapa destaca la numerosa presencia de instituciones femeninas, reflejo de su mayor dedicación a la enseñanza infantil y primaria. Quienes más centros tuvieron fueron las Hijas de la Caridad, con 11 escuelas, seguidas de la Compañía de Santa Teresa de Jesús con siete. La Institución Teresiana se encargó de regir tres de estas escuelas, las de Madrid, Bilbao y Pamplona. Únicamente siete fueron las instituciones masculinas que decidieron crear escuelas de magisterio, representando tan solo 19 de las 118 totales: los Hermanos de las Escuelas Cristianas, que contaron con cinco centros, los Salesianos con cuatro y después, con una sola escuela, los Padres Escolapios, los Hermanos Maristas, la Compañía de Jesús, los Padres Franciscanos Conventuales y los Padres Misioneros del Inmaculado Corazón de María. Existieron también otras cinco escuelas masculinas diocesanas, que dependían directamente de algún obispado.

Observamos, por último, que no importó que existiera una o varias escuelas de la Iglesia en cada ciudad o provincia, o si su existencia fue corta o más larga, con pocos alumnos o más numerosa. Todas se vieron necesarias en el momento de su fundación. El conjunto es el reflejo explícito de unos momentos y de una realidad educativa en una etapa de la historia de España muy concreta, la que abandonaba la posguerra y ponía las bases para el desarrollo económico y social posterior. Cada una de estas escuelas tuvo su propia peripecia, que aquí no desarrollamos, pero todas contribuyeron a la extensión de la formación de maestros y maestras, y a una atención educativa básica que favoreció ese cambio de sociedad. Sin embargo, sí llama la atención que no hubiera una planificación más racional, tanto a nivel regional como nacional, que hubiera permitido crear centros más grandes, con más recursos y mayor proyección. Este proyecto sí que tomó forma años después, cuando las situación socioeconómica del país cambió.

Al final de los años sesenta la realidad española había evolucionado mucho con respecto a la existente a principios de los cincuenta, cuando se empezaron a fundar las escuelas. A partir del curso 1967-68, desde el Secretariado de Escuelas del Magisterio, se inició un proceso de reestructuración del conjunto de centros, pues habían proliferado en demasía y algunos tenían poca vitalidad. La exigencia del Bachiller Superior, el exceso de escuelas en un mismo lugar, así como la búsqueda de la calidad que se exigía en los nuevos planes de estudio, fueron las causas de la política de fusiones que se implantó.

La fusión de algunas escuelas la trataremos más adelante, en el punto número dos. Ahora procedemos a desarrollar cómo se formaron los maestros en el periodo que acabamos de abordar, entre 1945 y 1967.

3.1.2 La formación de los maestros con el plan de estudios de 1950

La legislación que reguló las escuelas de magisterio de la Iglesia, además de la ley de Educación Primaria de 1945, fue el *Reglamento para las Escuelas de Magisterio*, según Decreto de 1950,³⁰⁸ donde se desarrolló todo el funcionamiento de las escuelas para la formación de maestros, tanto de la Iglesia como del Estado. De este Decreto hay dos elementos fundamentales que interesaban a las escuelas de la Iglesia: por un lado, el nuevo plan de estudios que se proponía y al que debían atenerse; y por otro lo especificado en el Capítulo XIX, que está dedicado directamente a las escuelas de magisterio de la Iglesia. Este capítulo incluye cinco artículos en los que se explicaba cómo debía ser la convalidación de los títulos expedidos por ellas para que tuvieran validez en escuelas estatales. Así, los llamados *exámenes de conjunto* establecidos por la ley de 1945 para tal efecto debían celebrarse en las capitales de los distritos universitarios ante tribunales constituidos al efecto. Habría un tribunal para maestros y otro para maestras. El examen tendría el mismo formato que el que realizaban los alumnos de escuelas estatales como prueba final de su formación, con tres partes: ejercicio escrito, ejercicio oral y ejercicio práctico. Finalmente, los alumnos aprobados recibían el título oficial de *Maestro de enseñanza Primaria*. Por otra parte, decía el referido Decreto en el artículo 59, *el profesorado de las escuelas de magisterio privadas tendrá los mismos títulos académicos que se exigen para el de la del Estado*.

Vemos, a través de la lectura de este Decreto, que la Iglesia y en general la iniciativa privada contaban con la libertad de poder crear y dirigir centros de formación de maestros y la ley facilitaba su extensión, pero las enseñanzas, el profesorado empleado y la obtención del título debían ser equiparables a los de la formación estatal.

El plan de estudios de 1950 vino a completar la regulación del magisterio establecida por la ley de 1945 y respondía a las características del momento que se vivía. Con él se mantuvieron las normas generales establecidas por la ley, como eran la separación de las escuelas de magisterio en masculinas y femeninas, el ingreso a los catorce años mediante examen y con los cuatro primeros años superados del bachillerato y la duración de los estudios durante tres cursos, con una prueba final. En el preámbulo del Decreto se expresaba la intención de seguir manteniendo una *atmósfera religiosa y patriótica* en la formación del maestro, pero a la vez se le quería dotar de *una depurada preparación cultural y pedagógica, y en lógico complemento, de la experiencia docente* necesaria. A pesar de estas buenas intenciones, el punto de partida de los aspirantes a maestro, el Bachillerato elemental, proporcionaba un escaso bagaje cultural, por lo que las asignaturas que se impartían en las escuelas normales tenían sobre todo un carácter teórico, que intentaba mejorar la escasa preparación cultural inicial. Además, se daba gran importancia a las disciplinas especiales: educación religiosa, política y física, cuyos cuestionarios eran bien competencia de la jerarquía religiosa o bien del Frente de Juventudes y la Sección Femenina. El resultado final fue un currículum que dejaba poco espacio al aspecto didáctico y profesional.

³⁰⁸ Decreto de 7 de julio de 1950. BOE 7 de agosto.

Prueba de ello es que las prácticas de enseñanza se reducían a tan solo una hora semanal en cada curso. Vemos ahora cómo quedó el currículum de ese plan de estudios según el citado Decreto de 1950:³⁰⁹

Tabla 3. Plan de estudios de magisterio de 1950.

Plan de estudios de 1950	
Primero	Religión y su metodología Lengua española: Gramática, análisis lógico, gramatical, metodología de la lengua Matemáticas: Aritmética y su metodología, Álgebra Geografía e Historia de España y su metodología Filosofía: Psicología, Lógica y Ética Fisiología e Higiene Labores o Trabajos manuales Caligrafía Educación Física y su metodología Prácticas de enseñanza Formación político social (alumnos) y Enseñanzas del hogar y su metodología (alumnas)
Segundo	Religión y su metodología Matemáticas: Geometría, ampliación y metodología, Trigonometría Física y Química y su metodología Filosofía: Ontología general y especial Psicología: pedagógica y paidológica Pedagogía: Educación y su Historia Labores o trabajos manuales Dibujo y su metodología Música Caligrafía Prácticas de enseñanza Educación Física y su metodología Formación político social (alumnos) y Enseñanzas del hogar y su metodología (alumnas)
Tercero	Religión y su metodología Historia de la Literatura española y Metodología de la Lengua Geografía e Historia de España y su Metodología Historia natural y su metodología Pedagogía: metodología general y organización escolar Agricultura e Industria rurales Música: cantos Idioma extranjero Dibujo del natural Educación física y su metodología Prácticas de enseñanza Formación político-social (alumnos) y Enseñanzas del hogar y su metodología (alumnas)

Fuente: Decreto de 7 de julio de 1950. BOE 7 de agosto.

³⁰⁹ Decreto de 7 de julio de 1950. Art. 31. BOE de 7 de agosto.

Ya hemos visto que la Comisión Episcopal de Enseñanza quiso tener una buena organización de sus escuelas de magisterio y lo primero que había hecho había sido organizar un cuerpo de inspectores propio, nada más iniciarse la fundación de los primeros centros. Su visión de estas escuelas era que debían ser centros destinados a formar buenos docentes para sus escuelas primarias, es decir, centros donde había que enseñar a enseñar. El grupo de inspectores no solo vigilaba la adecuación de las escuelas que visitaba, sino que hacía recomendaciones de carácter pedagógico en esa línea. Así, uno de los aspectos en los que se insistió fue en la organización y elaboración de unas buenas prácticas escolares. Para ello, siguiendo con la planificación y mejora de la calidad de las escuelas, se organizaron en 1954 unas primeras jornadas Pedagógicas de Inspectores y Directores de escuelas de magisterio de la Iglesia como algo experimental y resultaron ser de gran interés y provecho, por lo que se consideró continuarlas en el tiempo. Se había aceptado plenamente el plan de estudios propuesto por el Estado, pero se intentaba completar y mejorar de manera particular. Los elementos que se quisieron potenciar fueron, entre otros: la formación práctica de los alumnos, dando más importancia a las enseñanzas aplicadas y las especialidades manuales, la formación en psicología aplicada, los estudios tanto de orden local o regional como internacional, el intercambio de experiencias entre escuelas y la adaptación progresiva a la sociedad.³¹⁰

Estas jornadas pedagógicas resultaron muy útiles y se siguieron realizando en los siguientes años. A través de ellas se intentaba mantener al día a las escuelas en los últimos métodos y procedimientos didácticos de las diferentes corrientes de enseñanza. Podríamos considerar estas jornadas como un precedente claro de la actividad de jornadas de estudio y escuelas de verano que se llevarían a cabo a partir de la reconversión de estas escuelas tras la ley de educación en 1967 y que analizamos más adelante. El interés por mantener y consolidar una buena formación pedagógica para sus alumnos ha sido una de las constantes en estas escuelas de magisterio de la Iglesia. Por ejemplo, en la Memoria del curso 1970-71 de Escuni leemos lo siguiente: *En el segundo y tercer trimestre hubo en la Escuela, organizado por las cuatro Escuelas de la Iglesia de Madrid, unos cursos de actualización del profesorado. Asistieron 200 maestros.*³¹¹ Eran cursos a los que tenían acceso también maestros de escuelas estatales.

Como ya hemos mostrado, la Iglesia se había visto favorecida con la posibilidad de crear escuelas del magisterio. Pronto su fundación se extendió a lo largo del territorio nacional, entre otras razones, para satisfacer la necesidad de que su propio profesorado religioso adquiriera la titulación adecuada, cuando era destinado a las escuelas que poseía la misma Iglesia. Y es que la red de colegios regentados por órdenes y congregaciones religiosas era muy extensa. Sabemos que hubo a principios del siglo XX una gran oleada de fundaciones de congregaciones religiosas dedicadas a

³¹⁰ Toledo Vázquez, G. (1984). *Las escuelas de magisterio...*, p. 65.

³¹¹ AHE. Caja Memorias. Carpeta 1970-71 -- 1980-81. *Informe de la Escuela Normal de la Iglesia Escuni del curso 1970-71*, p. 2.

la enseñanza, bien españolas bien foráneas, que vinieron a establecerse en España. En esos momentos la abundancia de vocaciones era patente. Después de la Guerra Civil seguramente el ambiente nacionalcatólico lo favorecía. En los primeros años del siglo se contabilizan 910 órdenes y congregaciones de religiosos y 294 de religiosas dedicadas a la enseñanza.³¹² Los colegios y escuelas de niños dirigidos por religiosos alcanzaban a principios de los años sesenta 3.393 unidades escolares que se distribuían de este modo: 1.095 colegios; 870 escuelas gratuitas subvencionadas, 746 sin subvencionar, 764 de patronato y 1.163 de pago. El número total de alumnos era de 166.810, de los que 98.810 eran gratuitos y 70.000 de pago.³¹³ Hacia mediados del siglo XX las distintas instituciones religiosas, muchas de ellas con centros educativos, se asociaron para defender mejor sus intereses. En 1953 se fundó la Confederación Española de Religiosos (CONFER) y en 1957 la Federación Española de Religiosos de la Enseñanza (FERE), que en 1958 absorbió a la antigua Federación de Amigos de la Enseñanza (FAE) que había sido creada en 1929.

La protección que el Estado dispensaba a la Iglesia favoreció que profesores y alumnos salieran al extranjero y, como consecuencia, que

*el nivel intelectual de los seminarios y de los escolásticos religiosos de esta época fuera más alto y digno que el de todas las anteriores y que los centros superiores se caracterizaran por el rigor con que se llevaba a cabo la enseñanza y la severa exigencia de las pruebas antes de conceder los grados académicos.*³¹⁴

La asistencia de religiosos y religiosas a las aulas universitarias civiles desde los años cincuenta empezó a ser numerosa. Esto permitió que algunos de ellos quedasen incorporados a las cátedras universitarias estatales. Un ejemplo significativo para nuestro tema de las escuelas del magisterio es el caso de Ángeles Galino, perteneciente a la Institución Teresiana y primera mujer española en alcanzar por oposición una cátedra universitaria, en 1953, la de Historia de la Pedagogía en la Universidad de Madrid. Como hemos visto en el capítulo I, la Iglesia estaba evolucionando a la vez que el conjunto de la sociedad española y la adaptación de sus escuelas de magisterio a la legislación vigente fue una ocasión de consolidar y extender unas instituciones apreciadas por la jerarquía y que prestaban también un servicio a la sociedad.

³¹² Faubell Zapata, V. (2000). Educación y órdenes y congregaciones religiosas en la España del siglo XX. *En Revista de Educación. Nº extraordinario*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, p. 144.

³¹³ Revuelta, M. (2004). La revisión del Concordato a través de los Acuerdos de 1976 y 1979. En Escudero, J.L. (dir.), *La Iglesia en la historia de España*. Madrid: Fundación Rafael del Pino, Marcial Pons, p. 1205.

³¹⁴ Valverde, C. (1979). *Los católicos y la cultura en España*. En Cárcel Ortí, V. (dir.), *Historia de la Iglesia en España*. Madrid: BAC, p. 563.

3.2.- Proceso de transformación y renovación pedagógica

Transcurridos veinte años desde la aparición de la ley de Educación Primaria en 1945, la sociedad española había sufrido una evolución importante. El desarrollo industrial de los sesenta provocó un rápido aumento de población en las ciudades y el crecimiento de una clase social media que demandaba una mejor educación. Por otro lado, el Estado ahora tenía mucho más interés en mejorar y controlar todo el sistema educativo, como elemento importante en su política desarrollista. La unificación de los estudios básicos se produjo con la Ley General de Educación de 1970. Pero para llegar a esta reordenación del sistema se habían dado algunos pasos anteriores. Fundamental fue la ampliación del periodo escolar obligatorio hasta los catorce años, ordenada por la ley de 29 de abril de 1964.³¹⁵ Esta ampliación fue propuesta por el ministro de Manuel Lora-Tamayo, quien iba a aplicar a la enseñanza los nuevos parámetros tecnocráticos preponderantes en ese momento en la política española. Aunque las reformas de este ministro las considera Navarro Sandalinas como *tímidas* para las necesidades del momento,³¹⁶ abrían el paso a la gran reforma que supuso la ley de 1970. España se había incorporado en 1961 al Proyecto Regional Mediterráneo, auspiciado por la OCDE, y estaba intentando sacar más provecho a los recursos invertidos en educación.³¹⁷

El desarrollo técnico y económico del país, junto con la elevación del nivel de vida, exigían una formación de los maestros superior a la que en esos momentos tenían. La citada ley de 1964 se completaba con la de 21 de diciembre de 1965³¹⁸ sobre la reforma de la enseñanza primaria, que exigía el Bachiller superior para acceder al magisterio, recuperando así el criterio de la ley republicana de 1931. El acceso era directo, sin examen de ingreso y se rescató para estos centros el término histórico de *escuelas normales*. La enseñanza se convertía entonces en un instrumento para mejorar la economía, en una inversión productiva y por tanto rentable, siguiendo las teorías del capital humano tan en boga en el momento. Se revisaron así los planes de estudio del magisterio, buscando un perfil más técnico. Algo estaba cambiando.

Finalmente, el texto refundido de la ley de Enseñanza Primaria³¹⁹ de 1967 vino a actualizar la de 1945 y siguió reconociendo a la Iglesia la capacidad de organizar y sostener escuelas normales propias (art. 3 y art. 63). Sus estudios seguirían teniendo plena validez a efectos civiles siempre que sus alumnos cumplieran unos requisitos: poseer el título de Bachiller Superior para ingresar, seguir el mismo plan de estudios y la misma prueba de madurez que los alumnos de las escuelas del Estado y realizar un periodo de prácticas en las mismas condiciones. También el profesorado de estas escuelas debía poseer la misma formación y titulación que el de las escuelas estatales.

³¹⁵ Ley 27/1964, de 29 de abril. BOE de 4 de mayo.

³¹⁶ Navarro Sandalinas, R. (1990). *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*. Barcelona: PPU, p. 221.

³¹⁷ Ávila Fernández, A y Holgado Barroso J., (2008). *Formación del Magisterio en España. La legislación normalista como instrumento de poder y control (1834-2007)*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, p. 195.

³¹⁸ Ley 169/1965 de 21 de diciembre. BOE de 23 de diciembre.

³¹⁹ Decreto 193/1967 de 2 de febrero. BOE de 13 de febrero.

En el último apartado de la ley, la disposición transitoria Décima, disponía que las escuelas no estatales que ya existían podrían continuar funcionando, adaptándose a las normas que contenía la presente ley. Esta disposición suponía la continuidad y el reconocimiento por parte del Ministerio de Educación de las normales de la Iglesia, que se habían ido creando en los últimos veinte años. Era una decisión bastante lógica dentro de los acuerdos Iglesia-Estado que seguían existiendo y, aunque las relaciones ya no eran las mismas que al principio del régimen franquista, entendemos que suprimirlas hubiera supuesto un revés innecesario a la Iglesia. Estas escuelas eran una realidad y muchas de ellas con un dinamismo y una actividad notables. En cualquier caso, se las requería para que se adaptasen a la nueva norma y la Conferencia Episcopal de Enseñanza decidió que eso era lo que debían hacer.

3.2.1 Plan de estudios de 1967

Si la nueva legislación había elevado el nivel académico para el acceso al magisterio, el nuevo plan de estudios derivado de ella supuso un cambio radical con respecto al anterior. Como hemos dicho, al exigirse el Bachiller superior se eliminó el examen de ingreso, después la escolaridad se agrupó en dos cursos, donde se impartían todas las enseñanzas necesarias, tratadas desde una visión más didáctica, y se terminaba con una prueba de madurez. Para quienes la superasen seguía un curso entero de prácticas, dividido en dos cuatrimestres, el segundo ya con plenas responsabilidades para el alumno en su rol de docente y con sus derechos económicos incluidos. Los alumnos con mejor expediente podían obtener plaza directa en el Magisterio Nacional. Este plan de estudios no iba a tener una larga duración, pues se vio modificado tras la aprobación de la Ley General de Educación de 1970, pero en ese momento era algo que no se contemplaba y por tanto había que adaptarse a él rápidamente. La sociedad, y la educación también, estaban en un momento de rápida innovación.

Para la exigencia del Bachiller superior había dos razones objetivas. Por un lado, los contenidos que se impartían en los últimos cursos de Primaria estaban muy próximos a los del Bachiller elemental, por lo que parecía lógico exigir al maestro una formación de mayor nivel. Por otro, ante la extensión y generalización de la enseñanza media se pensaba que esta sería el lugar adecuado para conseguir los conocimientos culturales suficientes, dejando la formación que se impartía en las normales para adquirir los contenidos pedagógicos y prácticos necesarios. En las asignaturas del nuevo plan de estudios se reflejó ese intento de profesionalización, incidiendo especialmente en las didácticas de las diferentes materias, en lugar de en su contenido teórico. El plan educativo fue publicado por el Ministerio de Educación por Orden de 1 de junio de 1967, (BOE de 8 de junio) y era el siguiente:

Tabla 4. Plan de estudios de magisterio de 1967.

PLAN DE ESTUDIOS DE 1967	
Primero	Pedagogía e Historia de la Educación Psicología general y evolutiva Didáctica de las Matemáticas Didáctica de las Ciencias Naturales Didáctica de la Lengua Española y la Literatura Didáctica de la Geografía e Historia Didáctica de la Religión Idioma Inglés y su didáctica Didáctica de la Formación del Espíritu Nacional Dibujo Música Manualizaciones y Enseñanzas del Hogar Educación Física Prácticas de enseñanza
Segundo	Didáctica de la Organización escolar Filosofía y Sociología de la Educación Didáctica de las Matemáticas Didáctica de la Lengua Española y la Literatura Didáctica de la Geografía e Historia Didáctica de la Física y la Química Idioma Inglés y su didáctica Didáctica de la Religión Didáctica de la Formación del Espíritu Nacional Dibujo Música Manualizaciones y Enseñanzas del Hogar Educación Física Prácticas de enseñanza
Tercero	Prácticas de enseñanza

Fuente: Orden de 1 de junio de 1967. BOE de 8 de junio

Las asignaturas se dividían en cuatrimestres y había clases por la mañana y por la tarde, pudiendo añadirse las actividades que se vieran necesarias como complemento. Puede que el plan pecara de optimista al considerar suficiente la formación cultural con la que accedían los alumnos al magisterio. Pero lo cierto es que los profesores de las normales tuvieron que adaptarse rápidamente a las nuevas disciplinas, algo que siempre supone inconvenientes, y el número de asignaturas se multiplicó. No existían maestros especializados y la organización de las nuevas prácticas también trajo problemas de organización. A pesar de todas las dificultades, el plan de estudios de 1967 supuso un gran impulso en el camino de la profesionalización y la mejora de la formación de maestros. Por su corta duración podríamos decir que

fue un plan de transición, que puso las bases para el que vino después, tras la aprobación de la Ley General de Educación.

Con respecto a la tarea llevada a cabo por los centros de la Iglesia, cuando el Libro Blanco realizó el análisis de la situación educativa del momento, reconoció dos aspectos importantes, uno positivo y otro no tanto. Por un lado, destacó la contribución que estas habían realizado a la expansión de la enseñanza en España, especialmente en los niveles de enseñanza Primaria y Media, así como el alivio que habían supuesto al gasto público en educación. Pero, por otro lado, mostraba la falta de una planificación conjunta a nivel nacional, que había llevado a una duplicidad de centros en algunos lugares que no respondía a la demanda real. Lo relata con estos términos:

*La Enseñanza Privada, particularmente la impartida por Centros de la Iglesia, ha cobrado un impulso notable durante los últimos decenios en los tres niveles, particularmente en la Enseñanza Primaria y en la Media. Su contribución a la expansión de la enseñanza básica ha sido importante, así como en el orden económico, al aliviar en buena proporción el gasto público en educación. Sin embargo, la creación de Centros privados se ha hecho sin una cuidadosa planificación en conexión con la creación de Centros estatales.*³²⁰

La nueva visión que trajo la ley de 1970 denotaba el cambio de mentalidad del Estado con respecto a la educación, su deseo de asumir la responsabilidad plena en materia educativa, así como el de rentabilizar los recursos dedicados a este campo. Era el momento del cambio en la enseñanza. La ley se redactó siguiendo las líneas maestras del contexto internacional, marcadas por la UNESCO y la OCDE.³²¹ De hecho, algunos de los técnicos de estos organismos, que después participaron en su elaboración, eran de nacionalidad española. Era el caso de Ricardo Díez Hochtleiner. Él mismo se encargaría después de narrar su experiencia y las circunstancias y complicaciones en que se desarrolló esa reforma educativa.³²²

3.2.2 Adaptación a la nueva legislación. Un largo camino

La reforma del plan de estudios de 1967 supuso afrontar una crisis importante para las EMI en cuanto a alumnado, instalaciones y profesores, pero al final se convirtió en una oportunidad de cambio y mejora. Es cierto que por el camino algunas se perdieron, pero las que se adaptaron surgieron con más fuerza.

³²⁰ Ministerio de Educación y Ciencia. (1969). *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid: MEC, p. 90.

³²¹ Ossenbach, G. y Martínez Boom, A. (2011). Itineraries of the discourses on development and education in Spain and Latin America (ca. 1950-1970). *Paedagogica Historica*, 47 (5), p. 682.

³²² Díez Hochtleiner, R. (1992). La reforma educativa de la Ley General de Educación de 1970. Datos para una crónica. *Revista de Educación, número extraordinario*, pp. 261-279.

El primer problema fue la adecuación del profesorado a las nuevas exigencias pedagógicas, para el que rápidamente se preparó un cursillo de actualización en el verano de 1967, con aportaciones de órganos competentes, como el CEDODEP, el ICCE y algunos inspectores de educación, lo que muestra la relaciones siempre presentes entre las escuelas de la Iglesia y los organismos estatales.

Después, para tratar el número de escuelas existente y adecuarlo a la nueva realidad, desde el Secretariado de Escuelas, dependiente de la Comisión Episcopal de Enseñanza, se elaboraron unas normas básicas con el fin de analizar las posibles fusiones y así evitar tanto el exceso de escuelas en el mismo espacio como la poca vitalidad de algunas de ellas. Se valoraban sus instalaciones, el equipo docente, el historial de cada escuela y su interés social y pastoral. Comenzó así un proceso de asociación que daría lugar a las nuevas escuelas.

Sabemos que las primeras escuelas que se fusionaron fueron las de Valencia. De las nueve escuelas existentes tres decidieron su clausura (las escuelas de las Esclavas del Sagrado Corazón, Sagrada Familia de Burdeos y Dominicanas de la Anunciata) y otras seis decidieron unirse (Institución Domus, Compañía de Santa Teresa, Jesús-María, Carmelitas de la Caridad, Santa Ana y Trinitarias), dando lugar a la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB *Edetania*. Así nos lo relata la Memoria elaborada en la escuela en su primer año de existencia:

*Durante este curso 1969-70 ha comenzado a funcionar en Valencia la nueva Escuela Normal Femenina de la Iglesia: EDETANIA. Escuela que ha agrupado y fundido las seis que existían. La experiencia educativa está resultando francamente positiva desde el punto de vista del estilo de trabajo y de formación instaurado en ella. Se ha pretendido poder ofrecerla como "centro piloto" adaptada a las nuevas orientaciones y disposiciones que hay en el proyecto de la Ley de Educación que estos días se está discutiendo en Las Cortes, marcha que ya se preveía en el Libro blanco y en el sentir de las líneas pedagógicas actuales.*³²³

Vemos en este testimonio la conciencia de un tiempo nuevo y la necesidad de adaptación. Por un lado se agrupan las escuelas buscando la fortaleza de esa unión y por otro se alinean con la pedagogía del momento, que ya apuntaba hacia una educación personalizada. Acababa de implantarse el plan de estudios de 1967 y se estaba a la espera de la aprobación de la nueva ley educativa que marcaría su futuro. El hecho de verse como *centro piloto* nos muestra el momento de incertidumbre que había en las escuelas normales de la Iglesia y a la vez su capacidad y vitalidad para seguir existiendo.

³²³ AHE. Caja 4. Carpeta Informes y Memorias. *Memoria de Edetania*, p. 1.

Nos parece significativo que este documento, que no pertenece propiamente a Escuni, se encuentre en su archivo. Refleja cómo se compartieron experiencias e información en el momento inicial de refundación de las escuelas de magisterio de la Iglesia.

A la necesidad de adaptación al nuevo plan de estudios se unió rápidamente la novedad para las escuelas normales de convertirse en escuelas universitarias, por virtud de la ley aprobada en 1970. Continuaban, por tanto, las alteraciones para todos estos centros, tanto para los estatales como para los de la Iglesia. Se hizo necesario un proceso de reflexión en la jerarquía religiosa que dio lugar a un documento en el que se expresaba el pensamiento de los obispos españoles sobre sus escuelas de magisterio.³²⁴ El episcopado consideró que las escuelas de magisterio de la Iglesia podían seguir siendo un instrumento pastoral de primer orden y podían seguir colaborando en la formación de educadores cristianos. Su presencia en el nuevo sistema educativo resultaba por tanto congruente y lógica, por lo que se animaba a trabajar en su inclusión y adaptación a las nuevas normas legales. Las escuelas reformadas debían atenerse a los principios recogidos en la Ley General de Educación y así podrían adscribirse a una universidad estatal, siguiendo el correspondiente plan de estudios, lo que llevaría al reconocimiento oficial de los estudios impartidos. Las gestiones de adscripción deberían llevarse a cabo desde la Comisión Episcopal de Enseñanza. Se iniciaba aquí un largo proceso de reglamentación y reconocimiento de estas escuelas que se alargaría en el tiempo mucho más de lo esperado y provocaría numerosos inconvenientes e incertidumbres en estos centros.

Como relata Genoveva Toledo en su investigación,³²⁵ las gestiones para la adecuación a la ley se iniciaron en octubre de 1971 en la nueva Subdirección de Centros Universitarios. En el mes de febrero de 1972 se acordó constituir una ponencia formada por el Director General Sr. Costa Novella y los Subdirectores Sr. Hernández Tejeiro y Sr. Aguilar Peris, de parte del Ministerio, y por el Delegado de la Comisión Episcopal D. José Manuel Estepa, Emiliano Mencía y Jesús Marañón, de la otra parte. A la vez, el Subdirector de Educación, Sr. Díez Hochleitner, daba indicaciones para que se avanzara en un principio de resolución. Las conversaciones se prolongaron varios meses y finalmente el acuerdo al que se llegó dio lugar al Decreto 1371/1972 de 25 de Mayo (BOE 7 de junio) sobre la Integración de las Escuelas Normales en la universidad como Escuelas Universitarias. En el artículo séptimo, dos, de este Decreto se dice que *las escuelas Normales de naturaleza no estatal podrán transformarse en Escuelas Universitarias mediante su integración en una Universidad no estatal, o su adscripción a una Universidad estatal, en la forma y bajo el régimen que reglamentariamente se determine*. Quedaba, por tanto, reconocido su derecho a seguir funcionando.

Abierto el camino para una nueva existencia de las escuelas de magisterio de la Iglesia había que esperar a que se concretasen las normas de funcionamiento. Sin embargo, el reglamento a que se aludía en el Decreto anteriormente citado no apareció tan rápido como se esperaba. Así lo reflejan los documentos del archivo de Escuni:³²⁶

³²⁴ Toledo Vázquez, G. (1984). *Las escuelas de magisterio...*, p. 292.

³²⁵ Toledo Vázquez, G. (1984). *Las escuelas de magisterio...*, p. 297.

³²⁶ AHE. Caja 5. Carpeta Planes de Estudio. *Informe de la Comisión Episcopal de Enseñanza sobre autorización de Escuelas Normales de la Iglesia.*, p. 1.

La transformación de las Escuelas Normales de la Iglesia en Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB está resultando difícil tanto en su aspecto real como, sobre todo, en su aspecto legal, debido principalmente a que se viene demorando excesivamente la reglamentación que ha de regularla, pese a los esfuerzos que la Comisión Episcopal de Enseñanza viene realizando a lo largo de los dos últimos años.

Mientras tanto, estamos viviendo una situación de inseguridad extremadamente molesta para todos, y en especial para las propias Escuelas, y nos hemos visto obligados a gestionar fórmulas provisionales de autorización que además de ser muy laboriosas no han sido positivas en todos los casos.

Es decir, la mayor dificultad que se encontraron se situaba en la parte administrativa. Probablemente no se supiera muy bien cómo encajar las antiguas escuelas de magisterio que tenía la Iglesia en el nuevo marco legislativo abierto por la ley de 1970. Por otro lado, eran una realidad a la que había que dar una salida y las gestiones llevadas a cabo por la Comisión Episcopal de Enseñanza fueron intensas.

Ante la inminencia del nuevo curso de 1972, la Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa pidió al Ministerio alguna fórmula para que sus centros no quedasen paralizados. La solución se dio a través de la Orden Ministerial de 21 de septiembre de 1972 (BOE de 7 de noviembre), por la que se autorizaba, únicamente, a diez escuelas de la Iglesia a impartir el plan de estudios de la Escuelas Universitarias con carácter experimental, tal como vemos a continuación:

Visto el escrito de la Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa para que sean autorizadas a impartir con carácter de experimentales, el Plan de Estudios de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica, la Escuelas Normales de la Iglesia que se relacionan en el anexo I de esta Orden, y previo el debido conocimiento de la Comisión Permanente de la Junta Nacional de Universidades,

Este Ministerio ha dispuesto:

Primero: Clasificar como Centros Experimentales las Escuelas Normales de la Iglesia que se citan en el anexo.

Segundo: Estas Escuelas Normales de la Iglesia se regirán por la normativa anterior, aún vigente, hasta tanto que se establezca de un modo definitivo la reglamentación por la que hayan de transformarse en Escuelas Universitarias, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 7º del Decreto 1381/1972, de 25 de mayo (BOE de 7 de junio)

Tercero: La experimentación continuará bajo el mismo régimen en los próximos años académicos, con la implantación del curso que corresponda.

Cuarto: Los estudios seguidos en estos Centros Experimentales tendrán los mismos efectos académicos y profesionales que los realizados en Centros Ordinarios

La Comisión Episcopal de Enseñanza pidió autorización para todas sus escuelas, pero solo fueron autorizadas en ese momento diez de ellas. Fueron las siguientes:

Tabla 5. Primeras escuelas autorizadas en 1972 para impartir el nuevo plan de estudios.

Ciudad	Nombre de la Escuela	Entidades promotoras
Barcelona	<i>Blanquerna</i>	Arzobispado de Barcelona y Hermanos de las Escuelas Cristianas
Bilbao	<i>Nuestra Señora de Begoña</i>	Diócesis. Encomendada a la Institución Teresiana
Granada	<i>La Inmaculada</i>	Hijas de la Caridad, Siervas de San José y Mercedarias
Madrid	<i>Escuni</i>	Hijas de la Caridad, R.R. de Jesús María, R.R. Sagrado Corazón, Divina Pastora, Esclavas Divino Corazón, Escolapias e Institución Teresiana
Madrid	<i>San Juan Bautista de la Salle</i>	Hermanos de las Escuelas Cristianas
Ponferrada	<i>La Inmaculada</i>	Religiosas del Divino Corazón
Sevilla	<i>Cardenal Spínola</i>	Arzobispado de Sevilla, Esclavas del Divino Corazón, Hijas de María Auxiliadora, R.R. del Sagrado Corazón, R.R. de Santa Ana, R.R. Irlandesas, H.H. de las Escuelas Cristianas, H.H. Maristas, P.P. Salesianos, P.P. Escolapios y P.P. Claretianos
Torrelavega	<i>Sagrados Corazones</i>	R.R. de los Sagrados Corazones
Valencia	<i>Edetania</i>	Compañía de Santa Teresa, R.R. de Santa Ana, R.R. de Jesús María, Carmelitas de la Caridad e Institución Domus
Vigo	<i>María Sedes Sapientiae</i>	R.R. Hijas de Jesús

Fuente: elaboración propia a partir del documento del AHE. Caja 6. Carpeta Datos estadísticos, Anexo II.

Como vemos, algunos de los centros autorizados (Granada, Madrid, Sevilla y Valencia) eran ya fruto de la fusión de varias escuelas anteriores y estaban promovidos por un patronato que agrupaba a varias congregaciones, tal como se había diseñado el nuevo modelo de escuela desde la Comisión Episcopal de Enseñanza. Estos patronatos irían aumentando sus miembros en los siguientes años, al incorporarse otras congregaciones a las distintas escuelas. En Madrid se presentaban dos de las nuevas escuelas: La Salle y Escuni.

Al curso siguiente, en 1973, continuó sin aparecer la reglamentación necesaria, por lo que todas las escuelas restantes, que habían decidido mantener sus enseñanzas y aún no habían sido autorizadas, presentaron expedientes para solicitar la misma consideración de experimentales. Los presentaron doce escuelas más, casi todas fruto de fusiones o apoyadas por distintas instituciones religiosas, pero solo fueron aprobadas otras ocho, por Orden Ministerial de 27 de julio de 1973 (BOE de 11 de octubre). Fueron las siguientes:

Tabla 6. Escuelas autorizadas en 1973.

Ciudad	Nombre de la Escuela	Instituciones Promotoras
Antequera	<i>María Inmaculada</i>	Diócesis, Franciscanas de los Sagrados Corazones, Hijas de la Caridad, Hermanos de la Salle
Córdoba	<i>Sagrado Corazón</i>	Diócesis, Escolapias, Sagrada Familia, Franciscanas Divina Pastora, Esclavas del Sagrado Corazón, H.H. Maristas, Dominicos y Salesianos
Jerez de la Frontera	<i>Monseñor Cirarda</i>	Religiosas de Jesús-María, Compañía de María, Hermanos de la Salle, Religiosas Sagrados Corazones, Marianistas
Oviedo	<i>Padre Enrique de Ossó</i>	Diócesis, Hijas de la Caridad, Asociación Victoria, Compañía de Sta. Teresa, Escolapias, Ursulinas Religiosas de la Asunción, Religiosas del Santo Ángel, Hermanos de La Salle, Dominicas de la Anunciata
Palma de Mallorca	<i>Alberta Giménez</i>	Religiosas de La Pureza de María
Santa Cruz de Tenerife	<i>María Auxiliadora</i>	Diócesis, Religiosas de la Pureza, Religiosas de la Asunción, Salesianas, Dominicas, Sagrada Familia, Salesianos, La Salle, Escolapios, Misioneros Sagrada Familia

Úbeda	<i>Sagrada Familia</i>	Fundación Esc. Profesionales Sagrada Familia
Zaragoza	<i>Virgen del Pilar</i>	Escolapias, Hermanas de la Caridad de Santa Ana, Escolapios, Compañía de Santa Teresa

Fuente: elaboración propia a partir del documento del AHE. Caja 6. Carpeta Datos estadísticos, Anexo II.

Al siguiente año, finalmente se aprobó el expediente a las cuatro que el año anterior habían quedado fuera, pudiendo así reanudar su labor, aunque tuvo que ser ya para el curso 1974-75, según la Orden Ministerial de 27 de junio de 1974. Eran las escuelas siguientes:

Tabla 7. Escuelas autorizadas en 1974.

Ciudad	Nombre de la Escuela	Instituciones promotoras
Guadix	<i>Escacciun</i>	Diócesis, Religiosas de la Presentación, Religiosas Doroteas, Institución Teresiana
La Línea de la Concepción	<i>Virgen de Europa</i>	Diócesis, Salesianos, Asociación Victoria, Asociaciones padres alumnos, Hijas de la Caridad
Sigüenza	<i>Sagrada Familia</i>	Diócesis
Valladolid	<i>Fray Luis de León</i>	Archidiócesis, Hermanas Amor de Dios, Carmelitas de la Caridad, Religiosas Hijas de Jesús, La Salle, Hermanos Sagrada Familia, Marianistas

Fuente: elaboración propia a partir del documento del AHE. Caja 6. Carpeta Datos estadísticos, Anexo II.

De esta manera la Iglesia consiguió entre 1972 y 1975 la aprobación de todas sus escuelas que, como centros experimentales y, por tanto, provisionalmente, impartían el Plan Universitario.

Por último, hay que decir que la escuela de Don Bosco, que había sido fruto de la fusión de las ramas masculina y femenina de las escuelas de los salesianos, igualmente había pedido su transformación en escuela universitaria. Para ello, siguió un camino administrativo distinto, pero logró también su aprobación en diciembre de 1973, por lo que la Iglesia tenía, al final de este tortuoso proceso administrativo, 23 escuelas de magisterio, herederas de las 118 que llegaron a formarse tras la ley de Educación de 1945.

Aunque las escuelas de la Iglesia estaban funcionando como centros experimentales, singularmente autorizados, aún no se habían convertido en escuelas universitarias. En septiembre de 1973 se había publicado el procedimiento que debían seguir todas las escuelas normales, también las estatales, para convertirse en escuelas universitarias.³²⁷ De acuerdo con lo ahí expuesto se cursó al Ministerio la tramitación requerida. Las escuelas de la Iglesia, entre la disyuntiva de integrarse en una universidad no estatal o adscribirse a una estatal, se decidieron por esta última opción de adscripción. ¿Por qué se optó por esta alternativa? Encontramos la respuesta en el relato del propio Hermano Mencía:

*Se adoptó la fórmula de la adscripción, que comporta una intervención estatal mucho más rigurosa que la de la integración en una universidad no estatal porque se entendió que con ella las Escuelas quedaban como más estatalizadas, más incorporadas a la Universidad estatal, con lo que los alumnos iban a quedar y a sentirse menos discriminados respecto de los de los Centros estatales.*³²⁸

Es decir, a pesar de que se perdía independencia, ofrecía una condición jurídica que equiparaba a estas escuelas y a sus alumnos a las escuelas estatales, de manera que se evitaban posibles discriminaciones posteriores. Se conseguía también una mejor incorporación al nivel universitario al que estaban destinadas. Recordemos que en las escuelas anteriores a la ley de 1970, según la ley de 1945, los alumnos de las escuelas de magisterio de la Iglesia tenían que presentarse a un *examen de conjunto* (art. 62) para convalidar sus estudios. Aunque es cierto que la mayoría de los aspirantes superaban este examen, con el modelo de adscripción ahora propuesto esto se evitaba.

Para la adscripción a las universidades públicas el Ministerio estableció un serie de requisitos que las escuelas de la Iglesia debían cumplir. Por ejemplo, el gobierno y administración de las mismas se encomendaba a un Patronato, nombrado por la entidad titular, pero del que debían formar parte dos miembros propuestos por la Universidad, uno de ellos el Director, que era designado por el Ministerio de Educación de entre los profesores pertenecientes a los Cuerpos de Educación Universitaria.

La figura de las escuelas de Patronato tenía una larga tradición en el modelo de colaboración del Estado con las entidades privadas y también con la Iglesia, y fue especialmente utilizado en el periodo de la posguerra.³²⁹ Quizá esta inercia fuera la razón de implementarla también aquí como órgano de gobierno de estos centros de magisterio. Junto a esta intervención estatal en las escuelas privadas se unía la necesidad de obtener la *venia docendi* de la universidad pública a todos los profesores

³²⁷ Decreto 2293/1973 de 17 de agosto. BOE de 26 de septiembre.

³²⁸ AHE. Caja 4. Carpeta Informes y memorias. *Informe sobre el actual momento de las escuelas universitarias de magisterio de la Iglesia*, p. 4.

³²⁹ Colmenar, C. Rabazas, T. y Ramos, S. La representación social de la educación en las escuelas madrileñas de Patronato en el franquismo (1950-1970). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, n.32 (juliol-desembre, 2018), p. 206.

que formaran parte del claustro de estas escuelas adscritas. Se añadía además el que las entidades titulares debían, con sus propios medios, hacer frente al sostenimiento económico de las escuelas, aunque ese régimen económico estaría sujeto a la inspección del Ministerio de Educación.

Todo ello fue asumido por los nuevos centros y se dispusieron a terminar el camino de la adscripción. A pesar de que las diferentes escuelas fueron enviando a tiempo la documentación exigida, la reglamentación no llegaba. En 1976 se produjo una reunión bien interesante, que nos da cuenta de las dificultades del momento, aunque también de la buena disposición de las partes. A la reunión estaban convocados los obispos en cuyas diócesis había escuelas de magisterio de la Iglesia y también los miembros de las juntas de titularidad respectivas. El convocante era el entonces presidente de la Conferencia Episcopal, el cardenal Vicente Enrique y Tarancón.³³⁰ El asunto de la reunión era de *información y decisión en referencia a los problemas actuales de las Escuelas Normales de la Iglesia*. También fue invitado a la reunión el Ministerio, y en representación del Ministro acudió el Subsecretario de Educación y Ciencia, Sr. Martín Retortillo.³³¹ Monseñor Estepa, delegado de la Comisión Episcopal de Enseñanza, hizo un resumen de la situación del conjunto de las escuelas, de la importancia que tienen para la Iglesia, y de sus necesidades. En su contestación, el Subsecretario de Educación respondió, entre otras informaciones ofrecidas, que

*en cuanto al reconocimiento formal de las Escuelas Normales de la Iglesia como Escuelas Universitarias no tiene por qué haber recelos ni suspicacias. En el actual momento han salido del marco estricto del Ministerio de Educación por haber entrado entre los temas que serán objeto de negociación entre el Estado y la Iglesia. Pero entiende que puede adelantarse su tramitación con algún acuerdo parcial.*³³²

Y es que, terminado el periodo de gobierno franquista y en pleno proceso de transición política, había que resolver antes que nada la nueva relación entre el Estado y la Iglesia, acuerdos que hemos ya analizado en el capítulo primero. En esa reunión el propio Cardenal Tarancón comunicó que *el tema de la enseñanza será uno de los primeros que pasará a la mesa de negociaciones entre la Iglesia y el Estado.*³³³

³³⁰ La reunión se produjo el 20 de octubre de 1976. En el AHE se encuentra copia de la carta de convocatoria del cardenal Tarancón, así como del acta de la reunión y una síntesis posterior. AHE. Caja 4. Carpeta Informes y Memorias. *A la atención de los señores obispos en cuyas diócesis hay escuelas normales de la Iglesia*.

³³¹ Sebastián Martín Retortillo fue un político y jurista que destacó por su labor en el periodo de la transición democrática española, ejerciendo diversos cargos, entre los que destacan los de Secretario de Estado, Diputado por Huesca y Ministro de Administraciones Públicas (1980-81) en el gobierno de Adolfo Suárez.

³³² AHE. Caja 4. Carpeta Informes y Memorias. *I Reunión de obispos, representantes de las entidades titulares y directivos de las escuelas de la Iglesia del profesorado de Educación General Básica*, p. 7.

³³³ AHE. Caja 4. Carpeta Informes y Memorias. *I Reunión de obispos, representantes de las entidades titulares y directivos de las escuelas de la Iglesia del profesorado de Educación General Básica*, p. 8.

El final del proceso de adscripción no se produjo hasta 1978, cuando el Ministerio dispuso la adscripción a universidades públicas de veinte de las escuelas que la Iglesia tenía ya funcionando en esos momentos. Los decretos de transformación de escuelas normales de la Iglesia en Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB aparecieron a lo largo de 1978, uno el 2 de mayo y otros dos el 26 de julio.³³⁴ Entre los tres decretos se autorizaba a todas las escuelas de la Iglesia que finalmente sobrevivieron al proceso de transformación.

Tabla 8. Total de escuelas de magisterio de la Iglesia a partir de 1978, con su universidad de adscripción.

Escuela de Magisterio de la Iglesia	Localidad	Universidad de adscripción
<i>Alberta Giménez</i>	Palma de Mallorca	Baleares
<i>Blanquerna</i>	Barcelona	Barcelona
<i>Sagrado Corazón</i>	Córdoba	Córdoba
<i>Escaccium</i>	Guadix (Granada)	Granada
<i>Sagrada Familia</i>	Úbeda (Jaén)	Granada
<i>La Inmaculada Concepción</i>	Granada	Granada
<i>María Auxiliadora</i>	Santa Cruz de Tenerife	La Laguna
<i>Escuni</i>	Madrid	Madrid
<i>Sagrada Familia</i>	Sigüenza (Guadalajara)	Madrid
<i>María Inmaculada</i>	Antequera (Málaga)	Málaga
<i>Padre Enrique de Ossó</i>	Oviedo	Oviedo
<i>La Inmaculada</i>	Ponferrada (León)	Oviedo
<i>Sagrados Corazones</i>	Torrelavega (Santander)	Santander
<i>María Sedes Sapientiae</i>	Vigo (Pontevedra)	Santiago
<i>Cardenal Spínola</i>	Sevilla	Sevilla
<i>Monseñor Cirarda</i>	Jerez de la Frontera (Cádiz)	Sevilla
<i>Virgen de Europa</i>	La Línea de la Concepción (Cádiz)	Sevilla
<i>Edetania</i>	Valencia	Valencia
<i>Fray Luis de León</i>	Valladolid	Valladolid
<i>Virgen del Pilar</i>	Zaragoza	Zaragoza
<i>La Salle</i>	Aravaca (Madrid)	Madrid
<i>Nuestra Sra. de Begoña</i>	Bilbao	Bilbao

Fuente: Elaboración propia a partir de los RD 1625/1978 de 2 de mayo, RD 2417/1978 de 26 de julio, y RD 2418/1978 de 26 de julio.

³³⁴ RD 1625/1978 de 2 de mayo. BOE de 8 de julio; RD 2417/1978 de 26 de julio, y RD 2418/1978 de 26 de julio, ambos en el BOE de 11 de octubre.

Todo este proceso administrativo descrito se había demorado en exceso y había provocado no pocos quebraderos de cabeza a las distintas instituciones y a sus responsables. Primero fue la autorización para impartir el plan de estudios y después la transformación en escuelas adscritas a las universidades. Esta incertidumbre no se ocultaba.

*Los escritos dirigidos al Ministro de Educación y Ciencia por los Obispos respectivos y las gestiones realizadas desde la Comisión Episcopal de Enseñanza han producido efecto en orden a sensibilizar al Ministerio sobre el problema de las Escuelas. Parece que existe en el actual equipo ministerial el deseo de resolver positivamente los expedientes de transformación. Pero, aunque se han dado algunos pasos en el primer trimestre de este curso, no se ha resuelto nada aún.*³³⁵

La falta de regulación de las escuelas de magisterio por parte del Estado les hizo vivir un periodo de indecisión en el que se llegaron a preguntar por las viabilidad del proyecto. La adaptación que habían tenido que sufrir a partir de la ley de 1970, en apenas cinco años, había sido profunda y el final del proceso se había alargado. Recordemos que estas escuelas tradicionalmente recibían su alumnado de los propios centros religiosos, que impartían solo el Bachiller elemental, por lo que al exigirse el Bachiller superior para el acceso al magisterio algunas decidieron no implantar el nuevo plan de estudios y extinguirse como escuelas de magisterio. Otras, sin embargo, optaron por fusionarse y poder continuar. El número de escuelas quedó reducido sensiblemente. El inicio de la mutación había venido con el plan de estudios de 1967, pero fue la Ley General de Educación de 1970 la que al disponer la integración de las escuelas normales en la universidad marcaría un cambio definitivo en estas instituciones, convirtiendo finalmente tanto a las escuelas de la Iglesia como a las estatales, en Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB. No obstante, las escuelas de la Iglesia *que subsistieron lo hicieron tan decorosamente que sus alumnos compitieron con los de las Normales oficiales en plan de igualdad.*³³⁶ Realmente hubo un interés especial por parte de la jerarquía en mantener estos centros y en potenciar su adaptación y calidad educativas. Siempre se apostó por su continuidad. En la siguiente imagen mostramos el mapa, tomado del archivo histórico de Escuni:

³³⁵ AHE. Caja 4. Carpeta Asambleas. *Asamblea de Navidad de 1977. Escuelas de la Iglesia del profesorado de EGB*, p. 1.

³³⁶ Guzmán Gómez-Lanzas, M. (1986). *Vida y muerte de las escuelas normales*. Barcelona: PPV, p. 209.

Imagen 3. Mapa con las escuelas de magisterio de la Iglesia que existieron hasta 1968 y las que existían en 1974.



Fuente: Archivo Histórico de Escuni. Caja 4. Carpeta Asambleas

En la imagen se representan las escuelas existentes desde el inicio del periodo de fundación en 1948 (con puntos finos), y las resultantes tras el proceso de adaptación a las nuevas normas legales a partir de 1968 (con puntos gruesos). La lista de las escuelas de magisterio de la Iglesia que resultaron del proceso de renovación son las que han aparecido en la Tabla nº 8.

3.2.3 Plan de estudios de 1971

La Ley General de Educación de 1970 supuso un cambio profundo en el sistema educativo español. Si bien, cuando José Luis Villar Palasí accedió al Ministerio pensaba en una reforma parcial, fundamentalmente centrada en el ámbito universitario, pronto se daría cuenta de que el verdadero problema era que el sistema educativo en su conjunto no era capaz de ofrecer respuestas a los problemas y necesidades de una sociedad que estaba en pleno cambio económico y social, aunque todavía no político.³³⁷ Se ha estudiado ampliamente la génesis de esta ley, tanto desde el estudio previo que supone el Libro Blanco de 1969, hasta su posterior desarrollo, con sus

³³⁷ Puellas Benítez, M. (2010). *Educación e ideología...* p. 327

aciertos y errores, así como la significación posterior de la propia ley.³³⁸ Se gestó como una ley que pretendía fomentar el desarrollo económico del país, a través de la inversión en educación, así como facilitar el acceso a la misma para todos los alumnos en condiciones de igualdad. De hecho, uno de sus mejores logros fue la implantación de una formación común de ocho años, la Educación General Básica, así como la conexión de los distintos niveles educativos, incluyendo la formación profesional. Pero fue también importante la reforma pedagógica que la ley quiso implantar: trabajo en equipo, atención personalizada, fomento de la iniciativa creadora, evaluación continua para evitar el memorismo, nuevos contenidos, participación de los padres, etc. Sin embargo, esta ley, al contrario que la de 1945, no recogía ningún capítulo específico destinado a la formación de los maestros ni a las escuelas normales, *hecho significativo y sorprendente*,³³⁹ teniendo en cuenta la valoración que la reforma educativa hacía del papel del maestro, ya desde el Libro Blanco. Fue después, en el Plan Experimental de 1971, donde se plasmaron las consecuencias de la nueva ley con respecto a la capacitación de los futuros maestros. Con la nueva legislación, las antiguas escuelas normales se convirtieron finalmente en *Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica*, con un plan de estudios que contenía un año de formación común y dos de especialidad. Analizando sus características encontramos elementos ciertamente representativos, que ahora mostramos.

A partir del curso 1971-72 las escuelas normales comenzaron a regirse por el nuevo plan de estudios que venía a concretar lo establecido en la ley de 1970. El acceso al magisterio se hacía a partir del Curso de Orientación Universitaria (COU), sin necesidad de examen de ingreso. Los estudios comprendían tres años, divididos en seis semestres, siendo los dos primeros comunes y el resto de especialización. Las especialidades que se proponían eran: Filología, Ciencias y Ciencias Humanas. Posteriormente se añadió Preescolar y Educación Especial. Habría dos cuatrimestres de prácticas. Finalmente habría un único título para todos, el de Profesor de Educación General Básica, con la categoría de Diplomado Universitario. Se mantenía la opción iniciada en el plan de 1967 de acceso directo a las plazas públicas a los alumnos con mejor expediente.

Apuntamos varias novedades en este plan de estudios con respecto a los anteriores. Por un lado, la adopción de semestres en lugar de años completos para las asignaturas, algo que ya se inició con el plan de 1967. Después la coincidencia de las asignaturas en los dos primeros semestres para todas las especialidades, con el fin de establecer una base formativa común. Y finalmente la realización de prácticas en el tercer y sexto de los semestres, realizadas tanto en los centros estatales como no

³³⁸ Destacamos las revisiones hechas sobre esta ley por diferentes autores y protagonistas en: *Revista de Educación, número extraordinario (1990): La Ley General de la Educación veinte años después; Revista de Educación, número extraordinario (2000): La educación en España en el siglo XX; Historia y Memoria de la Educación, nº 14 (2021): 50 años de la LGE 70.*

³³⁹ Ávila Fernández, A y Holgado Barroso J., (2008). *Formación del Magisterio...*, p. 210.

estatales y entendidas como la proyección de las didácticas explicadas previamente en la escuela de magisterio.

Este plan de estudios tuvo una particularidad con respecto a los precedentes y es que no fue aprobado por ninguna disposición legislativa, ni tampoco publicado en el Boletín Oficial del Estado, sino directamente enviado a las escuelas de magisterio por el Ministerio de Educación. Se presentó el plan como experimental y, de manera un tanto increíble, no adquirió rango oficial hasta su publicación mediante Orden de 13 de junio de 1977, (BOE de 27 de junio). El plan resultante es el que puede verse en la tabla 9.

Fue un plan de estudios con muchas novedades y ambición de objetivos. Sin embargo, recibió muchas críticas, entre las que están su elaboración e implantación sin ninguna consulta previa a los profesores, centros o instituciones, el elevado número de asignaturas por curso y su excesiva especialización, con la consecuencia de resultar muy teóricas, la dificultad para profundizar en las didácticas respectivas y, por último, la falta de adecuación de los centros y fundamentalmente de los profesores en ejercicio, que tenían que hacer frente a los nuevos currículos sin la preparación necesaria. Tanto la lenta transformación de las antiguas escuelas normales en centros universitarios como esta implantación del nuevo plan de estudios produjo no poca incertidumbre en los centros de magisterio. Así nos lo muestran los documentos del archivo, que reflejan esas dudas:³⁴⁰

*Es evidente que en la actual situación de no adscripción, cualquier gestión que se haga a nivel de Universidades o ICES no puede tener sino carácter oficioso, lo que, en situaciones concretas de determinadas Escuelas, puede tener, sin duda, su valor, pero no valor oficial.*³⁴¹

Tabla 9. Plan de estudios de 1971.

Plan de estudios experimental de 1971 (reformado y publicado en 1977)	
Especialidad	Asignaturas
Materias comunes	Pedagogía I y II, Psicosociología I y II, Lengua Española I, Matemáticas I, Expresión Plástica, Música, Didáctica de la Educación Física
Filología	Lengua Española II, Lengua Extranjera I y II, Literatura Española, Didáctica de las materias de la sección, Didáctica de la Lengua Extranjera, Didáctica de las

³⁴⁰ AHE. Caja 4. Carpeta Asambleas. *Asamblea de Navidad de 1977. Escuelas de la Iglesia del profesorado de EGB.* p. 7.

³⁴¹ Refiriéndose a esta situación vivida hemos recogido una anécdota relatada en entrevista personal por Javier Pinel, Jefe de Estudios de Escuni en esas fechas. Cuenta que en las Escuelas de Magisterio de la Iglesia era muy repetida una frase del Hermano Mencía, coordinador de estas escuelas. Ante las dudas legales que le solían consultar él respondía: “*en caso de duda, no preguntar y, si hay que preguntar, nunca a la autoridad competente*”. Tal era la situación de desconcierto e incertidumbre de esos momentos. Archivo personal. Entrevista realizada el 8 de junio de 2018.

	otras secciones orientada a la primera etapa de EGB
Ciencias Humanas	Geografía I y II, Historia I y II, Historia del Arte, Didácticas de las materias de sección, Didáctica de las otras secciones orientada a la primera etapa de EGB
Ciencias	Matemáticas II, Física, Química, Geología, Biología, Didácticas de las materias de sección, Didáctica de las otras secciones orientada a la primera etapa de EGB
Preescolar	Psicosociología de la edad preescolar, Didáctica de la educación preescolar, El lenguaje de la edad preescolar, El área lógico-matemática en la edad preescolar, Música, Expresión plástica, Organización escolar, Didáctica de las otras secciones orientada a la primera etapa de EGB
Educación Especial	Historia y desarrollo de la Educación Especial, Psicosociología del deficiente e inadaptado, Didáctica de la Educación Especial, Orientación y Diagnóstico multiprofesional, Biopatología de la deficiencias e inadaptaciones, Organización aplicada a la Educación Especial, Expresión plástica y dinámica de la Educación Especial, Didáctica de las otras secciones orientada a la primera etapa de EGB

Fuente: elaboración propia a partir de la Orden Ministerial de 13 de junio de 1977.

A pesar de las dificultades que se presentaron, la Comisión Episcopal de Enseñanza asumió plenamente el currículo propuesto por el Ministerio, con las áreas de especialización, los seis cursos semestrales, las mismas asignaturas con el número de horas correspondientes y en horarios similares. Ahora bien, elaboró unas directrices para completar la formación de los alumnos en sus escuelas. Había que formar al futuro educador de acuerdo con el concepto trascendente de la vida y capacitarlo para ser un verdadero educador cristiano, por lo que se dio mayor presencia a la Religión. Por otro lado, había que prepararlo a la vez como profesional de la educación, con un nivel universitario y adaptado al contexto sociocultural del momento. Se apostó entonces por prestar más atención a materias como la Pedagogía y la Psicología, así como a la Música y la Expresión dinámica. Con respecto a las prácticas se mantuvo el número de horas del plan oficial, pero en lugar de concentrarlas en el tercer año de la carrera y agrupadas en un cuatrimestre se distribuyeron a lo largo de los seis semestres.

Para llevar a cabo este plan formativo había que replantearse los recursos con que se contaba, revisar espacios e instalaciones y apostar por una metodología nueva, que en ese momento, como queremos mostrar con este estudio, era la de la *educación personalizada*. Así, se transformaron las tradicionales aulas auditorio en aulas laboratorio, se crearon zonas de trabajo para grupos grandes, de mediano tamaño y

pequeño, zonas de expresión plástica y artística y espacios para los nuevos departamentos (Ciencias de la Educación, Lengua y Literatura, Ciencias, Ciencias Humanas y Religión y Expresión Plástica y Dinámica). La apuesta por una educación cristiana y por la calidad de la formación en las escuelas de magisterio de la Iglesia era el reto que se marcó la Comisión Episcopal de Enseñanza y que modeló el desarrollo de estos centros en el periodo que abarca esta investigación.

Capítulo IV

LA CREACIÓN DE LA ESCUELA DE MAGISTERIO ESCUNI

Sumario

4.1.- La creación de la escuela de magisterio Escuni

4.1.1 Ubicación de Escuni; las diferentes sedes

4.1.2 Organización y actividades en los primeros años

4.1.3 La economía de las escuelas

4.2.- Análisis del alumnado en las escuelas de magisterio de la Iglesia

4.2.1 El alumnado de las normales de la Iglesia

4.2.2 El alumnado de la escuela de magisterio Escuni

Sumario

Una vez analizado el origen de las escuelas de magisterio de la Iglesia y su evolución posterior, hemos visto que se transformaron con el cambio legislativo que se inicia a partir de 1967. Coincidiendo con la publicación de la Ley General de Educación de 1970 se crea en Madrid una escuela nueva que reúne a varias de las anteriormente existentes. Se trata de la escuela de magisterio Escuni, objetivo central de nuestra investigación y que tomamos como ejemplo del conjunto de escuelas de la Iglesia. Escuni va a representar un modelo de formación de maestros ciertamente novedoso en el momento en el que surge, cuya trascendencia ocupa todo nuestro interés. Analizaremos sus primeros años de vida, su localización y actividades, así como la evolución y características de su alumnado. Como veremos, el progresivo aumento de alumnos confirmó su validez y adaptación a la realidad del momento, aunque también le supuso algunos problemas que marcaron su evolución posterior.

Para la realización de este capítulo, así como para el siguiente, nos hemos basado sobre todo en el Archivo Histórico de Escuni.

4.1.- La creación de la escuela de magisterio Escuni

Quien primero se planteó el estudio de las escuelas de magisterio que la Iglesia tuvo en Madrid fue Genoveva Toledo, a la que ya nos hemos referido en anteriores páginas. Ella mostró la historia inicial de cada una de las escuelas que hubo en la capital. Ahora, en una labor de continuidad, nosotros nos centramos en el siguiente momento histórico, a partir de la unificación de varias de ellas en una sola, en 1970, que dio como resultado la escuela de magisterio Escuni.

El momento de renovación pedagógica en España estaba alcanzando su máximo apogeo. Y en ese contexto, el impulso de puesta al día, de actualización o *aggiornamento*, en palabras de Juan XXIII, dado por el concilio Vaticano II a la Iglesia, por una parte, y los nuevos rumbos en la política educativa y en el conjunto de la sociedad española en la década de los sesenta, por otra, influyeron definitivamente en las escuelas del magisterio de la Iglesia. En la provincia de Madrid, a partir de la legislación que permitió su fundación desde 1945, se habían creado hasta nueve escuelas, promovidas por la Diócesis y por diferentes congregaciones y grupos de Iglesia. Pero era el momento de la renovación de estos centros.

Ya hemos visto en el capítulo II que la primera normal femenina de la Iglesia que existió en la capital, la de Ntra. Sra. de La Almudena, fue creada por iniciativa del obispo auxiliar de la diócesis, Dr. Morcillo, y se encomendó a la Institución Teresiana, cuya primera directora fue Ángeles Galino. La otra escuela que se creó, la masculina de San Juan Bautista de la Salle, estuvo en Griñón (Madrid), regida por los Hermanos de la Doctrina Cristiana y se trasladó a Aravaca (Madrid) en 1970. En Madrid se fundaron, además de las citadas, otras siete escuelas de magisterio de la Iglesia a lo largo de la década de los cincuenta, todas ellas femeninas, de diverso tamaño y entidad. Fueron las siguientes:

- Escuela *San Vicente de Paul*, regentada por las Hijas de la Caridad. Creada en 1950. Se integró en la formación de Escuni en 1970.
- Escuela *La Inmaculada*, dirigida por las Hijas de María de las Escuelas Pías. Fue aprobada en 1951. En 1970 contribuyó a la formación de Escuni.
- Escuela *Sagrado Corazón*, de la Religiosas del Sagrado Corazón, erigida en 1955. A partir de 1970 se integró también en Escuni.
- Escuela *Patrocinio de San José*, regentada por las Religiosas Siervas de San José, fue creada en 1956 y llegó a impartir clases hasta el curso 1970-1971, extinguiéndose a continuación.
- Escuela *Madre María Ana Mogas Fontcuberta*, de las Religiosas Terciarias Franciscanas de la Madre del Divino Pastor, aprobada en 1959. Se integró en la formación de Escuni en 1970.
- Escuela *San Juan Bosco*, dirigida por las Hijas de María Auxiliadora (salesianas de San Juan Bosco), aprobada en 1959. Tras el decreto de transformación de las escuelas de magisterio en universitarias (2293/1973 de 17 de agosto) decidieron la fusión con la escuela masculina San José, de los salesianos de Guadalajara, transformándose en la escuela mixta *Don Bosco*.

-Escuela *Madre Carmen de Jesús Sallés*, de las Madres Concepcionistas de la Enseñanza, creada en 1951, aunque no inició sus cursos hasta 1960. Fue trasladada a San Lorenzo de El Escorial en 1966. A raíz de los nuevos planes de estudio de 1967 se decidió la clausura del centro.

Con el cambio de planes de estudio y ante las nuevas circunstancias, estos centros y sus entidades promotoras se plantearon cómo poder seguir respondiendo a su vocación educativa. Estaba claro que había que aunar fuerzas, mediante la fusión de centros. Se vio también que, quizá, alguno no podía continuar. La clave de la transformación de las escuelas de magisterio de la Iglesia, además del cambio en la realidad política y educativa, estuvo en el trabajo sistemático que a nivel de escuelas y de profesorado se venía desarrollando desde la segunda mitad de los años sesenta en estos centros.

Ya hemos visto que desde la jerarquía eclesiástica se había apostado por la continuidad de estas escuelas, y finalmente se había iniciado un proceso de análisis de la situación con el objetivo de caminar hacia unas instituciones de mayor calidad educativa, aunque fueran en un menor número. Lo vemos en la Memoria de las escuelas recién fusionadas:

El hecho de la transformación de las Escuelas Normales de la Iglesia a tenor de las exigencias del momento presente es algo que viene interesando hondamente a la Jerarquía Eclesiástica, a la Comisión Episcopal de Enseñanza y a cuantos tienen responsabilidad en su promoción y funcionamiento.

Desde que la Ley General de Educación estableció la incorporación de las Escuelas Normales en la Universidad, la Jerarquía manifestó sus deseos y propósitos de que sus Escuelas siguieran colaborando con la sociedad en la tarea específica de formar educadores, incorporándose al nuevo ordenamiento académico en los términos establecidos por la legislación correspondiente. Y en la XIV Asamblea Plenaria del Episcopado, celebrada en Madrid del 14 al 20 de febrero de 1971, tras aprobar las líneas generales de actuación de la Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa en orden a la transformación de las Escuelas Normales de la Iglesia en Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. establece, entre otros, el criterio de "hacer efectiva la atención prioritaria a dichas escuelas en cuanto entidades educativas de la Iglesia".³⁴²

Vemos claramente el apoyo que estas escuelas recibieron de la jerarquía, el deseo de continuidad que muestran, siempre de acuerdo con las nuevas directrices legales, y su visión como centros educativos pertenecientes a la Iglesia. Esta visión, reiterada en diferentes documentos y situaciones, es la que favoreció la fusión de muchas de ellas en nuevas escuelas agrupadas.

³⁴² AHE. Caja 4. Carpeta Informes y Memorias. *Las Escuelas de la Iglesia del Profesorado de E.G.B. en el año académico 1971-72. Memoria, 15 de noviembre de 1972*, p. 8.

En la memoria de las escuelas correspondiente al curso 1971-72 se dice lo siguiente:

*La política de unión de fuerzas está dando como resultado una potenciación interna que permite a las Escuelas afrontar mucho mejor las exigencias de funcionamiento propias de la nueva situación. Las Escuelas de Valencia, Zaragoza, Barcelona, Granada, Guadix, Orihuela, Madrid, y últimamente Sevilla, son Escuelas promovidas asociadamente por varias instituciones. La asociación ha surgido en unos casos de la simple fusión en una sola de las varias Escuelas existentes. En otros se han unido instituciones que no tenían Escuela, pero que han entendido que se trata de una obra en la que vale la pena comprometerse.*³⁴³

Estamos ante un proceso iniciado un par de años antes, que ya había dado muchos frutos y que se ve con esperanza de futuro, pues no solo se muestra el compromiso de continuidad de las escuelas que ya existían, sino que otras instituciones ven con buenos ojos las nuevas escuelas y apuestan por unirse a sus patronatos. En el caso de las escuelas de la Iglesia de Madrid el proceso se desarrolló al finalizar el curso 1969-1970, con la idea de tener la nueva escuela funcionando en septiembre de dicho año. En el mes de mayo hubo una reunión general presidida por el Hermano Mencía con representación de todas las escuelas, donde se planteó la posibilidad de fusión de algunas de ellas. Las escuelas de *San Juan Bautista de la Salle*, la de *Nuestra Señora de la Almudena* y la de *San Juan Bosco* prefirieron seguir su vida autónoma. La escuela del *Patrocinio de San José* informó de su clausura. El resto decidió la fusión.³⁴⁴

Unos meses más tarde, el 9 de julio de 1970, en los locales de la escuela de *La Inmaculada*, se celebró otra reunión entre las responsables de las instituciones que deseaban unir sus escuelas y así acordaron solicitar de la jerarquía eclesiástica la aprobación del proyecto de fusión de las siguientes escuelas normales de la Iglesia: *La Inmaculada*, de las M.M. Escolapias, *Ana Mogas*, de las R.R. Franciscanas, *Sagrado Corazón*, de las R.R. del Sagrado Corazón y *San Vicente de Paul*, de las Hijas de la Caridad.³⁴⁵ Acuerdan también incorporar a la nueva escuela creada a las Religiosas de Jesús María, que hasta entonces no tenían escuela normal. En esa misma reunión se procedió a presentar las normas por las que debían regirse, constituir la junta de Patronato e incluso proponer el nombre de todos los profesores que tendría la nueva escuela. Se cuidó de que cada congregación tuviera varios representantes. Fue nombrada directora María Pilar Peña, escolapia. Curiosamente, aunque el nombre que se había dado a la nueva entidad era Escuni (Escuelas Unidas), se decidió no utilizarlo en ese primer momento para facilitar los trámites y gestiones iniciales y no llevar a

³⁴³ AHE. Caja 4. Carpeta Informes y memorias. *Las Escuelas de la Iglesia del Profesorado de E.G.B. en el año académico 1971-72. Memoria, 15 de noviembre de 1972*, p. 9.

³⁴⁴ Toledo Vázquez, G. (1984). *Las escuelas de magisterio...*, p. 305.

³⁴⁵ AHE. Libro de actas. *Acta de la Reunión de Provinciales*, 9 de julio de 1970, p. 2.

confusión, puesto que la nueva escuela estaba situada en los locales de una de sus predecesoras, la de San Vicente de Paul, de las Hijas de la Caridad.

Los primeros momentos de funcionamiento debieron de ser de mucha incertidumbre. El 4 de noviembre de 1970, tan solo unos meses después del inicio del curso, se celebró una reunión extraordinaria presidida por el Hermano Mencía, con el único punto en el orden del día de nombrar una nueva directora, pues la directora inicial había presentado la dimisión.³⁴⁶ En ese momento fue elegida para el cargo Dolores María Álvarez de Ulzurrun, religiosa de Jesús María, persona que dirigió desde entonces Escuni, creemos que de forma muy acertada, según lo visto en los documentos y testimonios personales recogidos. Estuvo en el cargo hasta 1983, periodo fecundo de formación y asentamiento de la nueva escuela que nacía en esos momentos y que coincide con los límites de nuestra investigación. Ella misma nos narra algo de lo que le tocó vivir:

*Dos mudanzas, con las obras correspondientes, cambios de plan de estudio, escasez y desbordamiento de alumnos, cursos de maestros nacionales en colaboración con el Ministerio, cursillos de verano, formación permanente con el Hermano Mencía durante muchos años, excursiones, convivencias, replanteamientos de nuestro ser y nuestro quehacer...*³⁴⁷

En la fotografía siguiente la podemos ver junto al hermano Mencía y Monseñor D. José López Ortiz el día de la sesión inaugural del primer curso en Escuni.

Foto 7. Inauguración de Escuni en 1970.



De izquierda a derecha: Monseñor López Ortiz, Dolores María Álvarez y el Hermano Mencía.
Fuente: AHE.

³⁴⁶ AHE. Libro de actas. *Acta de la Reunión Extraordinaria celebrada el 4 de noviembre de 1970*, p. 7.

³⁴⁷ Testimonio de Dolores María Álvarez, recogido en el libro conmemorativo de los 25 años de ESCUNI. *Veinticinco años abriendo horizontes. Escuni 1970-1995*. Madrid: Imprenta Artegraf, p. 31.

Pasados dos años del inicio como escuela de magisterio, en la reunión de la Junta de Patronato en junio de 1972, el Hermano Mencía informaba de la intención que tenía la escuela de Santa María de La Almudena, regentada por la Institución Teresiana, de integrarse en Escuni, así como de la posibilidad de traslado de la escuela a otro edificio más adecuado, el que poseían las Esclavas Concepcionistas, en la calle Dolores Povedano.³⁴⁸ Un mes más tarde se certificaba la incorporación definitiva a Escuni de la citada escuela de La Almudena, así como de la incorporación al patronato de las Religiosas Esclavas del Sagrado Corazón, propietarias del edificio que ahora se iba a ocupar.³⁴⁹ Escuni estaba en un momento de crecimiento y las expectativas eran prometedoras. La incorporación de esta escuela, regida por la Institución Teresiana, al patronato de Escuni creemos que supuso un salto de calidad en su proyecto educativo, pues esta institución estaba en esos momentos llevando a cabo una experiencia innovadora en metodología educativa, materializada en la Experiencia Somosaguas, a la que hemos dedicado un espacio destacado en este trabajo.

Unos pocos años después, cuando en 1978 Escuni fue aprobada como escuela adscrita a la Universidad Complutense de Madrid (BOE de 8 de julio) el número de congregaciones y entidades que conformaban su Patronato había aumentado considerablemente, con respecto al inicial de su nacimiento. En ese momento eran once las instituciones presentes. La titularidad pasó a ostentarla la Diócesis de Madrid-Alcalá y participaban además las Hijas de la Caridad, las Religiosas de las Escuelas Pías, las Religiosas de la Divina Pastora, las Religiosas de Jesús-María, las Religiosas Esclavas del Divino Corazón, las Religiosas de la Compañía de María, las Dominicas de la Anunciata, la Institución Teresiana, la Compañía de Jesús y los Padres Escolapios.

Justina Sánchez, de la Institución Teresiana, relevó a Dolores María como directora en el curso 1983-84. Recordando a su antecesora, nos decía Justina que *había sido una gran directora, muy imbuida de la educación personalizada de Mencía y muy buena gestora. Con ella la escuela funcionaba engrasada.*³⁵⁰

A pesar de las vicisitudes de su creación y confirmación, el proyecto de Escuni había calado entre las congregaciones y concitó un apoyo numeroso que se iba a mantener en el tiempo. No solo se había convertido en una escuela para futuros maestros, sino que ofrecía sus servicios a profesores en ejercicio que desearan actualizar su formación profesional y a la comunidad educativa en general, desde su visión cristiana de la sociedad.

³⁴⁸ AHE. Libro de actas. *Acta de la Reunión de la Junta Patronal de la Escuela Normal Escuni celebrada el día 27 de junio de 1972*, p. 22.

³⁴⁹ AHE. Libro de actas. *Acta de la Reunión de la Junta Patronal de la Escuela Normal Escuni celebrada el día 22 de julio de 1972*, p. 23.

³⁵⁰ Archivo personal. Entrevista a Justina Sánchez, celebrada el 17 de octubre de 2019. Fue directora de Escuni entre 1983 y 1987.

4.1.1 Ubicación de Escuni; las diferentes sedes.

La escuela, en cuanto que institución, ocupa un espacio y un lugar, dice Antonio Viñao,³⁵¹ y por tanto, el emplazamiento de un centro educativo no suele dejarse al azar, algo de lo que estamos convencidos. Aunque también cuenta el profesor Viñao que la mayor parte de los Institutos y Escuelas Normales en España funcionaron en edificios de arquitectura conventual o religiosa hasta fechas recientes. La verdad es que en el caso de Escuni fue más resultado de la necesidad y las circunstancias que de una planificación previa, pues nunca ha ocupado un espacio de nueva construcción ni lo ha hecho por mucho tiempo. Entendemos que la ubicación y el propio diseño de la construcción escolar nunca son arbitrarios, siempre tienen un significado.³⁵² En el caso de las escuelas de magisterio de la Iglesia lo habitual fue que compartieran el espacio y los recursos de los colegios de segunda enseñanza que tenían las diferentes congregaciones religiosas. Estaban integradas en ellos y formaban parte de la oferta educativa que presentaban, ese era su sentido. Así fue hasta el proceso de unificación de escuelas, que se produjo a partir de 1969.

La ubicación de Escuni no puede decirse que fuera fruto del azar, aunque sí tuvo que ir adaptándose a las necesidades de cada momento. Entre 1970 y 1980 Escuni ocupó tres sedes diferentes. Los dos primeros años se alojó provisionalmente en los locales de la primitiva escuela de San Vicente de Paúl, en el centro de Madrid, propiedad de las Hijas de la Caridad, una de las congregaciones fundadoras de Escuni. Como parte de la nueva escuela, la congregación ofreció sus instalaciones. La propia congregación explica cómo era el edificio en el informe que enviaron al Secretariado de Escuelas de Magisterio de la Iglesia para confeccionar la memoria del año 1971.

*Ocupa dos pisos del edificio situado en la calle García de Paredes, 41. No está enclavada en ningún colegio, es independiente. Consta de 9 seminarios, un aula destinada a puestas en común, sala de profesores, secretaría, dirección, una salita para trabajos en pequeños grupos y un salón para el gran grupo y conferencias, y una capilla.*³⁵³

Por la descripción podemos conocer algunas de sus características. Una es su independencia respecto a un colegio, algo que marca la novedad de las nuevas escuelas, aunque es cierto que estaba al lado del colegio que la congregación tiene en esa misma manzana. Poseía todas las dependencias propias de un centro educativo, como secretaría, dirección o sala de profesores. Pero lo más interesante es cómo describe las aulas: son *seminarios*. Esto refleja la forma novedosa en que se quiere trabajar. Después tiene un espacio para trabajo en pequeños grupos y otro para gran grupo. Lo que nos está mostrando es una disposición típica de la nueva metodología que se estaba implantando en ese momento, la de la educación personalizada, que

³⁵¹ Viñao, A. (1993-94). Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Historia de la Educación*. Vol. XII-XIII. pp. 17-74, p. 18.

³⁵² Escolano Benito, A. (1993-94). La arquitectura como programa. Espacio-escuela y currículum. *Historia de la Educación* Vol. XII-XIII. pp. 97-120, p. 100.

³⁵³ AHE. Caja 6. Carpeta Datos Estadísticos. *Memoria Hijas de la Caridad*, p. 2.

rompía el esquema del aula-clase y distribuía a los alumnos según la tarea que estuvieran realizando. Por último, el que solo existieran nueve seminarios nos indica el poco alumnado que poseía en esas fechas, a pesar de responder esta escuela a la fusión de varias de las existentes hasta ese momento en Madrid. Eran, además, los momentos en los que aún convivía el alumnado del plan de estudios de 1967 con el del nuevo de 1971.

El ofrecimiento de estos locales por parte de las Hijas de la Caridad parece que fue generoso y desinteresado y en ellos estuvo Escuni dos años. La instalación era cómoda y suficiente, pero a base de limitar el número de alumnos más de lo que deseaba la nueva institución. Cuando finalizó el segundo curso apareció la posibilidad de contar con una nueva ubicación, un edificio amplio y de reciente construcción y se inició el traslado.

Eran unas dependencias del colegio del Cardenal Spínola, en la calle Dolores Povedano, un colegio que la congregación de las Esclavas del Divino Corazón había terminado de construir en 1960. El acuerdo fue rápido y Escuni se trasladó allí con gran ilusión y pretensión de permanencia, para empezar el curso de 1972. Las propias Esclavas, que inicialmente no poseían escuela de magisterio, no solo ofrecieron sus espacios, sino que entraron a formar parte del Patronato de la escuela. Fue el momento también en que se unió la Institución Teresiana, tal como hemos visto. Se hicieron unas pequeñas obras de adaptación interior y en unas semanas estuvo listo para ocuparlo. La descripción del centro es la siguiente:

El edificio consta de seis plantas. En la planta baja está la zona de Dirección, de un lado, y del otro, el bar y la sala de estar de las alumnas. Cada una de las cinco plantas siguientes está destinada a un área. En la segunda está la de Ciencias Humanas; en la tercera la de Ciencias de la Educación; en la cuarta la de Ciencias y Matemáticas; en la quinta la de Lengua con el idioma moderno y en la sexta la Expresión Plástica de un lado y la de Música en el otro. Cada planta comprende las aulas seminario de las materias correspondientes, espacios para trabajo en pequeño grupo, grupo mediano, o gran grupo, convenientemente distribuidos, y el espacio departamental para los profesores del área.

Aunque se trata de una acomodación hecha sobre una construcción ya existente pensamos que responde muy bien a las exigencias de la vida y del trabajo que ha de desarrollarse en la Escuela.³⁵⁴

Sabemos que el espacio no es neutro, y su ordenación constituye un elemento importante dentro del currículo. Observarlo nos da indicios de lo que se considera relevante en cada momento. Lo primero que llama la atención en la descripción que acabamos de ver es la diferencia de tamaño con respecto a la anterior sede de Escuni: de dos pisos de un edificio más amplio se pasa a un edificio completo de seis plantas.

³⁵⁴ AHE. Caja 4. Carpeta Informes y memorias, *Memoria del año académico 1971-72*, p. 13.

Cada una de las plantas está dedicada a un área de conocimiento, y en cada planta se encuentran con todos los espacios que necesitan los alumnos para realizar su trabajo, ya sea en grupo grande o pequeño. Por tanto, se ha abandonado una distribución escolar por cursos y ahora los espacios se agrupan por materias, independientemente del curso al que correspondan. La disposición es abierta y flexible, favorece la autonomía de los alumnos. La elección de espacios permite crear grupos de diferentes tamaños, heterogéneos y móviles. (así lo disponían, por otra parte, las *Orientaciones pedagógicas* aprobadas por O.M. de 2 de diciembre de 1970, BOE de 8 de diciembre). Los profesores de cada área tenían su despacho en esa misma planta, lo que facilitaba la labor de asesoramiento al alumno. Eran espacios que, sin estar previamente diseñados para ello, se habían adaptado perfectamente a la metodología que se estaba implantando desde el inicio en las nuevas escuelas de magisterio de la Iglesia, la educación personalizada.

Para explicar mejor esta nueva forma de trabajo presentamos a continuación algunas fotografías del Archivo Histórico de Escuni que muestran perfectamente estos espacios y cómo eran usados por los alumnos.

Foto 8. Fachada exterior del edificio. Calle Dolores Povedano.



Edificio de reciente construcción que cuenta con seis plantas y amplias ventanas a lo largo de toda la fachada.
Fuente: AHE

Foto 9. Despacho de Dirección.



Fuente: AHE

Foto 10. Despacho de Secretaría.



Fuente: AHE

Foto 11. Vestíbulo de entrada y ventanilla de Secretaría



Fuente: AHE

Foto 12. Cafetería de la escuela.



Fuente: AHE

Foto 13. Aula de Plástica.



Fuente: AHE

Foto 14. Biblioteca.



Fuente: AHE

Foto 15. Aula de Expresión.



Fuente: AHE

Foto 16. Seminario para trabajo en pequeño grupo.



Fuente: AHE

Foto 17. Aula para gran grupo y puestas en común.



Fuente: AHE

Foto 18. Sala para trabajo individual.



Fuente: AHE

En las diferentes fotografías vemos que hay espacios amplios, que resultan suficientes y adecuados para los alumnos que los usan, muy luminosos, y que han sufrido alguna pequeña obra para adaptarlos a las nuevas exigencias (como se puede ver por la diferencia del color de las baldosas en las fotos 10 y 17). Escuni estaba apostando por una nueva metodología y puso empeño en habilitar los espacios apropiados y suficientes que permitieran llevarla a cabo. Entendemos que estos cambios siempre tienen sus ventajas e inconvenientes, que deben ir adaptándose con el tiempo, pero es indudable la ilusión y ganas que se pusieron en la nueva escuela que en esos momentos se estaba fundando. Al finalizar la lectura de la memoria del curso 1972, en una reunión de las escuelas de Madrid, el Hermano Mencía lo hacía con las siguientes palabras:

*En esta nueva etapa que ahora se inicia, nueva por el nuevo emplazamiento y nueva por el nuevo plan de estudios que ahora se implanta, se unen (las distintas congregaciones que forman Escuni). Quiera Dios que estas obras llevadas con tanta ilusión y con tan meritorio esfuerzo por cuantos de algún modo están implicados en ellas, respondan a lo que de ellas espera la sociedad cristiana del mundo de hoy.*³⁵⁵

Queda aquí bien reflejado el espíritu con que se iniciaba el curso y la realidad e ilusión con la nueva sede de Escuni, que sin embargo pronto sufrió cambios.

³⁵⁵ AHE. Caja 4. Carpeta Informes y memorias. *Las escuelas de la Iglesia del profesorado de EGB en el año académico 1971-72*, p. 13.

El edificio proporcionado por las Esclavas del Divino Corazón era un edificio nuevo y espacioso, ubicado al norte de Madrid, en el barrio de Chamartín de la Rosa, donde Escuni permaneció cinco años, hasta 1977. En esta fecha aparecieron una serie de problemas: unos nuevos planes urbanísticos afectaron al inmueble y hubo también un aumento continuo de estudiantes, que no cabían de manera adecuada en las instalaciones. Entre tanto, las Esclavas, propietarias del edificio, fueron llamadas a Sevilla para participar en la creación de otra escuela de magisterio de la Iglesia en aquella ciudad, la del Cardenal Spínola, por lo que poco después abandonarían el patronato de Escuni. Se hacía necesario un nuevo traslado y además con rapidez.

Para iniciar el curso siguiente, la Diócesis de Madrid les cedió parte del seminario menor, sito en la calle Jerte, nº 10, en concreto las dos últimas plantas de un edificio de cuatro. La cesión era gratuita y por tiempo indefinido. Así lo indica el contrato redactado entre ambas partes, del que simplemente copiamos su punto número uno.

*1. El Emm. Cardenal Arzobispo de Madrid-Alcalá, cede el uso del edificio del Seminario Menor de la Archidiócesis, de la calle Jerte, nº 10 de Madrid, a Escuni, para la instalación de la Escuela de Formación del Profesorado de Educación General Básica y demás funciones de formación permanente que es el fin primordial de dicha entidad.*³⁵⁶

A cambio Escuni se hacía cargo de los gastos de conservación y mantenimiento del edificio así como de los demás gastos propios. Contó entonces con el espacio necesario para el alumnado que acogía en esos momentos. Sin embargo, al cabo de poco tiempo este edificio también empezó a ser insuficiente. Con el rápido aumento de alumnado que experimentó a partir de 1977, y que veremos más adelante, el edificio de la escuela resultaba escaso y ya en la memoria del curso 1978-79 se reflejaba la *estrechez de espacios*. Esta necesidad de espacios se fue sorteando con pequeñas adaptaciones en su distribución y limitando el número de alumnos. A pesar de todos los problemas que planteaba así se continuó hasta el curso 1997- 98.³⁵⁷

Del edificio de la calle Jerte también disponemos de algunas fotografías en el Archivo Histórico de Escuni, que nos ayudan a entender su estructura y funcionamiento (fotos 19-26). Una antigua alumna, Carmen Megía, nos lo describe de la siguiente manera:

Es un edificio aislado en tres de sus fachadas, con una forma peculiar en torno a un patio interior que no llegaba a ser un cuadrado perfecto y que hacía las veces de corredor. Se accedía desde la calle mediante una gran escalera doble. En el vestíbulo se encontraban las ventanillas de Secretaría. A la derecha estaba la cafetería, un espacio grande que fue disminuyendo

³⁵⁶ AHE. Administración. Contrato de cesión del seminario menor, propiedad del arzobispado de Madrid-Alcalá a Escuni.

³⁵⁷ Escuni se trasladaría a su actual sede, en la avenida Nuestra Sra. De Fátima, nº 102, en septiembre de 1998.

*según se fue necesitando crear nuevas aulas. A la izquierda un pasillo que daba acceso, según este orden, a la sala de profesores, despachos de Dirección y Jefatura de Estudios, una gran sala que servía para todo (exámenes, conferencias, eucaristías) y a continuación había aulas, que recibían el nombre de grupo medio seguido de un número (GM 1, GM 2...) Algunas eran más grandes y otras más pequeños. Según su espacio podían tener mesas grandes o sillas de brazo. Nunca hubo pupitres individuales. Finalmente se encontraba la biblioteca, un gran espacio con los libros en vitrinas que recorrían todas las paredes y con mesas amplias en el centro. El piso de encima se distribuía de la misma manera, alternando despachos y aulas de grupos medios. La sala grande de este piso hacía las veces de gimnasio, sala de exposiciones o teatro. Al no disponer de mucho espacio, todos se utilizaban para todo.*³⁵⁸

Como vemos se trataba de un espacio adaptado a las necesidades de una escuela que estaba implantando un método de trabajo particular y que se modificaba según las necesidades, en un ejemplo de flexibilidad, propio de la nueva metodología activa que estaban desarrollando, y a la vez de supervivencia. Presentamos a continuación algunas fotos del Archivo de Escuni que reflejan la descripción que acabamos de aportar:

Foto 19. Fachada del edificio del Seminario Menor, calle Jerte, tercera sede de Escuni.



Fuente: AHE

³⁵⁸ Archivo propio. Entrevista personal realizada el 11 de julio de 2019 a Carmen Megía, antigua alumna de Escuni entre 1981 y 1983,

Foto 20. Biblioteca del edificio de la calle Jerte.



Fuente: AHE

Foto 21. Eucaristía celebrada en una de las aulas.



Fuente: AHE

Foto 22. Grupo de trabajo en seminario.



Fuente: AHE

Foto 23. Trabajo de alumnos con el profesor en un departamento.



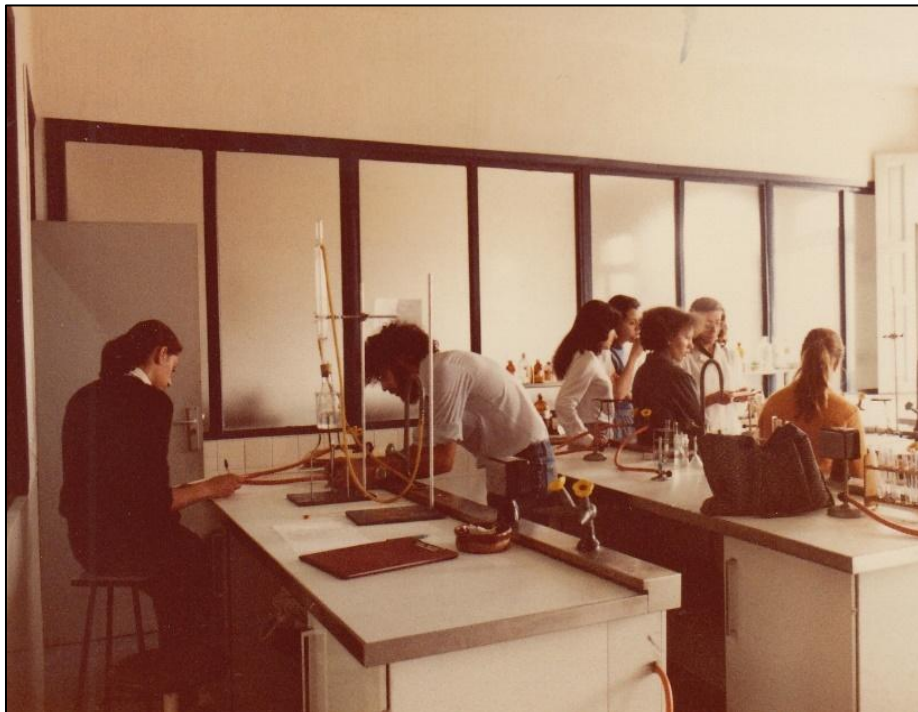
Fuente: AHE

Foto 24. Clase magistral.



Fuente: AHE

Foto 25. Laboratorio.



Fuente: AHE

Foto 26. Pasillos.



Fuente: AHE

A través de las fotografías presentadas, que corroboran el testimonio prestado por Carmen Megía, vemos la diversidad de espacios que había en la escuela, pero también la utilización de cualquier lugar para actividades diversas, con momentos de docencia en las aulas, pero también en despachos, por ejemplo, o el uso de una clase para la celebración de una eucaristía (foto 21). Los alumnos en ese momento eran numerosos y su aumento obligó a la polivalencia de espacios. Pronto se vio que el nuevo emplazamiento se quedaba pequeño, aunque la escuela permaneció en este mismo edificio durante veinte años. La estrechez contribuyó a agudizar la creatividad de alumnos y docentes, pero también constituyó un elemento de queja recurrente por parte de los profesores.

4.1.2 Organización y actividades en los primeros años

Siguiendo con la información recogida en los diversos documentos del archivo de Escuni analizamos algunos aspectos de la vida cotidiana de la escuelas de Madrid, y de Escuni principalmente, a principios de la década de los setenta.

La apertura oficial del curso 1970-71 para las escuelas de la Iglesia fue un acto especial.³⁵⁹ Se realizó en la sede de Escuni en Madrid, que era la escuela recién formada a través de la unión de varias de las anteriores escuelas de la capital, y tuvo el significado de presentación de lo que querían ser las nuevas escuelas de magisterio de la Iglesia. El acto estuvo presidido por el obispo D. Elías Yanes, miembro de la Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa. Estuvo acompañado por el Delegado

³⁵⁹ AHE. Caja memorias Carpeta 1970-71 -- 1980-81. *Memoria curso 1970 -71, presentada en la apertura del curso 1971-72. p. 1.*

General de la Comisión, el obispo D. José Manuel Estepa, por el Director del Secretariado de las escuelas de magisterio de la Iglesia, el Hermano Mencía, y por el Inspector General de Escuelas Normales, Sr. García Yagüe.

La presencia de estas personalidades nos muestra de forma clara la apuesta decidida de la jerarquía por estas escuelas en su nueva etapa. En esta inauguración hay además otro detalle de mucho interés para nosotros: la lección inaugural corrió a cargo del ya referido profesor Víctor García Hoz. En esos momentos era el Director del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid, y su lección versó sobre *La formación del maestro para una educación personalizada*. Nos encontramos aquí con el elemento clave de la metodología que se quería implantar en las escuelas de la Iglesia y que ya estaba siendo objeto de trabajo en algunas de ellas. Es pues, esta apertura oficial de curso en Escuni, un acto simbólico, que podríamos entender como fundacional, para el conjunto de las escuelas de magisterio de la Iglesia, en la etapa que se abría tras la publicación de la Ley General de Educación. Por la presencia de García Hoz en esta acto entendemos que no debía de haber contradicción entre el modelo de educación personalizada que se desarrollaba en estas escuelas, adaptado principalmente del Sistema Somosaguas, y el que proponía Víctor García Hoz. Se puede interpretar que se buscaba la mayor y mejor formación en este campo y, por tanto, se invitó a un especialista para esta lección inaugural.

De esta ocasión se conserva una fotografía que muestra el momento de la conferencia impartida por García Hoz. Para nuestro tema de investigación es especialmente interesante la mujer que aparece en la fotografía. Es Irene Gutiérrez, que en esos momentos era la directora del Instituto de Estudios Pedagógicos de Somosaguas y, por tanto, una de las personas que mejor conocían la corriente de la educación personalizada. Las otras dos personas que aparecen también son significativas a este respecto. Se trata del Hermano Fortunato Alcalde, que entonces dirigía la escuela de magisterio de La Salle, también embarcada en la renovación pedagógica de la misma corriente, y el Hermano Mencía, director del Secretariado de las Escuelas de la Iglesia y gran impulsor del movimiento renovador. Nos damos cuenta de la importancia de esta lección inaugural, reflejada en el ponente Víctor García Hoz, en las personas que lo acompañan y en el espacio en el que se desarrolla, la recién inaugurada escuela de magisterio Escuni, en Madrid. La apuesta por un modelo educativo basado en la educación personalizada era firme en las escuelas de la Iglesia y se ponía de manifiesto en esta inauguración del curso en la sede de Escuni.

Foto 27. Lección inaugural del curso en Escuni, 1970.



De izquierda a derecha, el hermano Fortunato Alcalde, director de la escuela de La Salle, el profesor Víctor García Hoz, la directora del IEPS Irene Gutiérrez y el Hermano Emiliano Mencía, director del Secretariado de Escuelas de la Iglesia.

Fuente: AHE.

Siguiendo con el funcionamiento de Escuni en los primeros años, vemos que la jornada habitual de trabajo era de mañana y de tarde. Poco a poco, las clases de tarde fueron dando lugar a actividades que hoy llamaríamos extraescolares, que eran muy variadas. Las había de tipo religioso y de apostolado o voluntariado, culturales (libro-fórum, conferencias de temas literarios, artísticos o pedagógicos), visitas a museos y a centros educativos, excursiones... También los profesores tenían ocasión de asistir a cursos de perfeccionamiento, que en esos momentos trataban fundamentalmente sobre la nueva educación personalizada. Estos cursos no solo se realizaban en Madrid, sino en diferentes ciudades de España. Muchas veces se realizaron en coordinación con las Inspecciones, las Delegaciones de Educación o los ICE de las universidades. Por otro lado, los propios profesores de las escuelas de la Iglesia eran requeridos como ponentes para participar en los cursillos de especialización del profesorado de la nueva Educación General Básica. En el curso 1972-73 asistieron a Escuni para este tipo de cursillos 350 maestros en ejercicio, que recibieron formación especializada para el curso 6º de EGB.³⁶⁰

La formación en la nueva metodología personalizada era una de las líneas fundamentales de actuación del Secretariado de Escuelas de la Iglesia, que dirigía el Hermano Mencía. En la memoria de las escuelas de Madrid del curso 1969-70 se reconocía *el esfuerzo gigantesco que el Secretariado de la Comisión Episcopal ha*

³⁶⁰ AHE. Caja memorias. Carpeta 1970-71 -- 1980-81. *Memoria curso 1972 -73*, p. 4.

realizado para la puesta al día de los nuevos métodos de enseñanza en las Escuelas Normales.³⁶¹ También nos hablan los documentos del nuevo estilo de trabajo de los alumnos que ha armonizado la actividad personal individualizada y la socializada. Las clásicas aulas habían dado paso a los laboratorios, seminarios, salas de coloquio y de trabajo en equipo, siguiendo la línea de las nuevas orientaciones pedagógicas. Colaboran con las escuelas 14 centros de EGB de Madrid, donde practican ya dicho estilo de trabajo.³⁶² Es decir, era una metodología nueva también para los centros educativos y eran pocos aún los que la tenían implantada.

Otro elemento destacable en estos años iniciales de andadura de Escuni, y también de otras escuelas, era el número de visitas que recibía la escuela, interesadas por los nuevos métodos de trabajo. La misma memoria del curso 1971-72 recoge algunas singulares, como la de un grupo de profesores y alumnos de la Escuela Normal de Burdeos, un grupo de 15 directores de Escuelas Normales Estatales o un grupo de estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Salamanca. Como ya hemos visto, eran años de efervescencia en la renovación pedagógica y se seguía con interés cualquier movimiento que mostrase alguna realización práctica. Parece que esto es lo que estaba ocurriendo en Escuni y en las escuelas de la Iglesia de Madrid en esos momentos.

Aclaremos que se nombra aquí indistintamente a Escuni y a las escuelas de Madrid porque el funcionamiento era similar y porque muchas veces Escuni fue escogida como modelo o representación para esas escuelas e incluso para las del resto de escuelas de España. Así nos lo muestra el inicio de la memoria leída en Escuni al principio del curso 1972, precisamente cuando se inauguraba su nueva sede, en la calle Dolores Povedano:

*Independientemente de que las Escuelas Normales de la Iglesia de las diversas localidades del país tengan su acto de apertura oficial del curso, las circunstancias que concurren en Madrid han hecho siempre que hayamos dado a este acto carácter un tanto general y hayamos tenido presentes en él a todas las Escuelas de la Iglesia.*³⁶³

Años más tarde, en la conmemoración de los 25 años de Escuni, el propio Hermano Mencía reconocía este simbolismo que representó Escuni:

Por una serie de circunstancias, los planteamientos hechos para Escuni fueron paradigmáticos para el resto de las Escuelas (...) El hecho de que Escuni, por estar en Madrid, estuviera próxima al Ministerio y al Secretariado de Escuelas de la Comisión Episcopal de Enseñanza, pero también el hecho del dinamismo con que arrancó en sus comienzos,

³⁶¹ AHE. Caja 4. Carpeta Informes y memorias. *Memoria de las actividades realizadas por los alumnos de las escuelas normales de la Iglesia de Madrid durante el curso 1969-70*, p. 5.

³⁶² AHE. Caja 4. Carpeta Informes y Memorias. *Memoria de las actividades realizadas por las escuelas normales de la Iglesia de Madrid presentada en la apertura del curso 1971-72*, p. 3.

³⁶³ AHE. Caja 4. Carpeta Informes y Memorias. *Las escuelas de la Iglesia del profesorado de EGB en el año académico 1971-72*, p. 1.

*hicieron que los documentos que se fueron elaborando en ella sirvieran de modelo y abrieran camino al resto de las Escuelas de la Iglesia.*³⁶⁴

Otro ejemplo de esta representatividad de Escuni lo tenemos en la inauguración del curso en 1972. Nos lo muestra el grupo de personalidades que se dieron cita en ella. Coincidió la inauguración de los nuevos locales para la escuela en el edificio de la calle Dolores Povedano y también era el momento en el que se unía a Escuni la Escuela de La Almudena, de la Institución Teresiana. El acto académico fue presidido por el Cardenal Vicente Enrique y Tarancón, Obispo de Madrid-Alcalá, que celebró también la eucaristía previa. Asistieron además el Obispo General Castrense, Fray José López Ortiz, el Obispo auxiliar de Madrid-Alcalá, José Manuel Estepa, la Directora General de Ordenación Educativa, la teresiana Ángeles Galino y el entonces Rector de la Universidad Autónoma de Madrid y después Ministro de Educación, Julio Rodríguez. En ese acto el Hermano Mencía, director del Secretariado para las escuelas de la Iglesia, valoró lo que suponía para Escuni estar entre las diez escuelas de España elegidas para impartir el nuevo plan de estudios y la réplica la dio la profesora Galino, contestando a las preguntas realizadas por el Hermano Mencía y reflexionando sobre el futuro de estas escuelas.³⁶⁵ Se estaba en una coyuntura esperanzada, pero también de mucha incertidumbre, con respecto al futuro de las escuelas de magisterio de la Iglesia y vemos que este curso que se iniciaba era un momento importante.

En la memoria de ese mismo año, 1972, se insistía en la complejidad de organización de uno de los elementos clave en la formación de los maestros, las prácticas. Los profesores de las escuelas de magisterio de la Iglesia habían reflexionado sobre ese tema en los cursos de verano celebrados los años anteriores y habían trabajado en su programación. El resultado fue la organización de unos seminarios para los alumnos, previos al periodo de prácticas, que sirvieran de orientación a esa actividad. El resultado debió de ser muy satisfactorio, pues nos dicen los documentos que los centros de EGB acogían cada vez con mayor interés a los alumnos de prácticas de estas escuelas, que llevaban a los colegios, además de la ilusión y el entusiasmo, las nuevas ideas pedagógicas. Dos años después, en la memoria del curso 1973-74, se dice que a estos seminarios de prácticas asistieron, además de alumnos y profesores del centro, otros de fuera: *Como en la Escuela Oficial de María Díaz Jiménez no había cursillos también asistieron alumnas de este Centro.*³⁶⁶ Parece, por tanto, que la colaboración entre escuelas privadas y públicas, en esos momentos, era habitual para algunos aspectos de formación.

Otro de los aspectos que había cambiado en las nuevas escuelas de magisterio de la Iglesia era el estilo de vida y de trabajo. Se intentaba una formación en aspectos teóricos y prácticos, en el saber y el saber hacer. Una formación basada en el encuentro con compañeros y con profesores, que pasaban de ser meros transmisores de conocimientos a animadores y orientadores del trabajo de los alumnos. Todos estos

³⁶⁴ Escuni. *Veinticinco años abriendo horizontes. Escuni 1970-195*. Madrid: Imprenta Artegraf, pp. 23-24.

³⁶⁵ AHE. Caja memorias. Carpeta 1970-71 -- 1980-81. *Memoria curso 1972 -73*, p. 2.

³⁶⁶ AHE. Caja memorias. Carpeta 1970-71 -- 1980-81. *Memorias de Escuni. Memoria curso 1973 -74*, p. 2

objetivos se estaban empezando a poner en práctica como novedad, aunque se admitía estar *aún lejos de haber logrado plenamente nuestro intento*.³⁶⁷ Era habitual en estos primeros años que al finalizar cada curso se reunieran alumnos y profesores para valorar los aspectos que habían resultado positivos y aquellos en los que había que mejorar. La implicación de los alumnos resultaba fundamental, y nos parece un dato muy interesante que refleja la vitalidad de la escuela y el compromiso de sus componentes. Creemos también que esto era posible por el pequeño número de alumnos que todavía recogían los centros.

A partir de la legislación básica que regulaba el funcionamiento de las escuelas de magisterio, es decir, la Ley General de Educación, el Decreto 2293/ 1973 de 17 de septiembre sobre Escuelas Universitarias y la Orden de 17 de septiembre de 1974 que desarrollaba el anterior decreto, cada escuela fue elaborando sus propios reglamentos y normas de régimen interno. Se elaboró un organigrama de funcionamiento, que era común al conjunto de las escuelas y que tenía tres órganos fundamentales. Por orden jerárquico estaba primero la Junta de Titularidad, después el Patronato y finalmente la Dirección de la escuela.³⁶⁸

- La Junta de Titularidad está compuesta por un Presidente, un Vicepresidente y tantos vocales como miembros de las entidades promotoras tenga cada escuela. Entre sus funciones principales están las de designar al Patronato, proponer al Director para su nombramiento, establecer convenios con entidades e instituciones y establecer el régimen económico.
- El Patronato está formado por diez miembros: ejerce de Presidente el Vicepresidente de la Junta de Titularidad. Después están el Director, el Jefe de Estudios, dos miembros propuestos por la Universidad y cinco miembros elegidos de entre los representantes de las entidades promotoras presentes en la Junta de Titularidad. Las funciones del Patronato son amplias: aprobar los presupuestos, aprobar la contratación de profesores, proponer al Jefe de Estudios, nombrar al Administrador y al Secretario, proponer al Ministerio el Reglamento y proponer a la Comisión Episcopal de Enseñanza las Normas de Régimen Interno.
- El Director ejerce sus funciones de dirección en colaboración con los diversos cargos que contribuyen al funcionamiento de la Escuela: Jefe de Estudios, Secretario, Administrador, jefes de área o sección, coordinadores, juntas de estudio y de gobierno y claustro, cada uno con sus funciones específicas.

Vemos aquí un organigrama perfectamente diseñado y donde quedan representados todos los elementos que configuraban los diversos estamentos de las escuelas, que empezaron a funcionar una vez que se aprobaron las adscripciones a las distintas universidades públicas. Por un lado la Titularidad, como propietaria de las

³⁶⁷ AHE. Caja 4. Carpeta Informes y memorias. *Las escuelas de la Iglesia del profesorado de EGB. En el año académico 1971-72*, p. 7.

³⁶⁸ AHE. Caja 6. Carpeta Orientaciones Generales, Anexo III. *Escuelas de la Iglesia del profesorado de EGB*, p. 2.

escuelas, y por otro la Universidad, que establece los planes de estudio. La Junta de Titularidad no es propiamente un órgano que gobierne directamente las escuelas, sino que ese papel se encomienda al Patronato y al Director. De ahí la fuerte vinculación entre miembros del Patronato y de la Junta de Titulares. El Director es nombrado por el Ministerio, de entre los profesores que pertenezcan a Cuerpos de Educación Universitaria, y los profesores de las escuelas deben obtener la *venia docendi* de la Universidad para poder dar clase. Este organigrama se ha mantenido en el tiempo, lo que nos muestra que su funcionamiento ha resultado satisfactorio.

En el caso concreto de Escuni, el primer director nombrado de acuerdo con las normas del Ministerio fue el padre Alberto Dou, jesuita, catedrático de Matemáticas de la Universidad Complutense de Madrid. Cuando aceptó su cargo, en el curso 1974, la que entonces ejercía de directora de la escuela, Dolores María Álvarez, religiosa de Jesús María, pasó a tener la denominación de Jefe de Estudios. Ella ejercía, en cualquier caso, la responsabilidades cotidianas de la escuela. En el curso 1978 -79 cambió el director y fue entonces elegido el profesor Dalmacio Negro Pavón, catedrático de Historia de las Ideas y Formas Políticas, de la Universidad Complutense de Madrid.

Para terminar este apartado referido a la vida de las escuelas en los primeros años, y siguiendo con las actividades organizadas para el perfeccionamiento del propio profesorado, reseñamos la realización de viajes de estudio para visitar distintos colegios en Europa, organizados directamente por el Secretariado de escuelas de la Iglesia. El primero de ellos fue a Inglaterra, a las áreas de Leeds y York. El segundo a la antigua Yugoslavia. Después siguieron otros lugares. De uno de estos viajes, el realizado a Bélgica y los Países Bajos en 1982, tenemos documentación fotográfica. Entre los asistentes reconocemos al profesor Javier Pinel, entonces Jefe de Estudios de Escuni.

Foto 28. Viaje de estudios a Bélgica y Países Bajos.



El profesor Javier Pinel aparece con sombrero al lado del busto de Juan Luis Vives, en la ciudad de Brujas, Bélgica.

Fuente: AHE.

4.1.3 La economía de las escuelas

El tema económico de las escuelas de magisterio de la Iglesia, en general, y de Escuni en particular no lo abordamos en esta investigación, fundamentalmente por la dificultad de acceso a fuentes suficientes y exactas. Sin embargo sí dejamos una idea y algunas notas sobre él.

La idea principal es que las escuelas, en su versión ya unificada a partir de 1970, siempre fueron deficitarias, al menos en el periodo cronológico que abarca este trabajo. Se aspiraba a que ese déficit fuera cada vez menor, por supuesto, pero las circunstancias no lo pusieron fácil. Los ingresos provenían fundamentalmente de las aportaciones por matrícula y de las cuotas que pagaban los alumnos, y el déficit fue siempre asumido por las instituciones que formaban cada uno de los patronatos.

Hemos ido rescatando algunas notas sobre la economía de las escuelas en las diferentes memorias que se realizaban al finalizar cada curso, y que solían ser presentadas al inicio del curso siguiente. En los documentos de los primeros años no hay muchas referencias a lo económico, quizá porque había otros problemas más graves que solucionar en esos momentos, en especial el problema de la legalidad de los estudios y la existencia de las propias escuelas, que hasta 1978 estuvieron funcionando de manera experimental. Sin embargo, alguna alusión a lo económico sí hemos encontrado. Las siguientes palabras corresponden a la memoria de 1972:

La cuotas que pagan los alumnos no cubren los gastos mínimos de funcionamiento (...) Pero las entidades que promueven las Escuelas cubren ampliamente todo déficit porque sienten que con ello prestan uno de los mejores servicios que en el orden educativo se puede prestar hoy a la sociedad, y porque esperan que, una vez que se haya superado la problemática de este momento de transición, la sociedad encontrará fórmulas justas para el sostenimiento económico de estas instituciones básicas del sistema educativo.³⁶⁹

Vemos que se presenta un balance deficitario, pero son optimistas con respecto al futuro, pues esperan que esta situación sea transitoria. A la vez también son conscientes de la tarea evangélica que estaban llamadas a realizar como escuelas de la Iglesia.

Unos años más tarde, la situación no había mejorado en este capítulo. Ya en un documento de 1979 se aportaban datos más concretos. Allí leemos lo siguiente:

Desde el punto de vista económico el financiamiento de las Escuelas se basa en los ingresos procedentes de las cuotas de los alumnos. Pero dichos ingresos distan mucho de cubrir los gastos. El costo real por alumno estimado para el presente curso es de una media de 61.671 pesetas

³⁶⁹ AHE. Caja 4. Carpeta Informes y memorias. *Las escuelas de la Iglesia del profesorado de EGB. En el año académico 1971-72*, pp. 1-2.

anuales. La cuota media abonada por los alumnos es de 43.213 pesetas. Esto supone, por consiguiente, que se da un déficit medio de 18.458 pesetas por alumno. En realidad es mayor, ya que hay alumnos que no pueden satisfacer la cuota establecida con carácter general en cada Escuela y es criterio normal no cerrar las puertas de la Escuela a nadie por razones económicas.

*Salvo en contados casos en los que se reciben ayudas de personas o de entidades sociales, el déficit lo cubren las instituciones promotoras de las Escuelas, haciendo que revierta sobre ellas el fruto del trabajo de sus miembros.*³⁷⁰

Varias son las conclusiones que podemos sacar de estas notas. Por un lado parece que el déficit era generalizado y persistía en el tiempo, aunque seguramente no afectara a todas las escuelas por igual. El número de alumnos que atendía cada escuela debía de ser determinante en estos casos. Además, algunos de estos alumnos, que tenían escasos medios, eran becados por la propia escuela. Apenas tenían los centros otras fuentes de financiación, salvo excepciones. Se habla así de un déficit medio de alrededor de un 30% del gasto total por alumno, lo que realmente parece muy elevado. Quizá la clave para soportarlo por parte de las instituciones lo da la última frase: *haciendo que revierta sobre ellas el fruto del trabajo de sus miembros*. Es decir, muchos de los profesores que tenían las escuelas en un principio eran miembros de las propias congregaciones promotoras, por lo que no percibían un salario como tal, o al menos el que recibían repercutía sobre la propia congregación.

En cuanto a posibles ayudas externas sabemos que se buscaron, aunque no existían muchas. En la memoria de Escuni del curso 1972-73 se relatan las diferentes entidades bancarias visitadas, así como negociados de Ministerio, buscando fondos y se termina diciendo que *de momento hemos obtenido buenas palabras... y como la esperanza es lo último que se pierde, seguimos esperando.*³⁷¹

En alguna memoria de otra escuela se destacan las ayudas por su novedad:

*En Ponferrada se da el caso, que puede ser ejemplar por estar en una línea social muy actual, de que las asociaciones de Padres de Alumnos de los centros docentes de la localidad de la comarca están empeñadas en el sostenimiento de la Escuela y colaboran no solo como fuerza moral de apoyo, sino con aportaciones económicas. Cabe citar también el caso de Jerez de la Frontera, donde es la Caja de Ahorros la que está en la base del sostenimiento económico de la Escuela.*³⁷²

Vemos claramente que se trata de excepciones que llamaban la atención y que, aunque se deseara su extensión a otros centros, no dejaban de ser casos puntuales. El

³⁷⁰ AHE. Caja 4. Carpeta Informes y memorias. *Informe sobre el actual momento de las escuelas de magisterio de la Iglesia*, p. 5.

³⁷¹ AHE. Caja Memorias. Carpeta 1970-71 -- 1980-81. *Memoria curso 1972-73*, p. 4.

³⁷² AHE. Caja 4. Carpeta Informes y memorias. *Memoria del año académico 1971-72*, p. 9.

patrimonio de las escuelas estaba fundamentalmente constituido por los inmuebles que ocupaban y los ingresos que obtenían de los alumnos, aparte de posibles donaciones o subvenciones. Como eran entidades sin ánimo de lucro, los posibles beneficios se reinvertían en las propias escuelas. Así se expresa, por ejemplo, en los estatutos de Escuni: *Dado que la escuela no tiene finalidad lucrativa, los excedentes o superávits que eventualmente se produzcan, se destinarán a las mejoras de instalaciones o a reservas para cubrir posibles déficits futuros.*³⁷³

Es decir, aunque no era el primero, el tema económico siempre fue importante, pues permitía la supervivencia de estos centros, y aparecía citado en muchas de las memorias anuales. A pesar de todas las dificultades en este campo, las escuelas siempre tuvieron el respaldo de las entidades promotoras, que cubrían los déficits de presupuesto eventuales, así como el apoyo de los obispos españoles:

*La Comisión Episcopal de Enseñanza ha puesto su mayor empeño en sacar las Escuelas adelante y en sacar el mayor número posible, pensando siempre en la transcendencia sociopastoral de las Escuelas del profesorado y en la extraordinaria actitud de servicio de las entidades promotoras, que no escatiman esfuerzo para sostenerlas a la altura de las exigencias crecientes.*³⁷⁴

Tanto la jerarquía como el conjunto de congregaciones y grupos de Iglesia que hacían posible la existencia de estos centros tuvieron siempre claro su necesidad e importancia. De hecho, el número de apoyos que fueron teniendo fue en aumento. Así sabemos que en el año 1979 eran 63 las instituciones que participaban en la promoción y el sostenimiento del conjunto de escuelas de magisterio de la Iglesia en España. En cuanto a la jerarquía, la XIV Asamblea Plenaria del Episcopado, celebrada en Madrid en febrero de 1971, establecía el criterio de *hacer efectiva la atención prioritaria a dichas escuelas en cuanto entidades educativas de la Iglesia.*³⁷⁵ El apoyo recibido por las escuelas de magisterio fue unánime y continuado en el tiempo.

4.2.- Análisis del alumnado en las escuelas de magisterio de la Iglesia³⁷⁶

Uno de los elementos clave para analizar la marcha de una institución educativa es observar la evolución de su alumnado, lo que nos mostrará su pujanza o no, sus

³⁷³ AHE. Administración. *Proyecto de reglamento de la escuela universitaria de profesorado de EGB Escuni de Madrid*. Art. 41.

³⁷⁴ AHE. Caja 5. Carpeta Planes de estudios *Informe de la Comisión Episcopal de Enseñanza sobre autorización de las escuelas normales de la Iglesia para impartir el plan de estudios.*, p. 4.

³⁷⁵ AHE. Caja 4. Carpeta Informes y memorias *Las escuelas de la Iglesia del profesorado de EGB en el año académico 1971-72*, p. 9.

³⁷⁶ Parte de la información que aparece en este punto fue recogida en el artículo: Asenjo Gómez, F. (2022). El acceso de la mujer a la educación superior a través de las escuelas de formación de profesores de la Iglesia. El caso de la Escuela de Magisterio Escuni entre 1970 y 1983. *Historia y Memoria de la Educación* nº 15 pp. 357-388.

fortalezas y debilidades y su posible desarrollo en el tiempo. Ahora nos ocupamos de lo que con respecto a este criterio ocurrió en las escuelas de la Iglesia y especialmente en Escuni.

Tal y como hemos analizado hasta ahora, el progreso económico y social registrado en España a lo largo de la década de los sesenta propició la aparición en 1970 de la Ley General de Educación. Reflejaba esta ley una de las características de la sociedad que estaba surgiendo, como era la de la aspiración a la igualdad entre hombres y mujeres. De esta manera se creó una etapa educativa obligatoria y gratuita, hasta los 14 años, y un posterior bachillerato que no discriminaban por género. También las mujeres estaban accediendo a la universidad cada vez en mayor medida.³⁷⁷ Si el acceso a la educación estuvo tradicionalmente enfocado al ámbito masculino, a lo largo del siglo XX se fue produciendo una progresiva feminización de los sistemas educativos, algo que no solo ocurrió en España.³⁷⁸ En el caso del magisterio la participación femenina superaba ya a la de los varones desde el primer cuarto del siglo XX, llegando a suponer en 1970 el 64,5% del alumnado total,³⁷⁹ aumento producido a pesar de haber mejorado las condiciones económicas y sociales del colectivo de maestros, que parecía ser uno de los motivos por los que los varones acudían a él en menor medida que las féminas.³⁸⁰

La integración de las escuelas de magisterio en la universidad a partir de la ley de 1970 y el correspondiente cambio en los planes de estudio supusieron un punto de inflexión en el desarrollo de los centros normalistas. Hemos visto que fue un proceso largo y complejo, que llevó varios años y que provocó la disminución de los centros de enseñanza en un número considerable. A nivel nacional, de los 167 que existían en el año 1966 se pasó a 81 en el año 1975. Esta reducción se produjo fundamentalmente en el sector privado, en las escuelas que pertenecían a la Iglesia.³⁸¹ Mientras que el número de las estatales se mantuvo prácticamente igual, las privadas quedaron reducidas a tan solo 25.³⁸² Sin embargo, el número total de alumnos no se redujo con respecto a la década anterior, sino que incluso fue en progresivo aumento, como vemos reflejado en la siguiente tabla:

³⁷⁷ Ballarín Domingo, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (s. XIX-XX)*. Madrid: Síntesis, p. 138.

³⁷⁸ Viñao Frago, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons, 2004, p. 246.

³⁷⁹ Viñao Frago, A. (2004). *Escuela para todos...*, p. 251.

³⁸⁰ Tena Artigas, Joaquín, Luis Cordero Pascual y José Luis Díaz Jares. *La educación en España, análisis de unos datos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1978, 101.

³⁸¹ Asenjo Gómez, F. (2022). El acceso de la mujer a la educación superior..., p. 362.

³⁸² Tena Artigas, J., Cordero Pascual, L. y Díaz Jares, J.L. (1978). *La educación en España...*, p. 123.

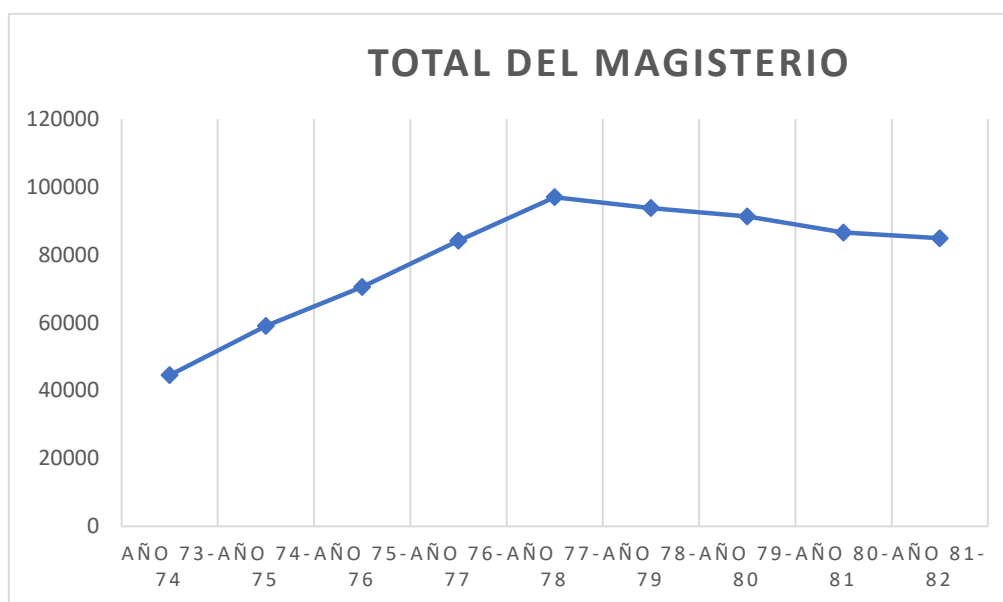
Tabla 10. Evolución del alumnado de magisterio entre 1972-1982.

Año	Total alumnos	Variación %
1972-1973	45.531	
1973-1974	44.560	-2,13
1974-1975	59.058	32,54
1975-1976	70.534	19,43
1976-1977	84.186	19,36
1977-1978	97.028	15,25
1978-1979	93.830	-3,30
1979-1980	91.328	-2,67
1980-1981	86.551	-5,23
1981-1982	84.886	-1,92

Fuente: Muñoz Vitoria, F.³⁸³

³⁸³ Muñoz Vitoria, F. (1993). *El sistema de acceso a la universidad en España (1940-1990)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE, p. 284.

Gráfica I. Evolución del alumnado de magisterio entre 1972-1982



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Tabla nº 10.

Se observa en este periodo estudiado un brusco ascenso de alumnado entre 1974 y 1978 siendo especialmente importante el del curso 1974-75, donde experimenta una subida del 32,54% con respecto al año anterior, tendencia que, aunque no tan acusada, se mantiene en los tres siguientes cursos. Es el momento de entrada en vigor de la prueba de selectividad en la universidad española, examen que sin embargo no va a aplicarse inicialmente a los ahora estudios universitarios de magisterio. El alumnado que huye de esta prueba selectiva o que no consigue suficiente nota para los estudios deseados tiene una opción abierta en las escuelas de formación de maestros. A pesar de los problemas de integración de los estudios de magisterio en la universidad esta carrera de ciclo corto se manifestaba como una opción muy demandada para acceder a un título universitario más rápido y con un acceso directo al mundo laboral.

Otros datos de este periodo que estamos estudiando, ofrecidos por el Ministerio de Educación,³⁸⁴ nos muestran que la población femenina que estudia magisterio siempre fue superior a la masculina, incluso en mayor proporción en las escuelas privadas, como nos muestra la estadística de la tabla 11.

En la comparación entre escuelas estatales y privadas (Gráfica II) nos damos cuenta de que la evolución del alumnado corre de forma pareja, sin apenas variación, a lo largo del periodo analizado, entre los cursos de 1973 y 1981. Y lo mismo ocurre en la proporción entre hombres y mujeres que se deciden por estos estudios, siendo siempre superior la proporción femenina.

³⁸⁴ Varela, J. y Ortega, F. (1984). *El aprendizaje de maestro*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE, 1984, p. 162.

Cada una de las modalidades sigue atrayendo a un tipo de población de manera muy fija, pero el conjunto de alumnos que se deciden por estos estudios, en cualquiera de las opciones, se mantiene constante tanto en número como en afiliación por género. Apreciamos también que las líneas tienden a ser más divergentes al final del periodo, de manera que la ya mayoritaria elección de estos estudios por parte de las mujeres se sigue acentuando, mientras que tiende a la baja la de los hombres. Y también vemos que esta tendencia es común tanto en las escuelas públicas como privadas.

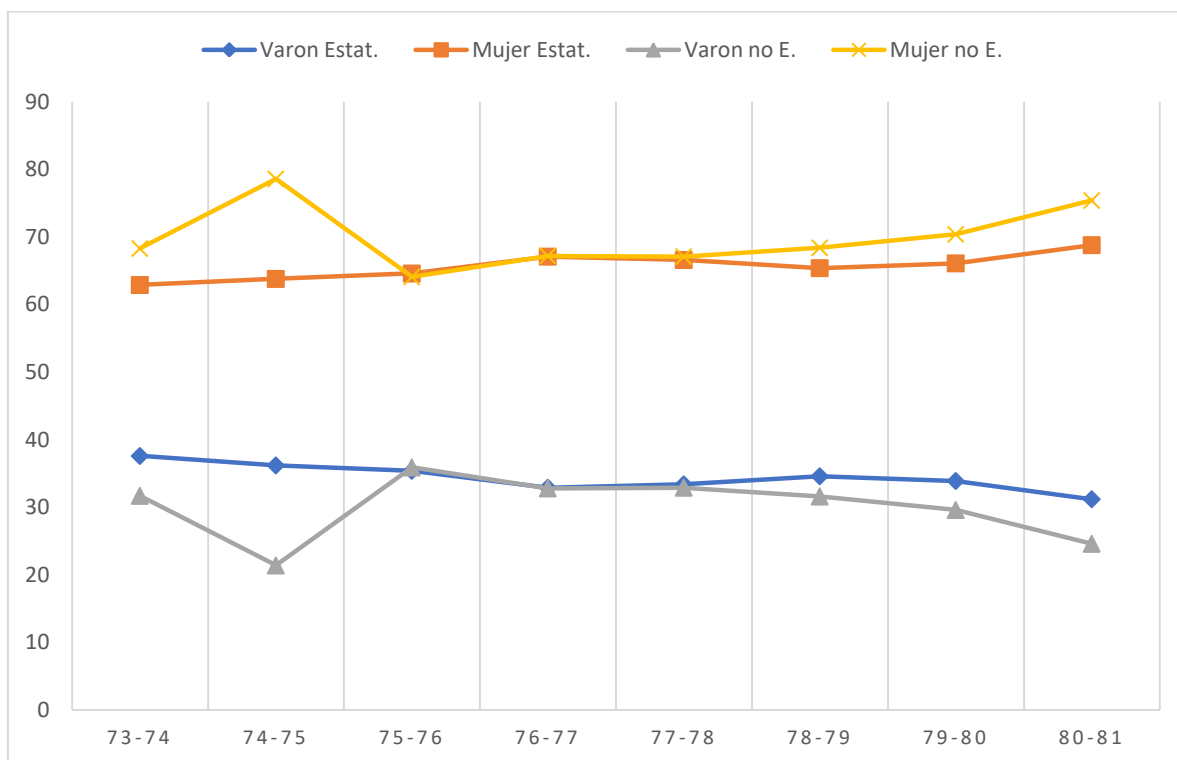
Tabla 11. Evolución del alumnado de magisterio por tipo de centro y sexo 1973-1981

Curso	Total		Estatal		No estatal	
	Varones%	Mujeres %	Varones %	Mujeres %	Varones %	Mujeres %
1973-1974	37,17	62,87	37,56	62,44	31,70	68,30
1974-1975	36,24	63,76	36,22	63,78	21,42	78,58
1975-1976	35,42	64,58	35,39	64,61	35,90	64,10
1976-1977	32,91	67,09	32,93	67,07	32,84	67,16
1977-1978	33,39	66,61	33,45	66,55	32,88	67,12
1978-1979	34,26	65,74	34,66	65,34	31,57	68,43
1979-1980	33,37	66,63	33,95	66,05	29,55	70,45
1980-1981	30,20	69,80	31,20	68,80	24,60	75,40

Fuente: Varela, J. y Ortega, F.³⁸⁵

³⁸⁵ Varela, J. y Ortega, F. (1984). *El aprendizaje de maestro...*, p. 162.

Gráfica II. Evolución del alumnado de magisterio por tipo de centro y sexo, 1973-1981



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Tabla nº 11.

El magisterio seguía siendo una profesión demandada especialmente por las mujeres, y dentro de los colegios privados con un porcentaje aún mayor. Ya hemos visto que la gran mayoría de escuelas que tuvo la Iglesia fueron femeninas, regidas por congregaciones y grupos de Iglesia femeninos, y, a pesar de que a partir de la ley de 1970 los estudios pasarían a ser mixtos, la proporción de mujeres que acudían a las normales religiosas siguió siendo muy superior a la de los hombres.

4.2.1 El alumnado de las normales de la Iglesia

En su origen, y también en los años setenta, el alumnado que acudía a los centros de magisterio de la Iglesia tenía un destino claro, como docentes en los propios colegios religiosos. Hemos visto que las instituciones de magisterio funcionaban unidas a los propios centros de enseñanza secundaria y eran muy desiguales. Así, entre las 118 escuelas que llegaron a existir promovidas por la Iglesia las hubo *de todos los calibres*,³⁸⁶ algunas mucho más humildes y otras con mejores recursos y buen nivel educativo. A pesar de todo, la Comisión Episcopal de Enseñanza mantuvo la inquietud por la calidad educativa y fue una constante a lo largo de los primeros veinte años de existencia de estos centros. En la segunda etapa que se inició con la transformación de las escuelas,

³⁸⁶ Guzmán Gómez-Lanzas, M. (1986). *Vida y muerte...*, p. 206.

tras los nuevos planes de estudio, la calidad continuó siendo una de las mayores preocupaciones, lo que se tradujo en una continuada presencia de estudiantes.

Esto lo vemos reflejado en la estadística que se presenta a continuación sobre la evolución del alumnado de las escuelas de magisterio de la Iglesia. Ya hemos visto que el aumento se produjo en proporción similar a las escuelas del Estado, pero vemos ahora que en algunos momentos ese aumento resultó espectacular. Es verdad que en las escuelas religiosas se partía de un número muy pequeño de alumnos, pues de alguna forma estaban renaciendo tras la adaptación que habían sufrido. También hay que tener en cuenta que las escuelas privadas apenas suponían el 10% del total del alumnado del magisterio en España, aunque su población se consolidó rápidamente, e incluso con los 23 centros que la Iglesia tenía en el año 1976 se conseguía un número de alumnos superior al que tuvieron las 114 escuelas que existían cuando en el curso 1967-68 se renovó el plan de estudios. Los datos los mostramos en la siguiente tabla y el correspondiente gráfico:³⁸⁷

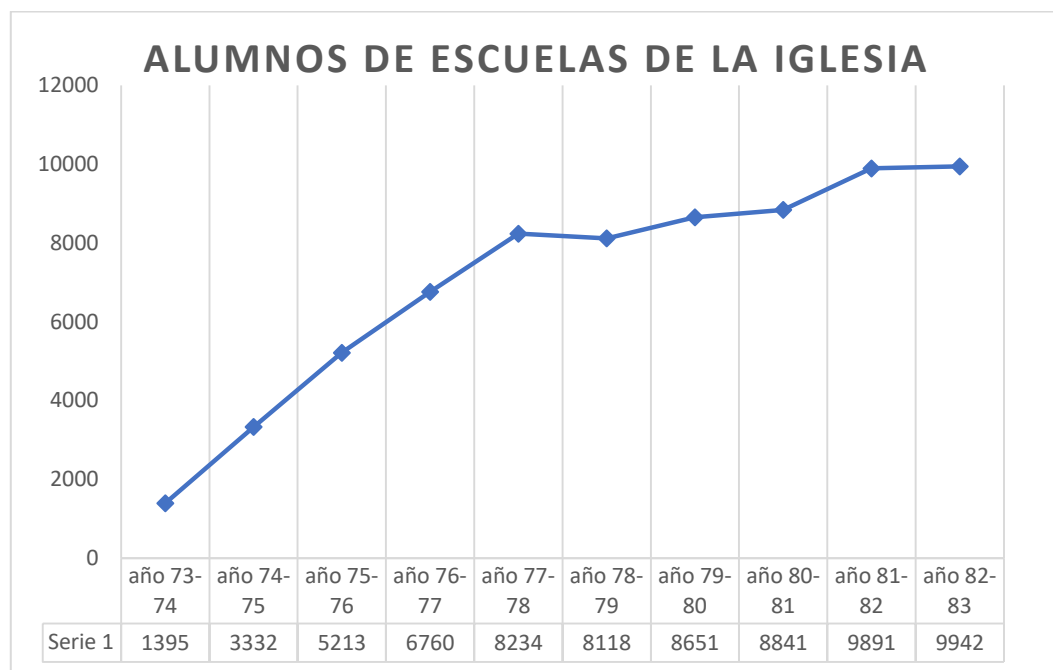
Tabla 12. Evolución del alumnado de magisterio en las escuelas de la Iglesia.

Curso	Número alumnos	Variación %
1973-1974	1.395	
1974-1975	3.332	138,8
1975-1976	5.213	56,4
1976-1977	6.760	29,7
1977-1978	8.234	21,8
1978-1979	8.118	-1,4
1979-1980	8.651	6,6
1980-1981	8.841	2,2
1981-1982	9.891	11,9
1982-1983	9.942	0,5

Fuente: AHE. Caja 4. Carpeta Informes y memorias.

³⁸⁷ AHE. Caja 4. Carpeta Informes y memorias. *I Reunión de Obispos, representantes de las entidades titulares y directivos de las Escuelas de la Iglesia del Profesorado de Educación General Básica, Madrid, 20 de octubre de 1976*, p. 3.

Gráfica III. Alumnado de las escuelas de magisterio de la Iglesia 1973-1983



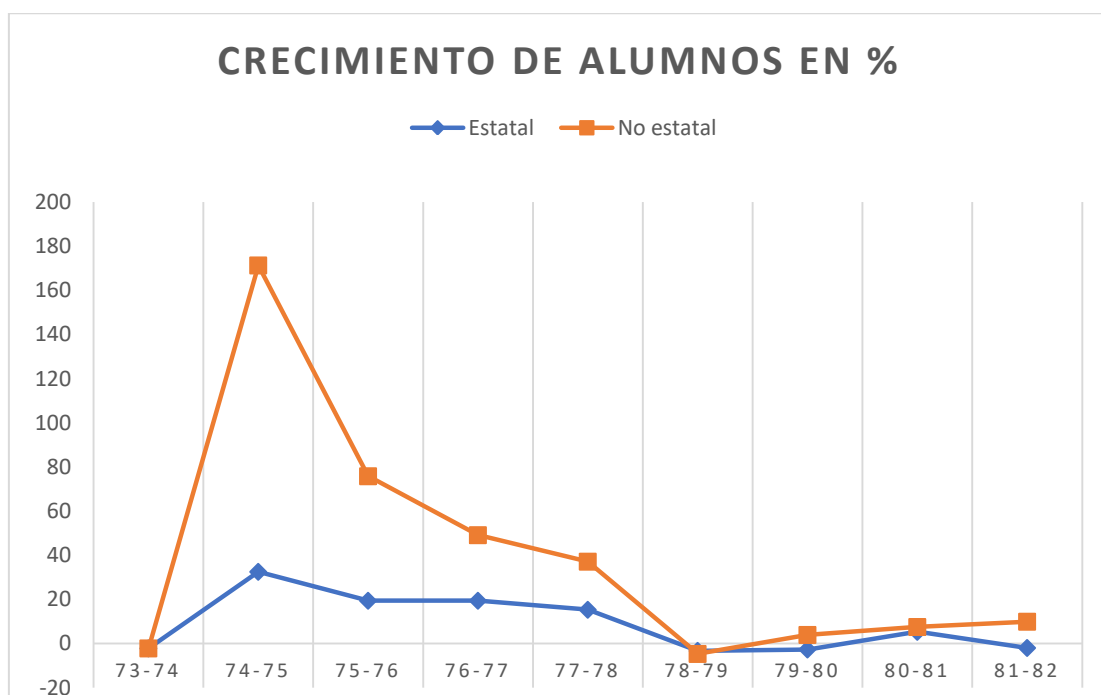
Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Tabla nº 12.

El aumento y la consolidación del alumnado de magisterio en las escuelas de la Iglesia corre paralelo al seguido por las escuelas del Estado. Una década después de la publicación de la Ley General de Educación, en el curso 1981-82, encontramos que son casi diez mil los alumnos y alumnas repartidos entre las escuelas de la Iglesia existentes en ese momento, con una media de 450 por escuela y con una ligera proyección de aumento. Concluimos que ofrecían una formación adecuada a la nueva legislación existente y que era muy valorada por los aspirantes al magisterio del momento. Así entendemos que su reconversión, realizada a partir de las antiguas escuelas fundadas por virtud de la ley de 1945, estaba teniendo éxito.

Teniendo siempre presente la distancia en el número de alumnos entre los dos tipos de escuelas, públicas y privadas, en la siguiente Gráfica IV se observa el espectacular aumento de alumnado que en el curso 74-75 acude a las escuelas privadas, justamente en el año en el que se implantó la selectividad. Vemos también que esta tendencia al alza fue corrigiéndose poco a poco en los cursos posteriores hasta llegar a una evolución paralela a la pública a partir de 1979. Con una década de recorrido desde que se iniciara la implantación de la Ley de Educación de 1970 y se reorganizaran las escuelas de magisterio incorporadas a la universidad, encontramos que en el curso 1981-82 son casi diez mil los alumnos y alumnas repartidos en 23 escuelas de la Iglesia, con una media de 450 por escuela, y con una ligera proyección de aumento. Podemos entender que ofrecían una propuesta de trabajo que era aceptada por los aspirantes a maestro y adecuada a la nueva legislación que se había

planteado. Su reconversión desde las antiguas escuelas que la Iglesia empezara a fundar a raíz de la ley de 1945 estaba teniendo éxito.

Gráfica IV. Comparación de alumnos en escuelas estatales y no estatales ³⁸⁸



Fuente: elaboración propia a partir de las tablas nº 11 y nº 12.

Otro elemento que podemos analizar de la población de las normales de la Iglesia es ver si se trataba de alumnos religiosos o seglares. Los datos que nos muestra el archivo histórico de Escuni se presentan a continuación:

Tabla 13. Alumnado religioso-seglar en escuelas de la Iglesia. Curso 1982-83. ³⁸⁹

Religiosos (hombres y mujeres)	245	2,48 %
Seglares (hombres y mujeres)	9.667	97,52 %
Total	9.912	100 %

Fuente: AHE. Caja 4. Carpeta Asambleas

³⁸⁸ Fuentes utilizadas: los datos de la Tabla nº 11, de Julia Varela y Félix Ortega, para las escuelas estatales y los de la Tabla nº 12 del AHE para las escuelas no estatales. Elaboración propia.

³⁸⁹ AHE. Caja 4. Carpeta Asambleas. *IV Asamblea de Escuelas Universitarias de Magisterio de la Iglesia, 25 de marzo de 1983*, pp. 7 y 16.

Tabla 14. Alumnado religioso-seglar distribuido por sexo. Curso 1982-83.

Hombres			Mujeres		
Religiosos	Seglares	Total	Religiosas	Seglares	Total
0,94 %	19,51 %	20,46 %	1,5 %	78,01 %	79,53 %

Fuente: AHE. Caja 4. Carpeta Asambleas

Nos damos cuenta de que los alumnos religiosos, tanto hombres como mujeres, que en otros momentos fueron muy numerosos, en el curso 1982-83 no llegan al 2,5% del total. Apenas se dan diferencias entre hombres y mujeres y en conjunto representan una minoría. La sociedad española estaba cambiando rápidamente y el descenso de vocaciones religiosas se ve reflejado igualmente en el número de estos alumnos que acuden a las propias escuelas de magisterio de la Iglesia. En cuanto al profesorado, también se produjo un descenso entre los profesores religiosos de estos centros. En ese mismo curso suponían el 37% del total, frente al 63% de profesorado seglar.³⁹⁰ Por otro lado, por lo que respecta al sexo de los profesores, el porcentaje de hombres y mujeres de las escuelas de la Iglesia coincide prácticamente con el de las escuelas del Estado, un 47,2 % eran mujeres y un 52,7 % eran hombres.³⁹¹

Siguiendo con el análisis del alumnado de las escuelas de magisterio de la Iglesia nos fijamos ahora en la clase social de procedencia.³⁹² Los datos que aparecen en la siguiente tabla nos muestran que la población que acude a estas escuelas proviene de una clase media baja, en un 66% para las escuelas estatales y en un 41,6% en las de la Iglesia.

³⁹⁰ AHE. Caja 6, carpeta Datos estadísticos. *Síntesis del acta de la Asamblea de directores y directores adjuntos, Madrid, 17 de noviembre de 1984*, p. 7.

³⁹¹ Varela, J. y Ortega, F. (1984). *El aprendiz de maestro...*, p. 167.

³⁹² Para analizar las clases sociales, en el caso del magisterio estatal, nos valemos de los datos aportados por el Instituto Nacional de Estadística, INE, *Estadística universitaria en España, curso 1979-80*, que aparecen en el estudio de Julia Varela y Félix Ortega, *El aprendiz de maestro*, 166 y 207. En cuanto a los datos de las Escuelas de la Iglesia utilizamos el documento del AHE: caja 4, carpeta Asambleas, «IV Asamblea de Escuelas Universitarias de Magisterio de la Iglesia», del 25 de marzo de 1983, pp. 11,12. En este documento aparece una estadística realizada por el Secretariado de Escuelas de la Iglesia tomando como base probable los barómetros del Centro de Investigaciones Sociológicas, CIS y los datos del INE de principios de la década de los ochenta para agrupar las diferentes profesiones en clases sociales, de manera coincidente con las clasificaciones del Ministerio.

Tabla 15. Procedencia social según la profesión de los padres. Comparación escuelas de magisterio estatales y escuelas de la Iglesia. Curso 1982-83.

Clase social	Escuelas estatales	Escuelas de la Iglesia
Alta	7,80	12,23
Media alta	4,00	27,77
Media baja	66,01	41,63
Baja	16,01	18,74

Fuentes: elaboración propia a partir de Varela y Ortega y AHE.³⁹³

Somos conscientes de que los estudios de magisterio han estado tradicionalmente ligados a las clases subalternas, baja y media baja, que encontraban una manera bastante rápida de mejorar su estatus social a través de un profesión con cierto reconocimiento social. Los padres de estos alumnos representan profesiones modestas, como bajo funcionariado, asalariados con cierta estabilidad, trabajadores autónomos o pequeños propietarios agrícolas, que pueden ver en el magisterio una vía de ascenso social para sus hijos y especialmente para sus hijas.³⁹⁴ Sabemos también que estas características, tanto la de la feminización del magisterio como la de la procedencia social humilde, son características no solo de España, sino que son rasgos comunes al resto de países europeos.³⁹⁵ Al comparar la extracción social del alumnado de las escuelas de la Iglesia con las del Estado vemos que presentan distribuciones similares por grupo social, aunque con algunas diferencias interesantes en cuanto a las proporciones. Fijándonos en la Tabla nº 15 vemos que los datos del grupo de clase alta y especialmente el de media alta son mayores en el caso de las escuelas de la Iglesia. Esto se podría interpretar como la continuidad de una preferencia de estos grupos sociales por la enseñanza privada, que la entienden como un privilegio, ya que pueden afrontar unos pagos superiores a los de la enseñanza pública. Pero curiosamente los datos del estrato más bajo también son algo superiores en las escuelas de la Iglesia, un 18,74% frente a un 16%. Esto lo podríamos explicar por la decisión que presentaron estas escuelas de tener alumnos becados por ellas mismas. Siempre fueron conscientes las entidades promotoras del tipo de alumnado que tenían y de que sus estudios conllevaban unas cuotas mensuales gravosas para algunas familias, por lo que a lo largo de su historia intentaron que fueran lo más bajas posibles.³⁹⁶ Finalmente

³⁹³ Fuentes utilizadas: Varela y Ortega, *El aprendizaje de maestro...*, pp. 166 y 207 y AHE. Caja 4. Carpeta Asambleas. *IV Asamblea de Escuelas Universitarias de Magisterio de la Iglesia, del 25 de marzo de 1983*, pp. 11-12.

³⁹⁴ Ortega, F. y Velasco, A. (1991). *La profesión de maestro*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE, p. 39.

³⁹⁵ De Landsheere, G. (1978). *La formación de los enseñantes del mañana*. Madrid: Narcea, p. 178-180.

³⁹⁶ Las Escuelas de la Iglesia siempre fueron deficitarias, déficit que cubren las instituciones promotoras por entender su carácter social. En el año 1980 la cuota media aportada por los alumnos cubre el 71,98 % del gasto total de las escuelas. Además, el 9,94 % de alumnos pagan cuotas inferiores a la media o están totalmente becados. AHE. Caja 4. Carpeta Asambleas. *III Asamblea de directores, jefes de estudio y*

podemos entender que las escuelas de la Iglesia representaron siempre un complemento, no una alternativa en competencia, de la escuela estatal.

4.2.2 El alumnado de la escuela de magisterio Escuni

Hemos visto cómo apareció esta escuela en 1970 y cómo se convirtió pronto en una escuela dinámica e innovadora. La población que acudía a los estudios del magisterio en el conjunto de España duplicó su población en apenas cinco años. También ocurrió lo mismo con las escuelas de la Iglesia. Para el curso 1981-82 había en España 9.891 alumnos en el conjunto de normales de la Iglesia, con una media de 450 alumnos por escuela, con una media de 24 profesores y una ratio de 17 estudiantes por profesor, cuando en las escuelas del Estado era de 25 por profesor.³⁹⁷ En esos mismos momentos Escuni contaba con 848 alumnos y 39 profesores, y una ratio de 22 alumnos por profesor.³⁹⁸ Los datos de Escuni son claramente superiores a los de la media de escuelas de la Iglesia y muestran la pujanza de la escuela en ese momento. Estos datos comparativos los podemos ver en la siguiente Tabla nº 16 y la Gráfica V:

Tabla 16. Datos totales de alumnado en Escuni, curso 1974-1982.

Curso	Mujeres	%	Hombres	%	Total
1974-1975	183	94,3	11	5,7	194
1975-1976	190	91,3	18	8,7	208
1976-1977	339	86,0	55	14,0	394
1977-1978	525	82,1	114	17,9	639
1978-1979	561	81,5	127	18,5	688
1979-1980	588	79,6	151	20,4	739
1980-1981	-		-		721
1981-1982	-		-		848

Fuentes: elaboración propia a partir de Toledo, G. y AHE.³⁹⁹

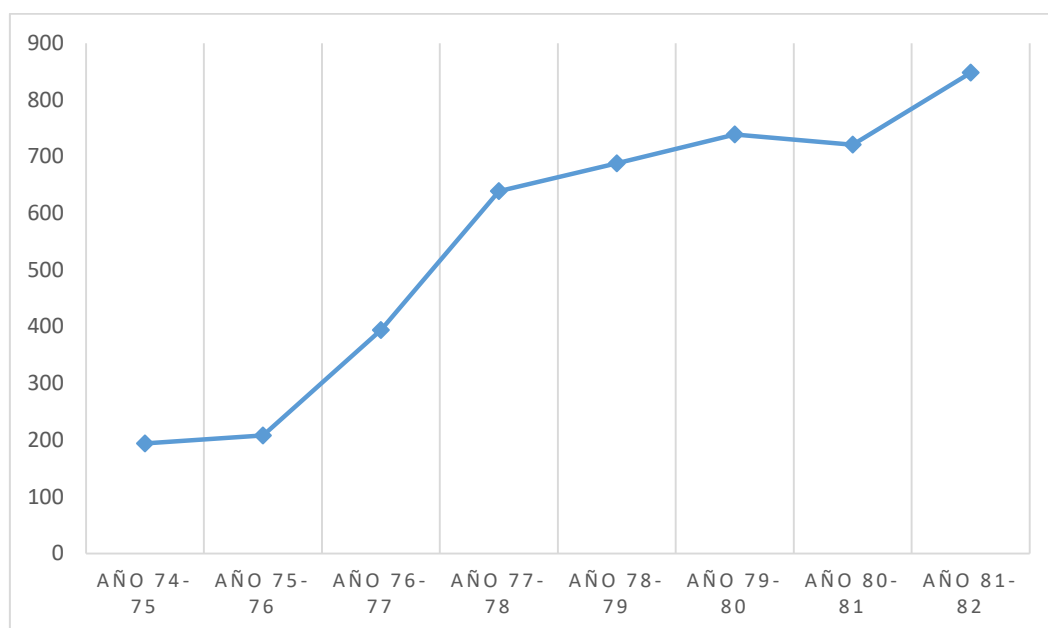
presidentes de patronato de las Escuelas Universitarias de la Iglesia del Profesorado de E.G.B., 12 de diciembre de 1980, p. 23.

³⁹⁷ Varela, J. y Ortega, F. (1984). *El aprendizaje de maestro...*, p. 170.

³⁹⁸ AHE. Caja 4. Carpeta Asambleas. *IV Asamblea de Escuelas Universitarias de Magisterio de la Iglesia, 25 de marzo de 1983, p. 8.*

³⁹⁹ Fuentes utilizadas: datos del AHE: caja 4. Carpeta Asambleas y los datos ofrecidos por la tesis de Toledo, G. (1984). *Las escuelas de magisterio...*, Apéndice II, p. 242.

Gráfica V. Evolución del número total de alumnos en Escuni. Curso 1974-1982.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Tabla nº 16.

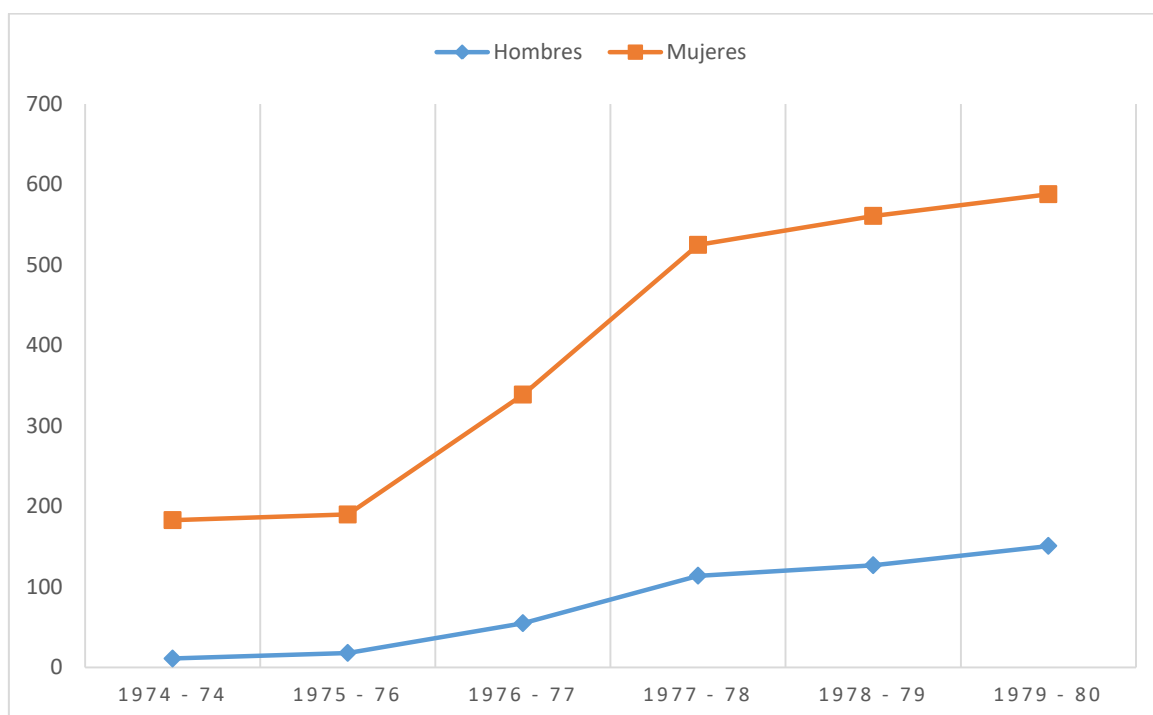
La distribución por sexo en Escuni la vemos en las siguiente Tabla nº 17 y en las Gráficos VI y VII. En ellos observamos que la población de Escuni es inicialmente casi en su totalidad femenina (94% en 1974), pues esta era la característica de todas las escuelas que concurrieron en su fundación. Pero en pocos años sus datos se acercaron a los de la media de escuelas de la Iglesia: en el curso 1979-80 había un 79,6% de mujeres en Escuni frente a un 70,4% en el conjunto de escuelas religiosas, y un 63,3% en las escuelas del Estado. A pesar de este proceso de acercamiento a la media, extraemos dos conclusiones. Por un lado, el gran avance en el volumen de alumnado de las escuelas de magisterio corresponde a las mujeres, lo que muestra esta característica analizada en páginas anteriores y que incide en una mayor aceptación y preferencia femenina por estos estudios. Por otro lado, el carácter femenino de la población en Escuni es aún más acusado. Quizá pueda deberse a una cierta inercia o tradición en la percepción de esta Escuela, pues es el resultado de la fusión de escuelas solamente femeninas. En otros casos es diferente, pues hay escuelas de magisterio de la Iglesia que son fruto de la unión de antiguas escuelas masculinas y femeninas, como es por ejemplo el caso de la escuela Don Bosco de Madrid, surgida de las ramas masculina y femenina de los salesianos.

Tabla 17. Comparación del alumnado por sexo entre el total de escuelas de la Iglesia y Escuni.

Curso	Total de Escuelas Magisterio de la Iglesia		Escuni	
	Mujeres %	Hombres %	Mujeres %	Hombres %
1974-1975	78,6	21,4	94,3	5,7
1975-1976	64,1	35,9	91,3	8,7
1976-1977	67,2	32,8	86,0	14,0
1977-1978	67,1	32,9	82,1	17,9
1978-1979	68,4	31,6	81,5	18,5
1979-1980	70,4	29,6	79,6	20,4

Fuente: AHE. Elaboración propia ⁴⁰⁰

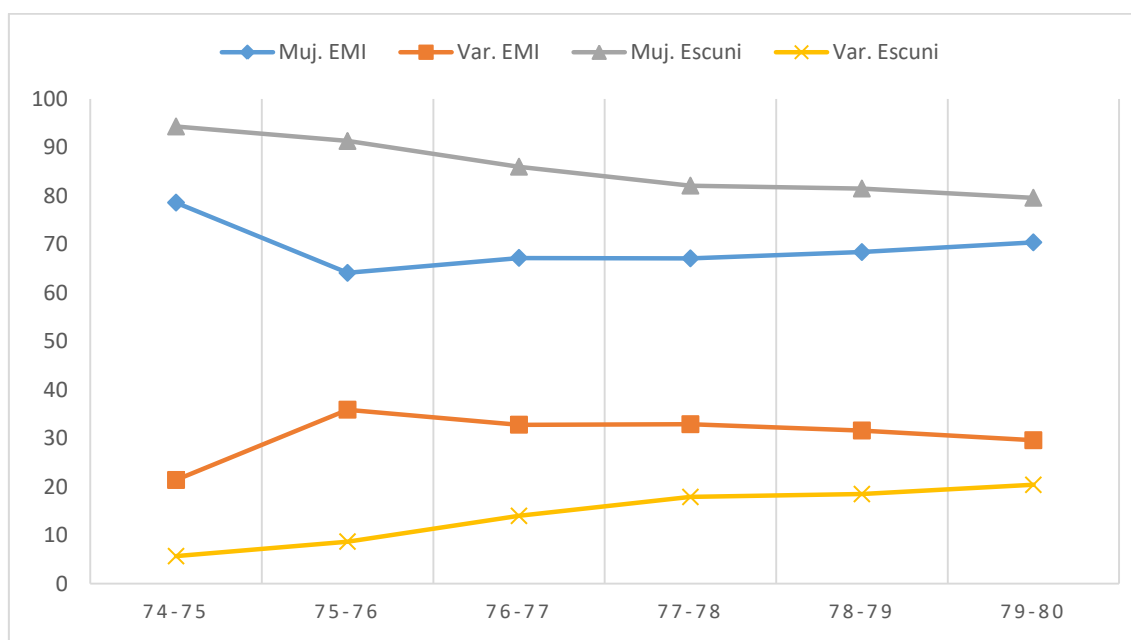
Gráfica VI. Evolución de alumnos en Escuni por sexo. Curso 1974-1980



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Tabla nº 17.

⁴⁰⁰ AHE. Caja 4. Carpeta Asambleas. IV Asamblea de Escuelas Universitarias de Magisterio de la Iglesia, 25 de marzo de 1983, p. 7.

Gráfica VII. Comparación del alumnado por sexo entre escuelas de la Iglesia y Escuni.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Tabla nº 17.

La misma tendencia en cuanto a presencia femenina del alumnado en magisterio se reproduce en el profesorado de estas escuelas, cuyo porcentaje es mucho mayor que el de cualquier otra escuela o facultad de la universidad. Para el curso 1980-81 en las escuelas del Estado el profesorado femenino representaba el 47,6%,⁴⁰¹ cifra prácticamente igual al de la media en las escuelas de la Iglesia (un 47,2%).⁴⁰² En Escuni el número de profesoras ascendía al 71% del total, cifras en su conjunto que muestran la correlación entre el mundo femenino y la educación en sus etapas iniciales.

Con el análisis del alumnado de las escuelas de la Iglesia y de Escuni terminamos este capítulo, en el que hemos visto el ejemplo de esta escuela, que por su especial vitalidad y relevancia nos ha servido como modelo y prototipo del conjunto de las escuelas.

⁴⁰¹ Varela, J y Ortega, F. (1984). *El aprendizaje de maestro*, p, 167.

⁴⁰² AHE. Caja 4. Carpeta Asambleas. IV Asamblea de Escuelas Universitarias de Magisterio de la Iglesia, 25 de marzo de 1983, p. 9.

Capítulo V

UNA PROPUESTA METODOLÓGICA ACTUALIZADA: ESCUNI Y LAS ESCUELAS RENOVADAS

Sumario

- 5.1.- La década de los sesenta como antesala de la reforma educativa de 1970**
- 5.2. La participación del Hermano Mencía en la renovación pedagógica de las Escuelas de Magisterio de la Iglesia**
 - 5.2.1 Elementos biográficos**
 - 5.2.2 Pensamiento educativo y desarrollo profesional**
- 5.3.- La propuesta metodológica en las escuelas de la Iglesia y en Escuni**
 - 5.3.1 Principios metodológicos**
 - 5.3.2 Instrumentos didácticos**
 - 5.3.3 Espacios y tiempos**
- 5.4. La extensión del método personalizado. Sesiones de trabajo y escuelas de verano como elementos dinamizadores**
 - 5.4.1 Los cursos de verano de las escuelas de la Iglesia**
- 5.5.- Dificultades para el nuevo método educativo. El alcance de la renovación**
 - 5.5.1 El ejemplo de la evolución del método personalizado en la escuela de magisterio Escuni**
 - 5.5.2 Los obstáculos de la nueva metodología vistos desde la perspectiva de *la cultura escolar***

Sumario

Para llegar a entender la propuesta metodológica de las escuelas de magisterio de la Iglesia en la década de los setenta hemos realizado el trabajo de enmarcarlo en el desarrollo político del franquismo, donde estas aparecieron, y su transformación posterior en lo que respecta al tema educativo. En este contexto también hemos señalado la evolución registrada en la Iglesia, a raíz del concilio Vaticano II, así como su adaptación al momento democrático, tras la aprobación de la Constitución en 1978.

Junto al trasfondo político hemos mostrado el pedagógico. Así hemos abordado cómo en los años sesenta y setenta se vivieron momentos álgidos de renovación educativa, desde muy distintas iniciativas, y cuáles fueron los orígenes de algunos de estos movimientos. De entre esas propuestas innovadoras hemos destacado la de la educación personalizada, que tuvo especial relación con las escuelas de magisterio de la Iglesia. El siguiente paso que hemos dado ha sido mostrar cómo aparecieron estas escuelas de magisterio que la Iglesia tuvo a partir de la Ley de Educación de 1945 y fundamentalmente cómo se transformaron con la posterior Ley General de Educación de 1970. En el entorno de esta transformación apareció una de ellas, la escuela de magisterio Escuni, que aquí estudiamos como ejemplo. Vemos ahora cómo en Escuni, y también en el conjunto de las escuelas de la Iglesia, se apostó por la renovación pedagógica en los años setenta, basándose en los postulados de una educación personalizada. Queremos mostrar cuál fue esa propuesta metodológica, en qué consistió su novedad y cuáles fueron los resultados que obtuvo en la primera década de implantación.

Nos fijamos en el liderazgo ejercido desde el Secretariado de las escuelas de la Iglesia por el Hermano Mencía, promotor de un modelo único de educación personalizada para el conjunto de centros. Explicamos su propuesta metodológica, cuáles eran los principios en los que se basaba y los instrumentos didácticos en que se apoyaba esa metodología. Después presentamos la extensión que consiguió este método, fundamentalmente a través de dos herramientas bien utilizadas, por un lado, las reuniones y sesiones de trabajo entre docentes en las propias escuelas y, por otro lado, los cursos de verano, que resultaron fundamentales para fijar y desarrollar el método personalizado, para seguir formando a los nuevos profesores y para mantener un espíritu unido y motivador entre todos. Por último, nos ocupamos, como no podía ser de otra manera, de las dificultades con que se encontraron las escuelas, sus directivos y el propio Mencía en la difusión del método, e intentamos conocer hasta dónde fue posible la extensión de la educación personalizada en el conjunto de escuelas y en la propia escuela de magisterio Escuni. Terminamos este apartado, dedicado a las dificultades, con una visión hecha desde el punto de vista de la cultura escolar, que nos permite entender algunas de las causas de la extensión real del método y de las dificultades encontradas.

En este último capítulo damos prioridad y concedemos mayor espacio a los testimonios directos que hemos ido recogiendo, los cuales nos hablan sobre la metodología personalizada y sobre los distintos aspectos de la vida del conjunto de las escuelas, en especial de la escuela de magisterio Escuni. Entendemos que aportan un punto de vista personal, pero también una información significativa, que a la vez hemos ido comprobando a través de los documentos de archivo.

5.1.- La década de los sesenta como antesala de la reforma educativa de 1970.

Una década después de aprobada en 1970 la ley que vino a reformar singularmente la educación en España, los profesores Gimeno Sacristán y Fernández Pérez seguían poniendo el foco de nuestros problemas educativos en cómo se enseñaba a los futuros maestros en las escuelas normales:

*Las Escuelas Universitarias deberían mostrar respeto a un principio que después se les reclamará a los profesores formados en ellas. La preocupación debe centrarse en organizar ambientes de aprendizaje del futuro profesor y de ofrecer ejemplos vividos de metodologías válidas para su futuro profesional.*⁴⁰³

Parece que estas escuelas, las de magisterio, no habían introducido de forma adecuada los nuevos métodos que se habían ido desarrollando en los últimos veinte años,⁴⁰⁴ basados fundamentalmente en intentar conjugar la teoría y la práctica, en poner al alumno en el centro del proceso de aprendizaje, en fomentar las metodologías activas. Cuando, llegados ya a la década de los ochenta, desde la teoría pedagógica se reclamaba educar de forma personalizada y centrada en el alumno, los futuros docentes seguían siendo enseñados en las escuelas de magisterio con una pedagogía tradicional, magistrocéntrica, que actuaba como un *currículo oculto* en su formación y que, previsiblemente, ellos reproducirían en su propia docencia con posterioridad. Parece ser que no les llegaban esos *ejemplos vividos* que deberían servirles de base para su futura docencia.

¿Qué era, entonces, eso que se había hecho en las dos últimas décadas y que no había conseguido arraigar? ¿Qué se había tratado de implantar y cómo se había intentado? Pretendemos verlo en este capítulo a través del ejemplo de lo ocurrido en las escuelas de magisterio de la Iglesia y especialmente en Escuni, en sus avances y propuestas y en sus realizaciones y problemas. En esta investigación estamos haciendo un análisis de caso, pero el diagnóstico y análisis que aquí se hace de Escuni podría ser extensivo, al menos, a las escuelas de la Iglesia, pero quizá también, en algunos aspectos, al conjunto del magisterio en la década de los setenta.

Una de las preocupaciones fundamentales para la renovación de la escuela como institución en las diferentes épocas ha sido la formación del profesorado, como pieza clave para conseguir los cambios propuestos en el modelo educativo. Las reformas educativas habitualmente parten de diseños políticos y se desarrollan con normas legislativas, pero finalmente deben ser aplicadas por los docentes en las aulas. La formación y actualización de estos profesionales son, pues, elementos clave en el éxito de las reformas propuestas. Este es un axioma ya muy conocido, y el propio preámbulo de la Ley General de Educación de 1970 así nos lo mostraba: *en el profesorado de todos los niveles recaerá la responsabilidad más honrosa y difícil de la*

⁴⁰³ Gimeno Sacristán, J. y Fernández Pérez, M. (1980). *La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española*. Madrid: Ministerio de Universidades e Investigación, p. 144.

⁴⁰⁴ Gimeno Sacristán, J. (1982). La formación del profesorado en la universidad. Las escuelas universitarias de formación del profesorado de EGB. *Revista de Educación*, 269, 77-99, p. 96.

reforma y su proverbial dedicación profesional hace augurar una colaboración inteligente y decidida, que permita alcanzar nuevos ideales educativos.

Como ya han puesto de manifiesto diferentes autores,⁴⁰⁵ esos cambios, que formalmente se iniciaban con la nueva ley de 1970, fueron gestándose a lo largo de la década de los sesenta y no eran ajenos a la evolución de la sociedad española y a las aspiraciones políticas que había en esos momentos. Se podrían indicar diversos elementos que confluían y aportaban ideas y experiencias para propiciar esa transformación, pero quisiéramos destacar, entre ellos, a los genéricamente denominados movimientos de renovación pedagógica, que ya hemos descrito en el Capítulo II. El momento histórico en el que surgieron estos movimientos de renovación, visto tanto desde la perspectiva internacional (Mayo del 68, Guerra del Vietnam, Primavera de Praga, concilio Vaticano II...) como desde el punto de vista nacional, interno (lucha contra el sistema político franquista, búsqueda de un sistema democrático, desarrollo económico y social), acompañaba y potenciaba su sentido y voluntad de cambio. Se trabajaba por el cambio general desde la parcela propia de la escuela, como un elemento más, para algunos clave, de ese cambio deseado. Resurgía con fuerza el ideal ilustrado del progreso y la mejora social, así como de la libertad e independencia del individuo, a partir de la educación. Un cierto sentimiento regeneracionista, el de estar haciendo algo importante para la historia de España, era asumido conscientemente por algunos de los participantes en la Reforma educativa.⁴⁰⁶

Antes de llegar a la aprobación de la ley, nos fijamos ahora brevemente en el contexto de su aparición, que extendemos a lo acontecido a lo largo de la década de los sesenta y que nos muestra que los cambios no fueron casuales ni tampoco improvisados. Entre otros existentes, son tres los elementos que queremos destacar en ese contexto: el socioeconómico, el pedagógico o normativo y el educativo o práctico. La interrelación de todos estos factores explica la apuesta realizada por la Ley General de la Educación hacia una educación innovadora.

Con respecto al elemento socioeconómico, como hemos podido ver en el Capítulo I, el desarrollo económico del país, impulsado a partir del I Plan de Desarrollo de (1964-67), señalaba la escolarización general de la población, partiendo de la enseñanza primaria, como palanca para la promoción económica y social. Esta herramienta había sido apuntada como fundamental por los diversos organismos internacionales que en esos momentos asesoraban al gobierno, como era el caso de la OCDE, a través del Proyecto Regional Mediterráneo, el Banco Mundial o la UNESCO. Detrás de sus informes aparecía la teoría del Capital Humano, que planteaba la conexión entre la inversión en educación y el desarrollo económico y social. De la misma manera que se vinculaba economía y formación se insistía también en la

⁴⁰⁵ Puellas, M. (2010). *Educación e ideología en la España Contemporánea*. Madrid: Tecnos; Viñao, A. (2004). *Escuela para todos: educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons. Escolano, A. (2002). *La educación en la España contemporánea: políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

⁴⁰⁶ Ossenbach, G. y Villalaín, J.L. (2015). Entrevista a Manuel de Puellas Benítez. *Historia y Memoria de la Educación* 1. 419-460, p. 449.

necesidad de igualdad en el acceso a la enseñanza, para no desperdiciar talento, así como en la racionalización de los recursos y en la evaluación de los resultados.

En el aspecto pedagógico hay que destacar toda la labor que venía haciendo el Centro de Documentación y Orientación de la Enseñanza Primaria (CEDODEP), que recogía las innovaciones pedagógicas y didácticas y fomentaba su extensión al conjunto del magisterio español a través de su órgano de difusión, la revista *Vida Escolar*. A pesar de los pocos medios con que este centro contó para una tarea tan amplia,⁴⁰⁷ representaba la apuesta de la Administración por una formación permanente del profesorado. En la misma línea de mejora de la formación de los maestros y de una enseñanza de mayor calidad contribuyeron también los Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria, aparecidos en 1965, que apostaban por los métodos activos, la adaptación de la enseñanza al alumnado o el fomento de las nuevas técnicas didácticas. En 1967 apareció un novedoso plan de estudios para el magisterio que venía a transformar esta carrera, tal como ya hemos visto.

El tercero de los elementos que queremos destacar, el de la enseñanza, hace referencia a la renovación pedagógica aplicada directamente a la labor realizada por los maestros en el aula, renovación que la nueva ley quería institucionalizar, pero que ya había surgido desde abajo, es decir, desde la iniciativa de los propios docentes. Hubo diversos movimientos de renovación pedagógica que aportaron su propia visión de lo que debía hacerse en el terreno práctico. Ya lo hemos contado en el Capítulo II, pero ahora queremos destacar la corriente que marcaría el ideal pedagógico asumido por la futura ley de 1970, que es el de la denominada *educación personalizada*. Vemos que la Ley, en su artículo 27.2 nos decía: *los métodos de enseñanza serán predominantemente activos, matizados de acuerdo con el sexo, y tenderán a la educación personalizada*.

Hemos recogido también que al comienzo de los años sesenta García Hoz ya recogía el término de personalismo en nuestra literatura pedagógica.⁴⁰⁸ El Personalismo, como corriente filosófica, había aparecido en el primer tercio del siglo XX de la mano de autores como Emmanuel Mounier o Jacques Maritain. Y su traslado a la educación había desembocado en lo que después se vino a llamar educación personalizada. Pero como hemos mostrado, la corriente pedagógica de la educación personalizada fue a la vez promovida, igualmente en la década de los sesenta aunque de forma independiente a la iniciativa de Víctor García Hoz, por la Institución Teresiana. Su fuente de inspiración, en este caso, fue el jesuita francés Pierre Faure. En esos años aún de dictadura, las novedades educativas inspiradas en un humanismo cristiano, como era el caso de la educación personalizada, no eran especialmente sospechosas y quizá por eso no encontraron las dificultades que se les presentaron a otras renovaciones que provenían desde visiones más alejadas a las de la política

⁴⁰⁷ Beas Miranda, M. (2010). Formación del magisterio y reformas educativas en España: 1960-1970. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 14, nº 1. 397-414. p. 403.

⁴⁰⁸ Mayordomo Pérez, A. (2021). La ley General de Educación y la pedagogía. *Reencuentro y señal. Historia y Memoria de la Educación* 14, 69-110. P. 87.

dominante.⁴⁰⁹ Las pedagogías marginales, de forma al principio clandestina, irían saliendo a la luz principalmente a partir de las numerosas escuelas de verano del momento.

Con la aplicación de la tecnocracia al ámbito educativo, el ministerio de Lora Tamayo (1962-1968) aportó dos leyes que tuvieron gran trascendencia y que prepararon el camino a la reforma de 1970. La primera fue la ley de 29 de abril de 1964, por la que se ampliaba el periodo de escolaridad obligatoria hasta los 14 años.⁴¹⁰ Después vino la ley de 21 de diciembre de 1965, en la que se reformaba la enseñanza primaria y se elevaba al nivel de bachiller superior la exigencia para el ingreso en los estudios de magisterio. Publicadas las leyes, el siguiente paso fue la aprobación de un nuevo plan de estudios de Magisterio,⁴¹¹ en 1967, que sustituía al vigente desde 1950 y que ponía el acento en las didácticas de las diferentes materias. Este plan buscaba un perfil de maestro más técnico y profesional, una vez que la cultura general se le suponía conseguida con la preparación previa del bachillerato. El nuevo plan movió a las escuelas hacia una modernización metodológica y supuso un impulso en el uso de los medios y recursos didácticos, en especial los audiovisuales.⁴¹² El último paso hacia la nueva ley aprobada en 1970, ya en el ministerio de Villar Palasí, fue la elaboración de un estudio detallado y riguroso de la situación educativa del país, que fue expuesto en el Libro Blanco. Supuso un esfuerzo notable de análisis, para después poder fundamentar la reforma que se pretendía de manera más eficiente y también más justa.

Con determinación se buscó a personas que pudieran encarnar y desarrollar ese cambio, y así fue llamada al Ministerio Ángeles Galino, donde formó parte de los trabajos preparatorios de la Reforma educativa, junto a personalidades como José Blat Gimeno o Ricardo Díez Hochleitner. Asumió el cargo primero de Directora General de Enseñanzas Media y Profesional y después el de Directora General de Ordenación Educativa, en momentos clave de la Reforma. Imaginamos que se valoró, además de su formación específica, su experiencia en la renovación de la enseñanza, donde había liderado el Movimiento Somosaguas del que ya hemos hablado. En el Preámbulo de la Ley General de Educación se reconocería después así: *las innovaciones técnicas y reformas importantes están siendo experimentadas y lo seguirán siendo en instituciones educativas antes de su generalización al resto del país*. Nos resulta fácil pensar que una de esas instituciones experimentales podía ser el Instituto Veritas de Somosaguas, que, como hemos destacado, implantó su metodología personalizada en la segunda mitad de los sesenta. También hemos subrayado cómo la propia Ángeles Galino lo recordaba en una entrevista:

⁴⁰⁹ Escolano Benito, A. (2002). La educación en la España..., p. 188.

⁴¹⁰ Ley de 29 de abril de 1964, BOE 4 de mayo.

⁴¹¹ Orden ministerial de 1 de junio de 1967, BOE de 8 de junio.

⁴¹² Ossenbach, G. y Groves, T. (2013). Entre la mitificación y la crítica: el cine y los medios audiovisuales en la escuela primaria en España en el tardofranquismo y la transición, 1958-1982. *Cahiers de civilisation espagnole contemporaine*, 11.

*Llevaba varios años dedicada a trabajar con otros compañeros, y muchas profesoras y profesores, en una renovación pedagógica. Y con esta perspectiva organizábamos todos los veranos, de forma sistemática, cursos para el profesorado de centros educativos de todos los niveles. Y como el nuevo equipo del Ministerio tenía como proyecto elaborar una legislación que actualizara el sistema educativo español, me ofrecieron integrarme en él. Se trataba de un cambio que venía exigido por diferentes razones, entre otras el crecimiento económico de la década de los sesenta, por la participación española en organismos internacionales como la OITM, la UNESCO, el Consejo de Europa, etc.*⁴¹³

Dice el profesor Puellas que uno de los aciertos de la ley de 1970, aparte del siempre recordado de consolidar la educación obligatoria hasta los 14 años, fue su novedosa concepción pedagógica: trabajo en equipo, atención individualizada, fomento de la iniciativa creadora, repudio del memorismo, entre otras medidas proyectadas.⁴¹⁴ En esta tarea de la innovación pedagógica podemos encontrar la huella de la profesora Galino. A principios de 1970, meses antes de que se aprobara la Ley General de Educación, Ángeles Galino publicaba un artículo en la *Revista de Educación* donde mostraba el camino para la renovación educativa en la que el país estaba inmerso. Reconocía la necesidad de una adaptación ininterrumpida, de un *sistema continuo*,⁴¹⁵ tal como se estaba haciendo en otros países cercanos, y reconocía también el momento de tanteo en que organizativamente se encontraban.

La literatura pedagógica empezaba a hablar por entonces de *programación* como el elemento unificador de la actividad educadora. La programación estaba destinada a coordinar fines y medios, así como a reunir contenidos y materiales en función de los objetivos pretendidos. Sin embargo, cuando había que decidir qué era lo esencial en el desarrollo del trabajo en el aula, afirmaba Galino en el citado artículo, *la cuestión es más de método –modo de enseñar el contenido del programa- que de programa mismo.*

Dicho de una forma sintética, el método era lo importante; Galino estaba poniendo el acento en la metodología educativa. Nos lo vuelve a decir un poco más adelante en el mismo texto:

La acción educadora o la metodología se sitúa en el punto de fusión de los objetivos y contenidos. Se coloca frente al problema del cómo y cuándo enseñar. La opción por un método y la descripción de este informarán toda la educación. Es la clave, pues si el contenido se convierte

⁴¹³ Ruiz Berrio, J. y Fecha, C. (2007). Conversaciones con ...Ángeles Galino Carrillo: historiadora de la Educación. *Historia de la Educación, Revista interuniversitaria*, vol. 26, pp. 519-538, p. 533.

⁴¹⁴ Puellas, Benítez, M. de (2010). *Educación e ideología ...*, p. 346.

⁴¹⁵ Galino, A. (1970). Concepto actual de programación. *Revista de Educación*, 207-208. Enero-abril. Madrid, MEC 7-13, p. 7.

*en pretexto, y el objetivo en meta por alcanzar, el método es el configurador y la dinámica misma de la educación.*⁴¹⁶

La metodología estaba destinada a transformar toda la acción educativa, desde la actitud del profesor y el ambiente escolar hasta la evaluación. Esa era la visión que desde el Ministerio se tenía, y era por tanto una de sus apuestas para la nueva educación. *La presente Ley*, se decía en su Preámbulo, *atiende a la revisión del contenido de la educación, orientándolo más hacia los aspectos formativos y al adiestramiento del alumno para que pueda aprender por sí mismo (...) y previendo la introducción ponderada de nuevos métodos y técnicas de enseñanza*. Era el momento del cambio para el conjunto del sistema educativo. Veremos después que la metodología fue también la gran apuesta de calidad en las escuelas de magisterio de la Iglesia, que coordinaba el Hermano Mencía desde el Secretariado de la Comisión Episcopal de Enseñanza.

Si las ideas ahora mostradas de la profesora Galino eran expresadas en el primer trimestre de 1970, antes de que fuera aprobada la ley, cuando llegó el final del año, con la ley ya publicada en el BOE desde el mes de agosto, se necesitaba concretar cómo llevar a cabo en los centros lo que la nueva norma establecía. Aparecieron entonces las Orientaciones Pedagógicas para la EGB,⁴¹⁷ destinadas a ofrecer una guía para encauzar la actividad de los centros según la nueva pedagogía propuesta durante el curso 1970-71. Las orientaciones aportadas reconocían su carácter experimental y confiaban en el entusiasmo, la profesionalidad y la creatividad de los docentes para desarrollarlas y completarlas. El documento, aprobado por una comisión presidida por la Directora General de Enseñanza Media y Profesional, Ángeles Galino, recoge y enumera las innovaciones más importantes de la reforma educativa y, creemos que no por casualidad, cita en primer lugar *la Educación personalizada, que implica una individualización del tratamiento educativo y un desarrollo de los aspectos sociales de la personalidad a través del trabajo en equipo...*⁴¹⁸ Es decir, la apuesta por la opción metodológica personalizada era clara y manifiesta y había que llevarla a cabo de forma progresiva, pero ininterrumpida.

Al año siguiente, una nueva Orden⁴¹⁹ prorrogaba y completaba las orientaciones pedagógicas dadas. En la revista del Ministerio, *Vida Escolar*,⁴²⁰ se exponían los objetivos generales de la nueva Educación General Básica y al hacer un repaso inicial sobre contenidos, métodos y evaluación volvemos a encontrar una formulación muy semejante a la expresada por Ángeles Galino un año antes, en el artículo de la *Revista de Educación* ya citado:

⁴¹⁶ Galino, A. (1970). Concepto actual..., p. 11.

⁴¹⁷ Orden Ministerial de 2 de diciembre de 1970, BOE del 8 de diciembre.

⁴¹⁸ Orden Ministerial de 2 de diciembre de 1970, BOE del 8 de diciembre. Orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica, p. 4.

⁴¹⁹ Orden Ministerial del 6 de agosto de 1971, BOE de 24 de agosto.

⁴²⁰ MEC (1971). *Vida Escolar*, n. 128-130, p.6.

La reforma no consiste solo en un cambio de temario; la renovación está en la forma, en el modo de enseñar y aprender.

La metodología se sitúa en el punto de fusión entre los objetivos y los contenidos. Importa mucho el cómo y cuándo enseñar. La opción por un método y la descripción de este informarán todo la educación. El método es el configurador y la dinámica misma de la educación.

La metodología no solo transforma la actitud del profesor y el ambiente escolar, sino que influye en el programa mismo. La oposición entre “programa” y “método” es insostenible. Todo programa, por lo que incluye y por la progresión que prescribe, lleva implícito un método.

Los términos son prácticamente los mismos. La conclusión es que se había apostado fuerte por una corriente educativa, la personalizada, y por unos métodos activos, que querían transformar las tradicionales aulas españolas en aulas modernas, igualitarias, responsables, centradas en los alumnos, y se seguía insistiendo en ello.

Reconocemos que esta era una propuesta teórica, ciertamente basada en experiencias concretas, ya puestas en marcha en algunos centros, pero realmente muy alejada de la realidad del conjunto de escuelas y colegios españoles. El profesor Viñao nos explica la contradicción que se dio entre una organización administrativa tradicional y una novedosa organización pedagógica, la casi total desconexión entre quienes hacían las propuestas metodológicas y quienes organizaban la política sobre el personal docente, los presupuestos o las construcciones escolares. Su veredicto es severo: *El resultado final sería el previsible, uno de esos documentos angelicales, de manual, tan típicos del discurso pedagógico oficial, situado más allá de toda construcción o límite, del bien y del mal, en lugares en los que es difícil hallar referencias a la realidad.*⁴²¹

No hay muchos argumentos que aportar frente a esta sentencia, conocida ya la realidad posterior. Quizá tan solo mostrar como atenuantes las dificultades a las que se enfrentaban los nuevos métodos propuestos: maestros poco formados y aislados, aulas que funcionaban como compartimentos cerrados, muchas veces masificadas, bajos presupuestos para realizar modificaciones en los centros y todo ello en un contexto político todavía autoritario. Podemos también argumentar que el cambio metodológico propuesto sí respondía a una tendencia de renovación pedagógica que se había iniciado en la década anterior, que la movilización de miles de maestros en defensa de una nueva forma de actuar en el aula llenaba los cursos de verano a lo largo del territorio español y que la visión ciertamente utópica de la Ley de 1970 serviría a la postre de catalizador de paulatinas reformas posteriores.⁴²² Analizada desde la actualidad, vemos que la Ley General de Educación, *señaló horizontes y caminos,*

⁴²¹ Viñao, A. (1992). La Educación General Básica entre la realidad y el mito. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 47-72, p. 59.

⁴²² Gómez García, M.N. (2000). Utopías, reformas y contrarreformas en la educación española del siglo XX. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 37-58, p. 55.

*incorporó y oficializó direcciones y modos que tuvieron , y mantienen aún, no poca persistencia y vigencia.*⁴²³

Entre tanto, volviendo a ese inicio de la década de los setenta, los nuevos métodos propuestos iban a intentar ser llevados a la práctica en las escuelas de magisterio de la Iglesia. Veamos ahora quién se responsabilizó de esa tarea y en qué consistió esa propuesta.

5.2. La participación del Hermano Mencía en la renovación de Escuelas de Magisterio de la Iglesia

La figura del Hermano de la Salle Emiliano Mencía de la Fuente ha aparecido en esta investigación ya en varias ocasiones y hemos visto su importante papel tanto en el desarrollo de las escuelas de la Iglesia como en la implantación de una educación personalizada en ellas. Es momento de acometer una pequeña biografía, que hemos elaborado a partir de los datos recogidos en un documento realizado por los Hermanos de La Salle tras su fallecimiento.⁴²⁴ No se pretende realizar una hagiografía, sino un acercamiento a la realidad de la persona, a la luz de los testimonios recogidos.

5.2.1 Elementos biográficos

Emiliano Mencía de la Fuente nació en la localidad de Barrio de San Pedro, Palencia, el 5 de enero de 1920, en una familia dedicada a la agricultura. Allí asistió a la escuela rural como todos los niños del pueblo, pero pronto decidió irse al Noviciado Menor de los hermanos de La Salle en Griñón, siguiendo los pasos de un amigo. Con 14 años, estando ya en el noviciado, fue seleccionado para seguir su formación en el Seminario Menor internacional que estaba en la Casa General del Instituto, en Lembecq-Lez-Hal, cerca de Bruselas, donde prosigue su formación en francés. El conocimiento de la lengua francesa le será muy útil en su vida posterior. Pasó allí un curso y medio, aunque tuvo que volver a Griñón por problemas de salud. En 1936, a los 16 años, comenzó su Noviciado, sin embargo, el estallido de la guerra va a interrumpir este periodo de formación. Algunos Hermanos de La Salle murieron fusilados y los alumnos se dispersaron por diferentes puntos de España. Tras el paréntesis de la Guerra Civil, durante el que el noviciado de Griñón estuvo cerrado, regresó a él en 1939 para seguir su formación intelectual y religiosa, sintiéndose a gusto y feliz, según sus propias palabras.

⁴²³ Mayordomo, A. (2021). *La Ley General de Educación y la pedagogía...*, p. 104.

⁴²⁴ García Regidor, T. (2013). *Hermano Emiliano Mencía de la Fuente (1920-2010)*. Madrid: Ediciones La Salle. Este librito, de difusión casi exclusiva para la congregación, nos fue facilitado amablemente por su redactor, el Hermano Teódulo García.

El siguiente paso fue el Escolasticado,⁴²⁵ en el que realizó los estudios civiles propios para ejercer el magisterio. Con la depuración del magisterio que se produjo tras la guerra, eran momentos en los que se necesitaban maestros con urgencia, y al terminar el curso en el año 1941 se le consideró apto para conducir una clase, aunque el propio Mencía nos dice en sus memorias que su formación estaba muy incompleta. Años después reconocería algo propio de un análisis de pedagogo maduro, y es que en los alumnos influye más lo que vieron hacer a sus profesores que lo que aprendieron en los libros de pedagogía, estudiados en la carrera. Y eso fue lo que le ocurrió a él en el curso 1941-42, en su primera misión docente en Córdoba.

La formación oficial que daba acceso a los títulos civiles la fue completando simultáneamente con el trabajo escolar en los colegios de la congregación, algo que era habitual entre los Hermanos. Primero fue el título de Bachiller obtenido en 1941 en el instituto Ramiro de Maeztu, el Examen de Estado en la Universidad de Granada en 1943 y el título de Maestro en la Escuela Normal de Almería en 1944⁴²⁶. El paso siguiente fue la universidad, donde se matriculó en 1946 como alumno libre en el primer curso de Pedagogía en la Universidad Complutense de Madrid, ya que no podía asistir de continuo a las clases. Para que pudiera asistir como alumno oficial fue trasladado tres años después al colegio Nuestra Señora de las Maravillas de Madrid, en 1949, donde daba clase por las tardes después de acudir a la universidad por la mañana. El colegio se encuentra situado cerca del Instituto Pedagógico San José de Calasanz, perteneciente al Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Esto lo aprovecharía Mencía para utilizar los recursos de la biblioteca del citado Instituto.

El Hermano Mencía formó parte de la cuarta promoción de los estudios de Pedagogía en España. Entre sus profesores destacaron Víctor García Hoz y Ángeles Galino. Terminó su carrera de Pedagogía con el examen de licenciatura y fue destinado al colegio de La Salle en Almería. Empezó entonces a pensar en el siguiente paso en su formación, que debía ser el doctorado. Para su tesis, de una primera idea de investigación sobre un tema histórico con la profesora Ángeles Galino pasó a otra de tipo experimental, con el profesor V. García Hoz. En su investigación trataría de comprobar la idea de que una gran parte de los jóvenes educados en los colegios religiosos se olvidan de la enseñanza recibida al dejar el colegio. Para ello diseñó un instrumento de investigación, un cuestionario, que aplicó en diversos colegios a lo largo de España y finalmente interpretó los resultados aplicando el análisis factorial de

⁴²⁵ El Escolasticado es un organismo en el que los jóvenes religiosos de La Salle, tras el Noviciado y la primera profesión de votos, durante dos o tres años, realizan una formación pedagógica específica para prepararse como docentes.

⁴²⁶ El Magisterio de esos momentos era una carrera de tipo profesional, que se cursaba en las Escuelas Normales a las que se podía acceder por dos vías: a los 14 años sin titulación previa y cursando ordinariamente año por año, o acceder con el título de Bachiller y cursar solo las materias específicas de Magisterio, más la elaboración de una memoria escrita. Esta segunda fue la vía escogida por Emiliano Mencía.

Thurstone. La tesis merecería su publicación por el CSIC en el año 1962, con el título *La religiosidad de nuestros jóvenes en un momento crítico*.⁴²⁷

Aquí no acabaría su trayecto formativo, pues en 1954 realizó un viaje pedagógico por Bélgica, el primero de otros muchos que seguirían en su larga carrera profesional y que le llevaría por países como Francia, Suecia, Polonia, Estados Unidos, Inglaterra, Unión Soviética, Canadá o Italia. A partir de 1955 ejercería como profesor del Instituto de Estudios Lasalianos San Pío X,⁴²⁸ llegando a ser su decano, y de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Pontificia de Salamanca. En 1968 fue nombrado por la Conferencia Episcopal Inspector de las Escuelas de Magisterio de la Iglesia y Director del Secretariado que se encarga de su coordinación, cargo que ejerció durante veinte años, jubilándose finalmente en 1991. Entonces se retiró a la casa provincial de los Hermanos de La Salle en Aravaca y después a la residencia de Griñón, donde falleció el 6 de julio de 2010.

5.2.2 Pensamiento educativo y desarrollo profesional

Hasta aquí hemos visto su formación intelectual y pedagógica, de la que el propio Mencía dio cuenta en un documento autobiográfico de memorias. Más interesante es si cabe su labor profesional, casi siempre relacionada con la educación, aunque también con la Iglesia, y que podemos conocer por los testimonios de su trabajo, de sus amigos y de los Hermanos de congregación, ya que él no la recoge en sus memorias.

Siendo ya docente en el Instituto San Pío X y en la Universidad Pontificia de Salamanca, en 1962, recibió una carta del Arzobispo de Madrid-Alcalá, monseñor Casimiro Morcillo, pidiéndole su colaboración como consejero de pastoral del Episcopado español para el concilio Vaticano II. No sabemos cuán amplia fue esta colaboración, pero sabemos del agradecimiento del episcopado, que Mencía recibió por carta del secretario del mismo, monseñor José Guerra Campos, una vez terminado el Concilio. Esta es una muestra del aprecio con que era considerado y de la labor eclesial que realizó. Pero la misión más importante fue la que le encargó la Comisión Episcopal de Enseñanza, como Director del Secretariado de las Escuelas de la Iglesia, cargo para el que fue nombrado en 1968 y que desempeñó hasta 1988.

Fueron muchas las tareas que realizó al frente de este departamento, aunque las podemos dividir en dos grupos: las relacionadas con las diferentes escuelas de magisterio de la Iglesia, como inspector, orientador y animador pedagógico, y las que desempeñó como intermediario entre el Episcopado y el Ministerio de Educación. Su primera gran tarea, con un trabajo ingente, que realiza el Hno. Mencía en los primeros

⁴²⁷ Mencía, E. (1962). *La religiosidad de nuestros jóvenes en un momento crítico*. Madrid: CSIC. Instituto San José de Calasanz. Se trata de una investigación científica dirigida y prologada por Víctor García Hoz.

⁴²⁸ En ese momento el Instituto estaba en la localidad de Tejares, Salamanca. Hoy día está en Madrid y es el Instituto Superior de Ciencias Religiosas y Catequéticas San Pío X, incorporado a la Universidad Pontificia de Salamanca.

años al frente del Secretariado, fue la de informar, coordinar y dirigir la transformación de las antiguas escuelas de magisterio de la Iglesia, de las que ya hemos visto que llegó a haber hasta 118 repartidas por toda España, en escuelas nuevas, modernas y adaptadas a la nueva Ley de Educación de 1970. Para la adecuación a los principios recogidos en esta ley el episcopado sugirió la fusión de diferentes escuelas en otras más modernas y preparadas, que aglutinasen a las distintas que existieran en la misma ciudad. Y allí estaba siempre el Hno. Mencía, en las reuniones de los patronatos formados por la fusión de varias escuelas, para acercar posiciones, no siempre convergentes, completar expedientes académicos y, sobre todo, realizar los trámites ante el Ministerio de Educación y Ciencia.⁴²⁹

Tras la publicación de la ley del 70 y su nueva normativa se vio la necesidad de un diálogo entre la Jerarquía eclesiástica y el Ministerio de Educación. La Comisión Episcopal de Enseñanza elaboró unas bases sobre las que dialogar ante el Ministerio de Educación en lo relativo a las escuelas de magisterio de la Iglesia. Iniciadas las conversaciones entre las dos partes se acordó formar una ponencia mixta, en la que representaban al Ministerio el Director General Sr. Costa Novella y los Subdirectores Sres. Hernández y Tejeiro. Por parte de la Jerarquía se nombró a D. José Manuel Estepa, al Hno. Mencía y a D. Jesús Marañón, que representaban a la Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa (CEEER).⁴³⁰ Estas conversaciones sirvieron para adecuar a las Escuelas de la Iglesia a los principios recogidos en la Ley de Educación recién aprobada.

Mientras tanto, los obispos, de quienes dependían en última instancia las diferentes escuelas de magisterio, ya habían iniciado la tarea de mejorar y adecuar la calidad de las escuelas, bien promoviendo su unificación o, en el caso de no ser viables, procediendo a su extinción. Y así hemos contado ya cómo encontramos al Hermano Mencía en una reunión celebrada en la Escuela Normal San Vicente de Paul, en la calle de García de Paredes de Madrid, el 9 de julio de 1970, presidiendo una asamblea a la que asistían los representantes de varias congregaciones religiosas que tenían escuelas de magisterio en la capital.⁴³¹ En ese momento se estaba gestando el origen de Escuni.

*Pero creo que la huella más profunda dejada por el Hno. Mencía en las Escuelas es la realizada una vez constituidas las 23 escuelas resultantes del proceso de adaptación, nos dice el Hermano Modesto Barreales.*⁴³² Una labor continua, de apoyo y refuerzo a las recién creadas escuelas, de reuniones trimestrales con los Directores y Jefes de Estudios, celebradas en la sede de la Conferencia Episcopal o en alguno de los centros, de encuentros anuales con profesores y alumnos en las propias escuelas, de cursos y seminarios celebrados regularmente cada verano en distintos rincones de España, incluso de visitas a escuelas innovadoras en diferentes países europeos. El

⁴²⁹ Archivo personal. En una entrevista a Ana Alonso, antigua secretaria de Escuni, nos decía *que el Hermano Mencía entraba y salía del Ministerio como de su casa*. Tal debía de ser la asiduidad con que tenía que tratar asuntos y la familiaridad que logró tener. Entrevista realizada el 5 de mayo de 2017.

⁴³⁰ Toledo Vázquez, G. (1984). *Las escuelas de magisterio...*, p. 297.

⁴³¹ AHE. Libro de actas. *Acta de la Reunión de Provinciales*, 9 de julio de 1970, p. 2.

⁴³² García Regidor, T. (2013). *Hermano Emiliano Mencía...*, p. 49

Hermano Mencía, desde la dirección del Secretariado, insufló este espíritu innovador en las diferentes escuelas, marcando claramente sus objetivos y su pedagogía. Pretendía que fuesen los propios alumnos los que asumieran la responsabilidad de su formación, poniendo a su disposición las condiciones ambientales y tecnológicas adecuadas, y viviendo el tipo de educación que defendía. Él mismo nos lo dice:

*Nada decepciona y desorienta tanto a los estudiantes de magisterio como la falta de coherencia entre esa pedagogía que se propugna, se dice profesar y se enseña, y la que de facto están viviendo en su propia formación. Y nada les satisface tanto, por el contrario, como el hecho de vivir tal pedagogía y experimentar en sí mismos su validez.*⁴³³

Además de su labor de animación y apoyo continuo a las escuelas de la Iglesia, o quizá para servir mejor a estas escuelas, el Hermano Mencía colaboró con otras instituciones religiosas que en esos momentos eran la avanzadilla en cuestiones pedagógicas. Se trató de la colaboración con la Institución Teresiana y con el Instituto Veritas de Somosaguas (Madrid). El Hermano Celestino Hernando nos dice:

*Doña Ángeles Galino, teresiana, y el Hno. Mencía formaron unos equipos de pedagogos y educadores de la Institución Teresiana y de La Salle que impartieron cursillos por toda la geografía española y lograron que numerosos colegios de centros religiosos aplicaran la metodología de la enseñanza personalizada, que potencia el desarrollo personal, la labor de equipo y la iniciativa individual (...) según el método iniciado en Francia por el padre Faure.*⁴³⁴

En la década de los 60 la educación estaba sufriendo un impulso renovador, reflejo de la evolución de la sociedad española. De manera paralela a la experiencia de las teresianas que ya hemos visto, buscando su propia formación y la mejora educativa para los centros de La Salle, el Hermano Mencía recorría las escuelas de diversos países europeos. De especial interés fue su asistencia a un curso en Nantes en 1965 impartido por Pierre Faure: *este cursillo supuso más para esclarecer la problemática pedagógica y dar una nueva orientación a mi quehacer profesional ulterior que mis cinco años de licenciatura y todas mis lecturas anteriores a él.*⁴³⁵ Podemos decir que supuso su conversión a una educación que ya el propio Faure llamaba personalizada, y en la que después tanto se implicó. El camino de convergencia con la Institución Teresiana y con el Movimiento Somosaguas estaba iniciado y tendría su continuación durante todo el periodo de permanencia de Mencía al frente del Secretariado de escuelas de la Iglesia,

⁴³³ Mencía, E. (1986). *Pedagogía de las Instituciones de formación del profesorado*. Granada: Imprenta Ave María, p. 11. Este libro es más bien un documento interno, escrito en colaboración con otros profesores y como resultado de un proceso de trabajo conjunto entre miembros de distintas escuelas, para ser distribuido entre ellas. Está impreso por las Escuelas del Ave María. Más adelante veremos que el origen de este documento está en los trabajos del curso de verano de 1983. Por todo ello lo consideramos fuente primaria, fundamental para entender el ideal pedagógico de las escuelas de magisterio de la Iglesia.

⁴³⁴ García Regidor, T. (2013). *Hermano Emiliano Mencía...*, p. 52.

⁴³⁵ García Regidor, T. (2013). *Hermano Emiliano Mencía...*, p. 35.

con su colaboración en los numerosos cursos y jornadas de formación y estudio realizadas en común.

Junto a su labor como profesor en la Universidad Pontificia de Salamanca y su dedicación durante veinte años como responsable de la Secretaría de Escuelas de Magisterio de la Iglesia destacó su labor como promotor de numerosos viajes pedagógicos de profesores a Europa. Una de las constantes en la visión de la educación de Mencía fue la dimensión internacional, fundamentalmente europea. Para ello fueron determinantes en su formación sus estudios iniciales en Bélgica y, posteriormente, sus viajes a distintos países. Entendía que para crear una Europa nueva y en paz eran necesarios grupos de base, instituciones sociales y especialmente educativas. En esa tarea también se implicó de manera personal:

Yo mismo tuve la suerte de ser invitado a formar parte de uno de esos grupos y a participar en una reunión que iba a tener importantes consecuencias. Fue en 1979 y en Estrasburgo, gran encrucijada histórica de caminos de Europa (...) allí un grupo de personas de seis países europeos responsables de amplios sectores de escuelas o de instituciones de formación del profesorado, nos reuníamos en el Château de Klingenthal (...) con el objetivo de poner en pie algo cuyas acciones tuvieran más continuidad y suscitara mayores compromisos que las que se venían llevando a cabo en el seno de "Échanges Internationaux". El resultado fue que allí nació el GERFEC.⁴³⁶

El GERFEC (*Groupement européen d'étude et de recherche pour la formation des enseignants chrétiens*)⁴³⁷ fue creado, como hemos visto, en 1979 por un grupo de responsables de instituciones o escuelas de formación de profesores católicos. El fundador principal fue un canónigo católico alemán, Hirlemann, que a su muerte legó sus bienes al GERFEC. Mencía fue uno de los participantes iniciales y estuvo representando a España en ese grupo hasta el año 2000, formando parte de su consejo de administración. Desde el inicio se fijó su sede en el lugar de la reunión inicial, el Château de Klingenthal, cerca de Estrasburgo. Esta sede era propiedad de la fundación Goethe, constituida en Basilea tras la II Guerra Mundial por el mecenas alemán Alfred Toepfer,⁴³⁸ para promover las relaciones de amistad y colaboración de los pueblos europeos.

Desde 1980 se empezaron a celebrar seminarios en la sede de Klingenthal, dos veces al año, en los que participaban estudiantes y profesores de centros universitarios de formación del profesorado para compartir ideas y actitudes y recibir información de destacados miembros de las instituciones europeas. Su objetivo principal fue dirigirse a *jóvenes en preparación para el ejercicio de la docencia y a sus formadores a fin de*

⁴³⁶ Mencía, E. (1996). *Educación cívica del ciudadano europeo*. Madrid: Narcea, p.11.

⁴³⁷ Grupo Europeo de Estudio e Investigación para la Formación de Educadores Cristianos.

⁴³⁸ Alfred Carl Toepfer (Hamburgo 1894-1993). Fue un empresario alemán, propietario de la empresa *Toepfer International* y fundador de la *Fundación Alfred Toepfer*. Fue un filántropo conocido por su apoyo de las artes, las ciencias.

*hacerlos sensibles al hecho de una mayor apertura a Europa y de un mayor compromiso con la causa europea.*⁴³⁹ En esas reuniones había tres temáticas principales de estudio y reflexión: la dimensión europea, la dimensión escolar y la dimensión cristiana.

Con el tiempo los seminarios se fueron especializando y diferenciando, unos dedicados a profesores especialistas en trabajar la dimensión europea de la educación y otros para fomentar el diálogo interreligioso. En este último campo hubo una evolución, incluyendo después a miembros de las tres religiones monoteístas y finalmente, con una visión más universal, se fijó como objetivo desarrollar la dimensión espiritual del hombre, cualquiera que fuera su pertenencia religiosa o filosófica. Hasta su desaparición, a principios del presente siglo, sus principales actividades eran una reunión anual en Estrasburgo de profesores y alumnos, otra reunión bianual en alguno de los países miembros y finalmente un seminario de estudio e investigación, también bianual.

Mencía siempre destacó como fruto principal de estas reuniones la convivencia y las relaciones interpersonales que se propician entre los distintos participantes, a lo largo de las estancias en estos seminarios, tanto de manera formal como informal. Él se lamentaba de que esas iniciativas no alcanzasen a un mayor número de profesores y alumnos⁴⁴⁰ y de que en España no se promoviese más esa formación cívica del ciudadano europeo, fundamental para crear una Europa unida.

De una reunión del GERFEC surgió en el año 1988 otra asociación, COMENIUS,⁴⁴¹ aunque independiente en su estructura y funcionamiento. La idea inicial fue del profesor español Joan Maria Senent, de la escuela de magisterio Edetania de Valencia, y de Jacques Chevalier, profesor de la escuela normal belga de Nivelles. Esta asociación, que continúa sus labores en la actualidad, tiene un enfoque más pedagógico, y está dirigida fundamentalmente a la enseñanza y al intercambio de estudiantes de magisterio. Aunque está ya fuera del periodo que abarca esta investigación, simplemente anotamos que lleva a cabo actividades de dos tipos. Una de formación teórica sobre la Unión Europea y otra práctica, que consiste en un intercambio de estudiantes entre los países miembros de la asociación. Este intercambio puede tener dos modalidades, una de cuatro semanas, repartidas en años escolares consecutivos y otra de formación en alguno de los países, con una duración mínima de tres meses.

La Asociación experimentó un rápido crecimiento y de alguna manera el GERFEC se diluyó en su seno. Pertenecieron desde el principio a la Asociación

⁴³⁹ Mencía, E. (1996). *Educación cívica...*, p. 11.

⁴⁴⁰ Mencía, E. (1996). *Educación cívica ...*, p. 94.

⁴⁴¹ Esta asociación, aunque comparte el mismo nombre de Comenius que el programa de formación lingüística que tuvo la Unión Europea, no tiene nada que ver con él.

COMENIUS cuatro escuelas españolas de magisterio de la Iglesia: Blanquerna de Barcelona, Edetania de Valencia y Escuni y La Salle de Madrid.⁴⁴²

Para concluir esta semblanza sobre el Hermano Mencía añadimos un último testimonio, el del Hermano Pedro Chico, que nos da cuenta del talante con el que supo trabajar e impulsar a las escuelas de magisterio de la Iglesia y a su modelo de educación personalizada:

Un día, María Ángeles Galino, teresiana y catedrática de la Universidad, con quien presenté una tesina sobre el niño en San Juan Bautista de La Salle, me hizo esta confidencia: "He conocido mucho la pedagogía de San Juan Bautista de La Salle. A nivel teórico la he descubierto en la tesis del Hermano Alcalde sobre el maestro. Pero a nivel práctico la he visto encarnada en la finura de trato del Hermano Mencía, por el modo sereno que tiene de tratar con las personas. Los que defendemos la educación personalista y queremos ante todo formar personas, le debemos mucho a este Hermano de tu congregación".⁴⁴³

5.3.- La propuesta metodológica de las escuelas de magisterio de la Iglesia.

En 1970, al iniciar las nuevas escuelas de magisterio de la Iglesia su andadura, ya estaba clara la línea metodológica que se pretendía seguir. Los años previos habían mostrado el camino. En la memoria de las escuelas de ese año ya leemos que *las normales de la Iglesia están interesadas siempre por la formación de las futuras maestras, por dar una pedagogía acomodada a su tiempo.*⁴⁴⁴ Esa pedagogía acomodada a su tiempo no era otra que la *educación personalizada*, opción que desde la Comisión Episcopal de Enseñanza, y concretamente desde la Secretaría de las escuelas, decidieron fomentar. Ya hemos visto que el director era el Hermano Mencía y a él debemos atribuir, sin duda, la responsabilidad de su impulso y extensión. Nos lo confirma el Hermano Modesto Barreales:

*El Hermano Emiliano Mencía de la Fuente fue quien, desde el Departamento de Escuelas de Magisterio de la Iglesia, hizo que estas Escuelas tuvieran claramente definidos sus objetivos y su pedagogía. En dichos centros se pretende formar educadores cristianos en el marco de una pedagogía que se basa en la aceptación, valoración y respeto a las personas. En ellas, se promueve el desarrollo de la libertad responsable, el espíritu crítico, científico y creador.*⁴⁴⁵

⁴⁴² En la actualidad Escuni sigue perteneciendo a la Asociación COMENIUS y sigue participando en sus seminarios e intercambios.

⁴⁴³ García Regidor, T. (2013). *Hermano Emiliano Mencía ...*, p. 86.

⁴⁴⁴ AHE. Caja 4. Carpeta Informes y memorias. Memoria de las actividades realizadas por los alumnos de las escuelas normales de la Iglesia de Madrid durante el curso académico 1969-70, p. 1.

⁴⁴⁵ García Regidor, T. (2013). *Hermano Emiliano Mencía ...*, p. 50. También confirma esta misma idea Esperanza Rivero en entrevista personal: *El Hermano Mencía tuvo claro desde el principio que quería dar*

El camino fue largo y los logros quizá no siempre los esperados, pero a través de los documentos hemos comprobado que el empeño no cesó. En 1986, pasados ya los primeros años y asentado el proyecto educativo, el Hermano Mencía se encargó de plasmarlo en el citado libro de *Pedagogía de las instituciones de formación del profesorado*.⁴⁴⁶ La idea de este documento era orientar y unificar la actuación docente en las citadas escuelas, así como definir claramente su pedagogía institucional, aquello que les identificaba como escuelas de la Iglesia dedicadas al magisterio.

*Nuestra pedagogía se sitúa clara y decididamente en una línea de pedagogía renovada.*⁴⁴⁷ Así de sencilla y a la vez categórica es la afirmación de Mencía al intentar definir la línea pedagógica que pretendía para las escuelas de magisterio de la Iglesia. Se trataba de un modelo largamente reflexionado y experimentado, como hemos ido viendo al repasar su recorrido vital. Por las diferentes fuentes comprobamos que no es sino una concreción y actualización de una pedagogía de inspiración cristiana y humanista, en la línea de Edgard Mounier y Pierre Faure. El documento citado de la pedagogía de las escuelas representa toda una declaración de intenciones. El primer punto de este libro se titula *En la línea de una pedagogía renovada, humanista y personalista*, y para nosotros resulta muy significativo el primer párrafo del mismo:

*La educación, en efecto, solo tiene lugar cuando, de una manera más o menos consciente, el sujeto que se educa consigue objetivos personales a través de actos también personales que producen experiencias o aprendizajes de los que resultan modificaciones perfectivas de la persona. La educación es pues un acto personal que implica personalización de sus elementos esenciales, es decir los objetivos y las acciones ordenadas a conseguir esos objetivos. Toda educación auténtica es siempre, por consiguiente, una educación personalizada. Y la pedagogía que propugna y favorece la personalización de la educación es una pedagogía personalista.*⁴⁴⁸

Se presentaba una opción clara por formar un alumno responsable y autónomo, y a la vez comprometido. Esto es lo que en esos momentos se conoció como *educación personalizada*. El documento es una obra que une lo teórico y lo práctico, que trabaja desde los objetivos de la formación del profesorado a la metodología utilizada en la labor con el alumno. Se preocupa de conjugar los fines de una educación personalista con los aspectos técnicos del trabajo diario. Era un documento cuyos destinatarios primeros eran los profesores y alumnos de las propias EMI. La opción por una educación personalista intentaba ser una alternativa a la pedagogía del momento, que se entendía como uniformadora y despersonalizada. *Reconocemos*, decía Mencía, *que muchas de las realidades escolares de hoy tienen muy poco de educativas y que se*

una orientación pedagógica uniforme a todas las escuelas. Esta orientación estaba basada en la pedagogía de Pierre Faure. Archivo personal, entrevista a Esperanza Rivero, perteneciente a la Institución Teresiana, antigua bibliotecaria de Escuni, realizada el 2 de febrero de 2016.

⁴⁴⁶ Mencía, E. (1986). *Pedagogía de las Instituciones de formación...*, p. 18.

⁴⁴⁷ Mencía, E. (1986). *Pedagogía de las instituciones de formación ...*, p. 19.

⁴⁴⁸ Mencía, E. (1986). *Pedagogía de las instituciones de formación ...*, p. 20.

*justifica hasta cierto punto el movimiento desescolarizador.*⁴⁴⁹ Finalmente, aspiraba a que esa alternativa propuesta no se quedase enunciada solo entre las páginas del libro, sino que se plasmase en el quehacer diario, de manera que los alumnos la vivieran en su propia formación y así, viviéndola, fueran capaces después de trasmitirla.

El proyecto educativo que se pretendía estaba siempre *en la línea de una pedagogía personalista*,⁴⁵⁰ y ese modelo de escuela que se proponía marcaba una concepción de la educación y también de la persona. Como nos dice el propio Mencía:

*No es indiferente adoptar tal o cual modelo metodológico. En primer lugar, porque el método o camino ha de estar en función del término y objetivo que se pretenda alcanzar, dependiendo este del concepto de educación que se profesa. En segundo lugar, porque un camino es un proceso que marca a quien lo vive. Puede pues afirmarse que los modelos metodológicos responden a conceptos de educación y que crean estilos de trabajo y de vida.*⁴⁵¹

La implantación del método la podemos rastrear en algunas de las escuelas de la Iglesia más emblemáticas, como la escuela de Blanquerna, en Barcelona, la de Edetania en Valencia y las de Escuni y La Salle en Madrid.⁴⁵² Una idea clara de lo que deberían ser y representar esas escuelas animaba toda la acción pedagógica y organizativa que Mencía les trasladaba. Él propuso una pedagogía uniforme para todas ellas y poco a poco cada una la fue implantando según sus medios. Así nos lo cuentan Ramón Farres y Francisco Riu, profesores de Blanquerna:

*La auténtica educación, al llamarse personalizada, pretende subrayar precisamente esto: brota de la persona, se fundamenta en ella y quiere lograr su realización. Nuestra escuela quiere responder, en la medida de sus limitadas posibilidades, a esta exigencia de la educación, y, aunque lograrlo siga siendo un ideal lejano, no dejamos de plantearnos continuamente cuanto supone este compromiso.*⁴⁵³

El testimonio es del año 1976, cuando ya hacía algunos años que habían iniciado el proceso de implantación del método personalizado y vemos, por un lado, que existían límites y dificultades, pues reconocen lejano el ideal, pero por otro lado, su convencimiento y compromiso con el modelo resultan claros.

⁴⁴⁹ Mencía, E. (1986). *Pedagogía de las instituciones de formación ...*, p. 20. Se refiere Mencía a esa propuesta radical que hicieron en los años sesenta y setenta autores como Iván Illich o Everett Reimer, que propugnaban suprimir la escuela, por considerarla perturbadora para el desarrollo del individuo y de la sociedad.

⁴⁵⁰ AHE. Caja 4. Carpeta Informes. *Departamento de escuelas universitarias de magisterio*, p.2.

⁴⁵¹ Mencía, E. (1986). *Pedagogía de las instituciones de formación ...*, p. 150.

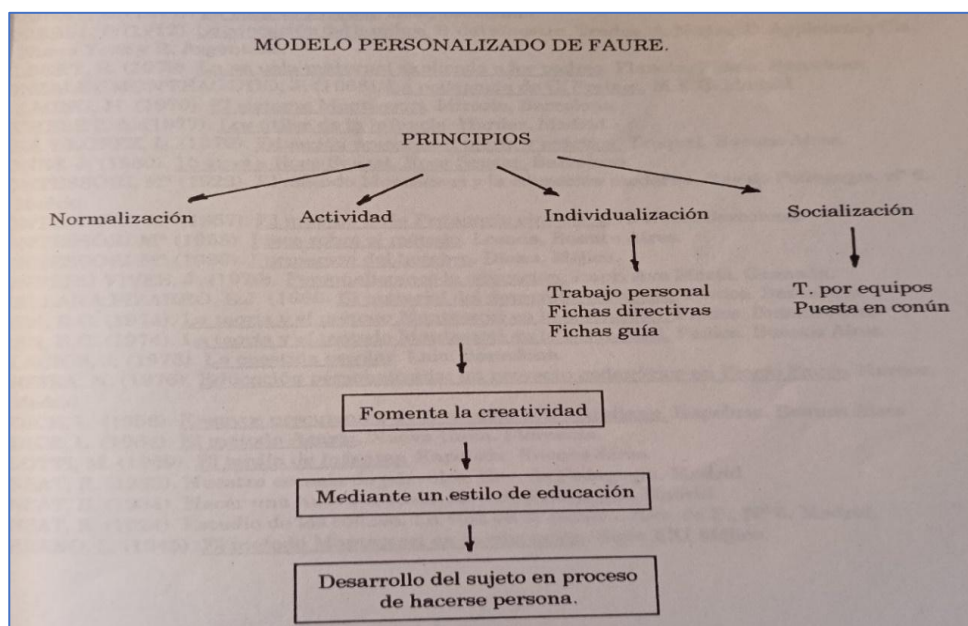
⁴⁵² En esta investigación hemos utilizado testimonios de Escuni principalmente, pero también de las otras escuelas.

⁴⁵³ Farres, R. y Riu, F. (1976). La escuela de formación del profesorado "Blanquerna": una experiencia de educación personalizada. *Revista de Educación*, 247, p. 54.

5.3.1 Principios metodológicos

La propuesta metodológica de educación personalizada se concretó en unos principios sencillos para después pasar a ser desarrollados en el aula, utilizando unas técnicas e instrumentos didácticos que, como ejemplo, indicamos a continuación. En la figura siguiente se muestra un manual de Didáctica Aplicada, localizado en la biblioteca de la escuela de magisterio Escuni, donde encontramos el siguiente esquema que nos resulta clarificador:

Imagen 3. Esquema del modelo personalizado de Pierre Faure.



Fuente: Almenzar, M. L. (1986). Principales modelos didácticos aplicados a la educación infantil. En Gervilla, A. (dir). *Didáctica aplicada a la escuela infantil*. Málaga: Edinford, Vol. I, p. 153.

Es un modelo que representa el ideal educativo propuesto por Pierre Faure y que, por la fecha de impresión del libro, 1986, vemos que aún seguía estando vigente. Como presenta la imagen, suponía el respeto a cuatro principios fundamentales: la normalización, entendida como un proceso de interiorización y de adquisición de hábitos; la actividad, que implicaba el *aprender haciendo*; la individualización, el trabajo realizado de acuerdo con los intereses, niveles y ritmo de cada alumno; y la socialización, que se conseguía con la participación responsable en la tarea común. Cuando la Institución Teresiana puso en marcha su experiencia en el Instituto Veritas de Somosaguas hizo también hincapié en el principio de libertad, pues entendía que resumía la idea central de la pedagogía de Faure, y lo veía como una consecuencia lógica de considerar al alumno como persona.⁴⁵⁴

Sabemos ya de la relación entre Somosaguas y las escuelas de magisterio de la Iglesia, a través del Hermano Mencía, y vemos que el precedente inmediato de la

⁴⁵⁴ Gutiérrez, I. (1972). Experiencia Somosaguas. Un sistema de educación personalizad. Madrid: Narcea, p. 22.

propuesta metodológica para esas escuelas fue la Experiencia Somosaguas. De los principios metodológicos básicos del Movimiento Somosaguas, que habían sido pensados para la educación escolar, el hermano Mencía y los profesores de las escuelas de la Iglesia quisieron destacar dos, fundamentalmente, para aplicarlos a sus escuelas de magisterio: el *principio de actividad* y el *principio de individualización*, que facilita la personalización educativa.⁴⁵⁵

Para Mencía el principio de actividad constituía la base del trabajo formativo. Entendía que esa actividad está normalmente impulsada por el deseo natural del alumno de conocer y de hacer, y debía estar favorecida por la propuesta de actividades y por las circunstancias motivadoras que debían plantear tanto el centro educativo como los distintos profesores. El trabajo colectivo, expresado en su forma tradicional de lección magistral, debía ser reducido al mínimo, y en su lugar debía potenciarse el trabajo individual y personal. Cada alumno debía descubrir los objetivos y hacerlos suyos, programar sus actividades, buscar herramientas y organizar su tiempo para, finalmente, comprobar sus resultados. Y, a partir de este trabajo individual, poder colaborar con los compañeros en las siguientes fases del proceso, a través de diferentes situaciones grupales. Pero siempre, el primero de los momentos era el del trabajo individual:

*La importancia de la individualización como método activo radica en la posibilidad que ofrece de aplicar y experimentar los principios de LIBERTAD, AUTONOMÍA Y RESPONSABILIDAD que la sustentan; pues el alumno, tanto en su etapa de estudiante como en la de su futura vida profesional, tendrá que recurrir más frecuentemente a esta forma de trabajo.*⁴⁵⁶

Una vez realizado el trabajo individual se podía dar paso al grupal o colectivo, muy apropiado para presentar temas, suscitar interrogantes, realizar síntesis, etc. En las fotografías mostradas en el capítulo anterior sobre la realidad de Escuni vemos esa variedad de agrupamientos que se dieron entre los alumnos y profesores. Más allá de la tradicional clase magistral, que también se daba en algún momento, se utilizaron otras situaciones variadas de actividad grupal, que servirán además de motivación, como podían ser el simposio, la mesa redonda, el panel, o el debate.

Muy importante en estas situaciones grupales era cuidar su calidad. Para que fueran realmente educativas debía haber calidad en la preparación por parte de profesores y alumnos, calidad en la exposición de quienes la realizan y calidad en el posterior diálogo entre quienes escuchan. *Cuidemos siempre la calidad*,⁴⁵⁷ exhortaba repetidamente el Hermano Mencía a los directores y profesores de las escuelas. Por supuesto que para que se pudiera llevar a cabo esta tarea el centro debía poseer y

⁴⁵⁵ Mencía, E. (1986). *Pedagogía de las instituciones de formación...*, p. 25.

⁴⁵⁶ AHE. Caja 4. Carpeta Cursillos de verano. XV Seminario de verano de las escuelas de magisterio de la Iglesia. Las mayúsculas son del original.

⁴⁵⁷ AHE. Caja 4. Carpeta Asambleas. III Asamblea de Directores, Jefes de Estudio y Presidentes de Patronato de las Escuelas Universitarias de la Iglesia del Profesorado de EGB.

crear espacios de trabajo acogedores que lo propiciasen, espacios apropiados y silenciosos y tiempos suficientemente largos, organizados en unidades temporales flexibles.

Podríamos resumir el *proceso de trabajo* propuesto por Mencía en cuatro fases o pasos, que esquemáticamente quedaría como sigue:⁴⁵⁸

- Fase 1: *Percepción del objetivo*
Presentación por parte del profesor y motivación para su logro

- Fase 2: *Planteamiento del tema y planificación de actividades*
Planteamiento personal e individual del qué, cómo y porqué del tema propuesto, esbozando el propio plan de trabajo. Posterior confrontación en pequeño grupo o en grupo medio, de los planes individuales
Se determinan los espacios, los tiempos y la evaluación

- Fase 3: *Realización de actividades*
Desarrollo de los planes individuales previstos, con momentos tanto de trabajo individual como de pequeño y gran grupo
En esta fase el profesor está a disposición del alumno
Aquí debe darse un proceso necesario por parte del alumno, que corresponde a los siguientes pasos cronológicos:
 - Qué sé yo del tema en cuestión (experiencia)
 - Qué me dice la realidad (observación)
 - Qué dicen las fuentes de información (bibliografía)
 - Qué han encontrado los compañeros (confrontación)
 - Realización de una síntesis personal

- Fase 4: *Comprobación y evaluación*
Autoevaluación a través de baremos o escalas (hoy las llamamos rúbricas) proporcionadas por el profesor
Presentación a evaluación cuando el alumno esté preparado

Este proceso de trabajo se sustentaba en concebir al alumno como el agente principal de su propia formación y en entender la actividad personal como la herramienta que iba a ayudarle en esa tarea. Como se ve, la función del profesor ha cedido protagonismo a la actividad del alumno. Su importante tarea ha sido previa, en la preparación y presentación del tema. Y esta tarea debía quedar reflejada en la elaboración de la *Guía técnica de trabajo*. Aunque, por supuesto, la presencia del profesor sigue siendo imprescindible, ya no es el protagonista, se mantiene en un segundo plano.

⁴⁵⁸ Mencía, E. (1986). *Pedagogía de las instituciones de formación...*, pp. 166-171. Elaboración propia a partir de la información aportada en el libro.

El modelo presentado nos recuerda, además de tener una referencia clara al Sistema Somosaguas, a las ideas primigenias del movimiento de Escuela Nueva, que criticaba el papel predominante del maestro, el formalismo en las relaciones y la falta de interactividad entre los alumnos; y, por otro lado, proponía como máxima el fomento de su actividad, su libertad para observar y experimentar y, finalmente, la necesidad de colaboración con los compañeros. Es decir, trataba de hacer al alumno el centro de la acción educativa. Vemos entonces que el modelo que proponían las escuelas de magisterio de la Iglesia no era nuevo, sino heredero de una tradición educativa iniciada a principios del siglo XX.

5.3.2 Instrumentos didácticos. La Guía Técnica de Trabajo y el proceso de evaluación

Uno de los elementos de trabajo que ha caracterizado al modelo de educación personalizada ha sido el de las fichas. La base del uso de este recurso parte del principio de respeto a la individualidad del alumno y del deseo de considerar su ritmo personal de aprendizaje. Para intentar dirigir el trabajo personal de un alumno individual, cuando lo normal es que se encuentra junto a otros en un mismo aula, el Sistema Somosaguas utilizó dos instrumentos principales: el plan de trabajo y las fichas directivas o fichas-guía.⁴⁵⁹ Los planes de trabajo podían ser desde semanales, para los más pequeños, hasta mensuales o trimestrales. Una vez que los alumnos conocían el plan de trabajo, el profesor ponía a su disposición las diferentes fichas directivas, donde se explicaba claramente la actividad que debían realizar, el material que tenían que utilizar y el tiempo disponible para ello.

El precedente de las fichas lo encontramos en la obra realizada por Robert Dottrens⁴⁶⁰ a finales de los años veinte del siglo pasado. Dottrens era un hombre de la Escuela Nueva, director de la Escuela Experimental de Mail (Suiza), donde llevó a cabo un ensayo de educación individualizada. Se inspiró en la obra teórica de Bouchet⁴⁶¹ y en los trabajos prácticos de Washbourne,⁴⁶² en las escuelas de Winnetka, de Helen Parkhurst⁴⁶³ en la escuela de Dalton y de Mademoiselle Deschamps.⁴⁶⁴ Su intención era individualizar el trabajo del niño para adaptarlo a sus necesidades y estilo de aprendizaje. Y para ello elaboró un conjunto de fichas de diferente tipo: de

⁴⁵⁹ Gutiérrez, I (1972). El Sistema Somosaguas ..., p.15

⁴⁶⁰ Pedagogo suizo (1893-1970). Trabajó por una educación que fuese individualizada y para ello creó un "sistema de fichas" para orientar los trabajos del alumno de forma individual.

⁴⁶¹ Henri Bouchet (1896-1972), pedagogo francés, autor del libro *La individualización de la enseñanza*.

⁴⁶² Carleton W. Washburne (1889-1968), pedagogo estadounidense que ejerció como supervisor de las escuelas de la ciudad de Winnetka (Illinois, USA), donde desarrolló su "Plan Winnetka", un sistema de instrucción individualizada que pretendía un desarrollo completo del niño.

⁴⁶³ Helen Parkhurst (1886-1973), educadora estadounidense que ideó el "Plan Dalton", basado en la ausencia de asignaturas y en el uso de guías de investigación. El aula se convertía en un laboratorio y el alumno se comprometía de manera individual a través de un contrato con el profesor.

⁴⁶⁴ Alexandra-Deschamps, discípula y colaboradora de Decroly, que organizó el trabajo individual en el marco de los centros de interés, usando fichas-cuestionario para favorecer la observación de los alumnos.

ejercitación, de autoinstrucción, de recuperación y de desarrollo o ampliación.⁴⁶⁵ Pretendía desarrollar un método individual, pero activo. Las fichas eran su instrumento fundamental, aunque entendía que no debían convertirse en algo rutinario ni estandarizado, ese era su peligro. Las fichas también fueron utilizadas por otros autores, como Célestin Freinet o Pierre Faure. Cuando el Hermano Mencía presentaba la metodología para las escuelas de magisterio de la Iglesia no se fijaba directamente en las fichas, como método de trabajo con los alumnos de magisterio, pero sí insistía en la necesidad de elaboración de unas buenas *Guías Técnicas de Trabajo*, herederas de los *Planes de trabajo* que ya se habían utilizado en Somosaguas. Estas *Guías* eran la pieza clave del sistema didáctico que se quería implantar y que, habitualmente en las escuelas de magisterio de la Iglesia, se las denominó *Programación*.

*El sentido de la Guía (era) orientar al alumno para que su actividad tenga un rumbo y no se quede en mera acción. A través de ella el profesor da las orientaciones bibliográficas oportunas, motiva la investigación sobre ciertos aspectos del tema, orienta el diálogo en el grupo de trabajo, etc.*⁴⁶⁶

Es decir, se trataba de un instrumento pedagógico que debía encaminar la labor del alumno en cada una de las unidades temáticas o bloques de contenido de las asignaturas. No tenían una estructura rígida, pues cada profesor debía adaptarlas a su materia, y después el propio alumno debía completarlas. Su esquema genérico era el siguiente:⁴⁶⁷

1. Enunciado del tema: será breve e irá seguido de una explicación más o menos extensa, e incluso de actividades, que aclaren el contenido que se va a trabajar, susciten interrogantes y provoquen el interés.
2. Planteamiento: primero de forma individual y luego confrontando con los compañeros, cada alumno formula sus interrogantes, establece sus objetivos y su plan de trabajo, contando con unas actividades y con un tiempo adecuados.
3. Desarrollo del trabajo: a nivel individual, búsqueda de respuestas a partir de la propia experiencia, de la realidad que observa, la bibliografía dada y los compañeros (ver esquema previo del *proceso de trabajo*). A nivel grupal, intercambia y contrasta información, para terminar con una síntesis propia. Puede haber actividades optativas y complementarias.
4. Evaluación: expresa cómo se va a llevar a cabo la tarea, y proporciona una escala para que el alumno realice su autocomprobación.
5. Bibliografía útil y actualizada sobre el tema, así como otros materiales necesarios.

La base de toda guía estaba en que fuera realmente orientadora, que el alumno viera claramente qué tenía que hacer y dónde debía llegar, *mas la guía no puede ser*

⁴⁶⁵ Dottrens, R. (1959). *La enseñanza individualizada*. Buenos Aires: Kapeluz, p. 28.

⁴⁶⁶ Farres, R. y Riu, F. (1976). *La escuela de formación del profesorado ...*, p. 56.

⁴⁶⁷ Mencía, E. (1986). *Pedagogía de las instituciones de formación ...*, pp. 201-202. Elaboración propia a partir de la información aportada en el libro.

*tan meticulosa ni detallada que caiga en un dirigismo que aprisione o paralice.*⁴⁶⁸ A partir de aquí el alumno y el grupo iniciaban su actividad y concertaban encuentros con el profesor, que debía estar a su disposición.

Tal como ha quedado reflejado anteriormente, en las escuelas de magisterio de la Iglesia se llamó a estas guías de manera habitual y generalizada *Programación*. En su contenido se reflejaba el trabajo que debía desarrollar el alumno en las distintas asignaturas de magisterio. En esas fechas era un instrumento novedoso, que no todos los profesores seguían de la misma manera, pero que a los alumnos les resultaba útil y práctico, según el testimonio de Carmen Megía, antigua alumna de Escuni.⁴⁶⁹ Lo difícil, según su explicación, *era conseguir la información para responder a las preguntas quía que nos planteaban los profesores*. Esas preguntas constituían la base del trabajo que los alumnos debían hacer por su cuenta.

A continuación presentamos un ejemplo de Programación de la asignatura de Historia. En él vemos que la materia se dividía entre lo que explicaba el profesor, los textos entregados y las preguntas guía, que suponían el 30% de la materia. Realmente la intervención del profesor, un 40% del tiempo, quedaba lejos de la tradicional clase magistral que entonces era el hábito corriente de los profesores.

⁴⁶⁸ Farres, R. y Riu, F. (1976). La escuela de formación del profesorado ..., p. 57.

⁴⁶⁹ Archivo personal. Entrevista realizada el 11 de julio de 2019 a Carmen Megía, antigua alumna de Escuni entre 1981 y 1983.

Imagen 4. Primera página de una programación de la asignatura de Historia.

PROGRAMACION (H-H)

Octubre - Finales de Enero
MUNDO ANTIGUO - HF Universal I

Marzo - Junio
MUNDO MEDIEVAL - HF Universal II

TEMAS
HF Universal I

<ul style="list-style-type: none"> -1: GRECIA (Visión en conj. cronología) -2: Atenas y su experiencia democrática -3: Pericles y la democracia ateniense 	}	1ª parcial
<ul style="list-style-type: none"> -4: ROMA (Visión en conj. cronología) -5: Roma conquistadora y colonizadora -6: Decadencia del Imperio Romano 	}	2ª parcial

METODOLOGIA

- Reconstruir el pasado en función del presente.
- 40% - explicación
- 30% - estudio de textos y bibliografía
- 30% - preguntas-guía

— o —

BIBLIOGRAFIA

- Ed. Espasa - Cuadro sinópticos. vol I. (part. II). (Martínez-Pérez Tello)
"HISTORIA UNIVERSAL"
- "Atlas Histórico". Ed. Istmo I, II.
- Ed. Labor - Colecc. Taurus Universitaria. (Pérez) "HISTORIA DE LA ANTIGUEZAD"
- Ed. ~~Wiley~~
- Ed. Routledge y Simón "HISTORIA DE GRECIA"
- Ed. Espasa - Calpe "TABUAS DE HF UNIVERSAL" (T. II).
- ne- Ed. Labor (Nack - Wägner). "GRECIA" (culture de Grecia).

Fuente: Archivo personal. Material cedido por Carmen Megía, antigua alumna de Escuni entre 1981 y 1983.

En cuanto a la evaluación de las materias, siguiendo los postulados de la educación personalizada, esta debía ser individualizada y continua. Normalmente, en el modelo tradicional, el alumno se desentiende de esta última fase del proceso educativo y la deja en manos del profesor, esperando simplemente su calificación. Según Mencía, esta obsesión por *la nota* le privaba de la satisfacción del saber y el saber hacer. Eliminaba el carácter formativo que debe tener la evaluación, esa oportunidad de mejorar el conocimiento a través de la experiencia de lo realizado:

*La evaluación tiene carácter de medio y no de fin. Por su condición de continuidad, ha de acompañar permanentemente los procesos de aprendizaje y enseñanza.*⁴⁷⁰

Entonces él proponía un modelo de evaluación en el que se hacía necesario lo siguiente:

1. La autocomprobación, que el alumno adquiriera conciencia de su trabajo y lo juzgue. Para ello el profesor debe darle ciertas herramientas (pautas de valoración, rúbricas), aunque sin llegar a una auto-calificación.
2. La individualización de la evaluación, en la que se admiten ritmos distintos y momentos diferentes de comprobación.
3. La continuidad en la valoración del proceso, teniendo el profesor también en cuenta la autocomprobación que ha hecho alumno y las diferentes pruebas y ejercicios realizados.

Los instrumentos de evaluación debían ser diversos. Reconocía que solía predominar la prueba escrita, en sus diferentes manifestaciones, pero no debía olvidarse la importancia de lo oral, de manera que se equilibrasen ambos métodos, pues ambos contribuyen a la formación del alumno. Y añadía también la observación de comportamientos generales y actitudes manifestadas que, siendo de más difícil evaluación, contribuyen también a mejorar la calificación final. *Hay que tener en cuenta cuál es la técnica que puede dar respuesta adecuada al objetivo que se quiere evaluar.*⁴⁷¹

5.3.3. Estructuras espaciales y temporales

Hay una conocida frase de Winston Churchill, pronunciada cuando animaba a la reconstrucción del Parlamento tras los bombardeos de Londres en 1941, que dice: *damos forma a nuestros edificios, luego ellos nos dan forma a nosotros*. Se trata de una frase muy sugerente que refleja la influencia entre los espacios y nuestros comportamientos. El espacio es un importante factor educativo, así como lo es su adecuación a las metodologías propuestas, y está lleno de significados. Los cambios en su disposición pueden llevar a modificaciones en el comportamiento de los alumnos. El espacio de la escuela es una construcción arbitraria y a la vez funcional; y también cultural, y por tanto histórica, como nos recuerda el profesor Escolano.⁴⁷² La utilización didáctica del espacio ha sido característica común de las llamadas pedagogías activas,

⁴⁷⁰ AHE. Caja 4. Carpeta Cursillos de verano. XV Seminario de verano de las escuelas de magisterio de la Iglesia, p. 31.

⁴⁷¹ AHE. Caja 4. Carpeta Cursillos de verano. XV Seminario de verano de las escuelas de magisterio de la Iglesia, p. 32.

⁴⁷² Escolano Benito, A. (1993-94). La arquitectura como programa. Espacio-escuela y curriculum. *Historia de la Educación Vol. XII-XIII*, p. 112.

desde Froebel a Montessori o Piaget. Además, forma parte del currículo invisible que, recordemos, nunca es neutro, siempre educa.⁴⁷³

Por otra parte, las estructuras constructivas tienen una duración media-larga y, con pequeños retoques, siguen funcionando muchos años después de su construcción, aunque puede que para cubrir otras necesidades diferentes. La utilización de edificios pensados originalmente para otros usos ha sido habitual en el caso de los edificios escolares. Dice el profesor Viñao que tan solo en un momento histórico concreto se ha intentado oficialmente traducir a la arquitectura una metodología educativa específica.⁴⁷⁴ Y fue con las *Orientaciones pedagógicas*⁴⁷⁵ posteriores a la Ley de 1970, que preveían un modelo organizativo con agrupaciones flexibles, heterogéneas y de tamaño variable. La concreción arquitectónica de las Orientaciones vino con la Orden Ministerial de 1971,⁴⁷⁶ que establecía un nuevo modelo de edificio escolar:

En dicho modelo se parte de considerar que el aula o clase, como recinto compartimentado e igual, debía dar paso a espacios abiertos, de diferentes dimensiones, denominados áreas, y que haría posible la libertad de movimientos de profesores y alumnos, necesaria para el desenvolvimiento de la enseñanza activa (basada en la dinámica del alumno), superadora de la enseñanza exclusivamente magistral (en la que el alumno es más bien objeto pasivo que sujeto claramente actuante).⁴⁷⁷

Pero las previsiones ministeriales fueron tan optimistas y modélicas que muy pronto tuvieron una rectificación realista, ante el coste disparado de las obras y el continuo aumento de la población escolar. Pronto se rebajaron los objetivos y se optó por soluciones provisionales, de urgencia, para poder conseguir el ansiado fin de la total escolarización. A pesar de los contratiempos, en 1974, el Ministerio mantuvo y difundió sus ideales constructivos a través de la *Revista de Educación*, en un monográfico sobre Construcciones escolares, el nº 233-234, y en 1975 tradujo y publicó los estudios sobre construcciones escolares de dos especialistas de la UNESCO en los que se había apoyado, Eric Pearson y Guy Oddie.

En el citado número de la *Revista de Educación* sobre las construcciones escolares, el profesor Arturo de la Orden daba cuenta de la situación de cambio en la enseñanza que habían provocado las renovaciones pedagógicas, una de ellas referente al uso del espacio escolar:

El espacio escolar es al mismo tiempo continente y parte integrante de la acción didáctica, concebida como situación de aprendizaje. Este hecho explica quizá el alto interés pedagógico suscitado en los últimos años, coincidiendo con el amplio y profundo movimiento de renovación e

⁴⁷³ Viñao, A. (1993-94). Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Historia de la Educación*. Vol. XII-XIII, pp. 17-74, p.19.

⁴⁷⁴ Viñao, A. (1993-94). Del espacio escolar y la escuela..., p. 57.

⁴⁷⁵ O.M de 2 de diciembre de 1970, BOE de 8 de diciembre.

⁴⁷⁶ O.M de 4 de febrero de 1971, BOE de 20 de febrero.

⁴⁷⁷ Lázaro, E. (1975). Historia de las construcciones escolares. *Revista de Educación*, 240, p. 122.

*innovación educativas, concretado, a efectos prácticos, en cambios espectaculares de objetivos y programas, en la incorporación masiva de estudiantes a los niveles posbásicos, en modificaciones profundas de los métodos y técnicas de enseñanza y en la revisión de los modelos organizativos a la luz de criterios radicalmente diferentes de los tradicionales.*⁴⁷⁸

Si no había posibilidad de hacer una nueva construcción, quedaba clara la necesidad de adaptar los lugares de los que ya se disponía. Este aspecto también lo asumieron las escuelas de magisterio de la Iglesia. Ya hemos visto en el capítulo anterior cómo, en los diferentes edificios que ocupó Escuni, se realizaron pequeñas obras que sirvieron para acomodar el espacio a la nueva metodología. En la escuela de Blanquerna también lo hicieron así:

*Para organizar los espacios ha sido preciso aguzar la inventiva hasta el extremo, dentro de las posibilidades de adaptación de un antiguo edificio que ha demostrado una gran capacidad de transformación. En esta adaptación se ha seguido un único criterio: facilitar el trabajo del alumno en sus diversas modalidades.*⁴⁷⁹

Las diversas modalidades eran el gran grupo, para actividades expositiva y de información general, el grupo medio o coloquial, para discusiones, el pequeño grupo, para trabajo en equipo y finalmente el espacio para poder trabajar de forma individual. Había que *entender el centro docente como un lugar de trabajo*. El principio de actividad era básico en la metodología personalizada.

*Sin olvidar que la Escuela es el lugar de trabajo, esta debe ofrecer al alumno los espacios y el tiempo que le permitan realizar adecuadamente su trabajo personal. Por una parte, el trabajo debe realizarse en módulos suficientemente largos, no miniparcelados. Los espacios, por otra parte, deberán tener un clima que ayude a hacer posible ese trabajo.*⁴⁸⁰

La adaptación de espacios ya había sido propuesta, entre otros, por Pierre Faure⁴⁸¹ y también seguida en la Experiencia Somosaguas. Mencía llegó incluso a diseñar cómo, en una situación ideal, el centro debería estar organizado en torno a un espacio central que sirviera de lugar de acogida, zona de encuentro, sede de actos colectivos y distribuidor de otros espacios, como son los administrativos, las aulas, la biblioteca o la cafetería, todo ello conectado con pasillos que facilitasen los desplazamientos con holgura. Después, las aulas no tenían por qué estar asignadas en exclusiva a un grupo, aunque podían estarlo a una materia. Debían favorecer el trabajo según distintas formas de agrupación, tanto en grupo medio como individual, así como

⁴⁷⁸ Orden, A. de la (1974). Implicaciones pedagógicas en el diseño y organización del espacio escolar. *Revista de Educación*, 233-234, p. 88.

⁴⁷⁹ Farres, R. y Riu, F. (1976). La escuela de formación del profesorado ..., p. 60.

⁴⁸⁰ AHE. Caja 4, carpeta Cursillos de verano. *XV Seminario de verano de las escuelas de magisterio de la Iglesia*, p. 30.

⁴⁸¹ Faure, P. (1981). *Enseñanza personalizada y también comunitaria*. Madrid, Narcea, p. 71.

en aulas para gran grupo. En las aulas-seminario debía reservarse un espacio para que el profesor pudiera atender de forma personal o en pequeño grupo a los alumnos, sin molestar el trabajo del resto.⁴⁸²

Mucho antes de que Mencía expresase este ideal de distribución para un centro que funcionase según el modelo de educación personalizada se construyó, a base de distintos módulos conectados y pensando en ese modelo, el centro educativo de La Salle. Los Hermanos de la Salle habían decidido en 1968 el traslado de su escuela de magisterio desde Griñón a Aravaca (Madrid). El nuevo edificio, que seguía las ideas de distribución de espacios propuesta en la nueva metodología, fue inaugurado para el curso 1973-74.⁴⁸³

Además del espacio, en cuanto al otro elemento funcional, el del tiempo, también fue un aspecto que se trabajó y destacó en el método personalizado, tanto para alumnos como para maestros.

El horario uniforme y rígido que prescribe la ruptura de la jornada en periodos de igual duración (clases de cuarenta o cuarenta y cinco minutos o de una hora) tiende a desaparecer, dando paso a otros más flexibles. Entre ellos podemos señalar los dos siguientes: uno, la simple asignación de bloques conjuntos de tiempo para dos o tres clases sucesivas; otro, la división del día escolar en unidades o módulos pequeños entre diez y veinte minutos, que permite una mayor diversidad en la duración efectiva de los periodos de trabajo y en los métodos y tipos de actividades del mismo periodo.⁴⁸⁴

El entender la escuela como lugar de trabajo implicaba también disponer de unas unidades temporales flexibles y variadas, no sometidas a una cuadrícula uniforme en la que unas asignaturas iban detrás de otras, sin solución de continuidad. Parece que el ideal era diseñar periodos de trabajo largos, a disposición de alumnos y profesores, para que pudieran estar conjuntamente en cualquier momento del horario escolar.

Mencía explicaba lo siguiente, al referirse a las formas de trabajo en el aula:

Según los principios de la moderna pedagogía cuyo espíritu asume nuestra legislación, el centro universitario no debe concebirse como un auditorio al que los alumnos acuden para recibir lecciones teóricas del profesor, sino como lugar de trabajo de alumnos y profesores. Los horarios semanales de trabajo comportan tanto las clases teóricas o magistrales

⁴⁸² Mencía, E. (1986). *Pedagogía de las instituciones de formación...*, p. 178.

⁴⁸³ Alcalde, F. (2001). *Cincuenta años de historia (1948-1998) forjando educadores. Escuela universitaria La Salle*. Madrid: Imprenta Villena, p. 206.

⁴⁸⁴ Orden, A. de la (1974). *Implicaciones pedagógicas en el diseño...*, p. 95.

*como el trabajo individual o en grupo de los alumnos orientado por los profesores.*⁴⁸⁵

En cuanto al tiempo del alumno, distinguía entre aquel que está en el aula, con el profesor y su grupo de referencia para realizar una actividad colectiva, y el tiempo *tutorizado*, en el que ya sea de forma individual o pequeño grupo, trabajaba libremente, en el lugar y sobre el tema que prefiriera, pero sabiendo que tenía a su disposición a los profesores para ayudarlo.

Según Mencía, para organizar así el horario es necesario liberar un tercio del tiempo destinado a cada asignatura a lo largo de la semana para el trabajo *tutorizado* o asistido, de manera que uniendo esos tiempos liberados en unidades de al menos dos horas puedan ser provechosos para el trabajo personal. El clásico módulo temporal, de alrededor de una hora de clase por asignatura, utilizado constantemente en la mayoría de los centros, no parecía el más adecuado para la metodología de trabajo propuesta.

En cuanto a los profesores, el Hermano Mencía distinguía entre tiempo de docencia (horas lectivas y de tutoría), tiempo de investigación y tiempo de gestión. La hora lectiva no debía entenderse como el tiempo en el que el docente “dicta” la lección en su aula, sino todo aquel en el que está favoreciendo y posibilitando el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno.

Una organización del tiempo tan flexible como la propuesta aquí puede dar la sensación de caos. La dificultad está en encajar los distintos tipos de actividades para grupos diferentes en unos espacios que normalmente habrá que compartir. Mencía aclaraba que siempre tenía que haber un cuadro horario que sirviera de referencia para las diferentes actividades en las que el alumno debía o podía estar, pero este horario tenía que completarlo el propio alumno con una plantilla de organización personal del tiempo, una agenda en la que individualmente podía distribuir sus tareas obligatorias junto a las horas de libre disposición.

Como ejemplo de todo este apartado referido a la forma de trabajar en el aula y a la distribución de espacios y tiempos, aportamos el testimonio de una antigua alumna, que nos muestra cómo lo vivió en Escuni y cómo estos planteamientos se plasmaban en una propuesta formativa:

Recuerdo que por cada asignatura teníamos asignadas tres horas semanales, de las cuales una era de trabajo personal o de grupo, pero no siempre con la presencia del profesor, y a la semana disponíamos también de “horas libres” no asignadas a una asignatura en concreto, sino disponibles para la autogestión del nuestro tiempo.

Estaba normalizado el uso de “planes de trabajo”, “fichas guía” y “planes de actividades”, en los que había que organizar el tiempo y llevar a cabo una participación responsable, cuando el tipo de agrupamiento así lo

⁴⁸⁵ AHE. Caja 4. Carpeta Asambleas. III Asamblea de Directores, Jefes de Estudio y Presidentes de Patronato de las Escuelas de Universitarias de la Iglesia del Profesorado de EGB, p. 33.

requería. Tomábamos apuntes, pero siempre como base para la reelaboración de contenidos ayudados con la bibliografía que nos aportaban. La puesta en común fue habitual desde el inicio de curso. Era una manera de enfrentarnos desde el principio a hablar en público y defender ideas.

El mobiliario de los grupos medios estaba compuesto por mesas grandes con capacidad para ocho personas y sillas sueltas. En seminarios y gran grupo eran sillas de brazo. Esto permitía la distribución de agrupamientos para las diferentes tareas que se llevaban a cabo. Realmente el grado de responsabilidad era muy alto y la mayoría de los alumnos lo cumplíamos.⁴⁸⁶

Por el testimonio recogido nos damos cuenta de que esa nueva forma de trabajar y organizar la enseñanza, de distribuir el espacio de la escuela y el tiempo de profesores y alumnos, se había hecho realidad, al menos en muchas de las asignaturas. Además, estaban presentes las herramientas de trabajo personalizado, así como los planes de trabajo y las fichas guía. Ese funcionamiento lo podemos ver reflejado en la distribución de los espacios, a través de los planos de la escuela Escuni, y en el testimonio de una de las profesoras de entonces, María Cristóbal, del área de Pedagogía:

Las instalaciones de Escuni estaban planificadas para dar respuesta y facilitar la metodología personalizada que se empleaba. Podríamos decir que era el proyecto educativo hecho ladrillo.

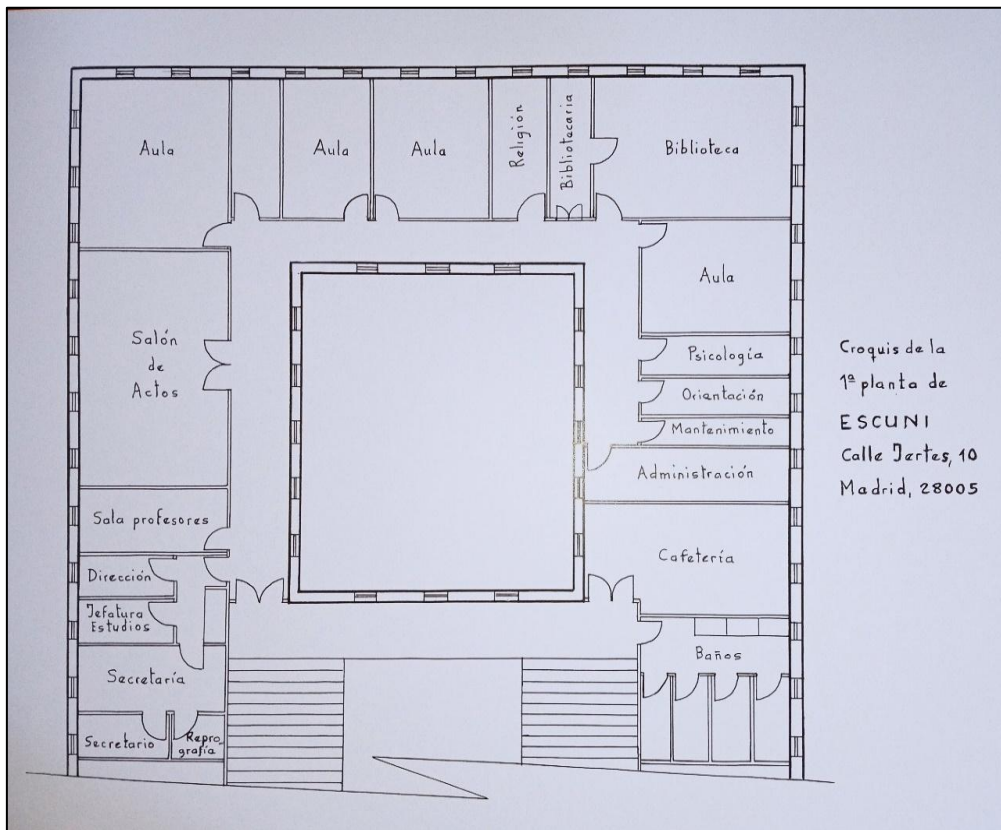
Cada aula estaba unida, sin tener que salir al pasillo, a un despacho para facilitar la atención a los estudiantes. De esta forma los estudiantes podían trabajar en el aula de forma individual o en equipo y el profesor podía orientar, sin interrumpir el trabajo de grupo, a un estudiante o a un equipo.⁴⁸⁷

Una manera de reparar en los cambios que este testimonio refleja es a partir de la observación de los planos de Escuni, cuando la escuela estaba ubicada en el edificio de la calle Jerte, y que mostramos en las siguientes figuras:

⁴⁸⁶ Archivo personal. Entrevista realizada el 11 de julio de 2019 a Carmen Megía, que fue antigua alumna de Escuni entre 1981 y 1983, cuando la escuela tenía su sede de la calle Jerte. La descripción que nos hace coincide con las fotografías que hemos mostrado del edificio y de los espacios de trabajo en el capítulo anterior.

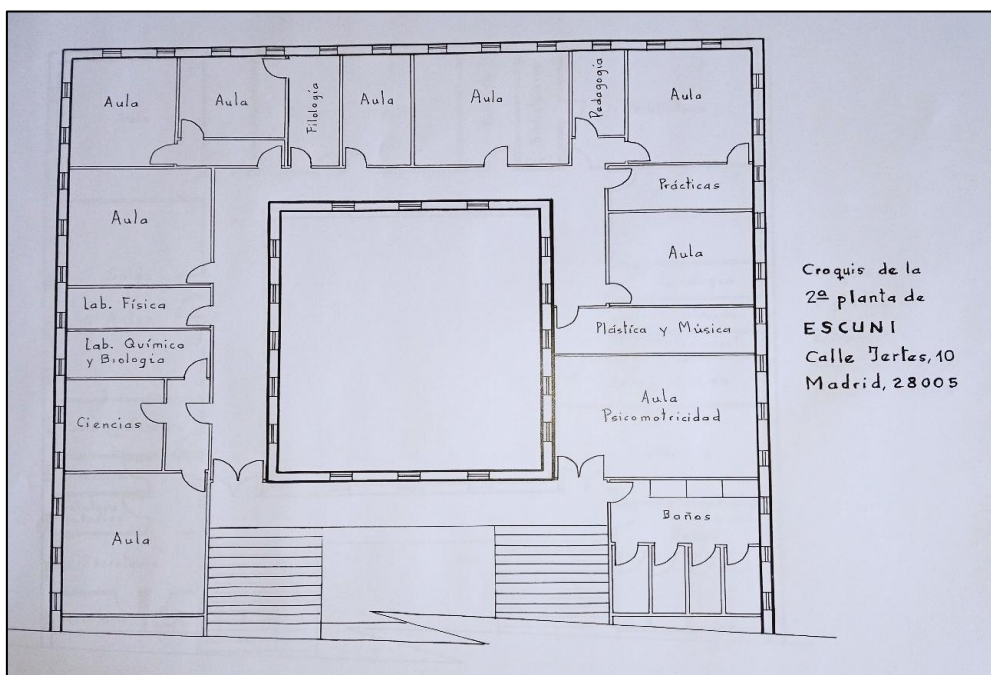
⁴⁸⁷ Archivo personal. Entrevista a la profesora María Cristóbal, realizada el 12 de agosto de 2022. Fue profesora de Escuni entre 1979 y 2010. Ella fue también quien nos proporcionó amablemente los planos de Escuni que presentamos a continuación.

Imagen 5. Plano del primer piso del edificio de Escuni en la calle Jerte.



Fuente: Cedido por la profesora María Cristóbal

Imagen 6. Plano del segundo piso del edificio de Escuni en la calle Jerte.



Fuente: Cedido por la profesora María Cristóbal

En estos planos podemos ver la distribución de todos los elementos de la escuela alrededor de un patio central. También se puede observar cómo las aulas tenían asociados espacios más pequeños para que el profesor pudiera atender de forma personal a algún alumno o grupo de alumnos, mientras en el aula los demás podían seguir trabajando de forma individual o en grupos.

5.4. La extensión del método personalizado. Sesiones de trabajo y escuelas de verano como elementos dinamizadores

Cuando hemos contado cómo se organizaron las escuelas de magisterio de la Iglesia, tras su creación a partir de la Ley de 1945, vimos que desde la Comisión Episcopal de Enseñanza se habilitó una inspección para que vigilara y acompañara pedagógicamente a las nuevas escuelas. En el primer periodo de su funcionamiento, hasta 1968, se crearon hasta 118 y de ellas se encargaron cuatro inspectores. A partir del cambio de planes de estudio y del inicio del proceso de unificación, todo su funcionamiento se centralizó en el Secretariado de las Escuelas de la Iglesia, que dirigió desde 1968 el Hermano Mencía, incluida también su inspección.

Un ejemplo de este acompañamiento lo podemos leer en el libro que recoge la memoria de la escuela de magisterio de la Iglesia Cardenal Spínola lo siguiente:

*Durante los días 7 y 8 de febrero de 1973 el Hermano Emiliano Mencía de la Fuente, Director del Departamento de Escuelas del Profesorado de EGB de la Comisión Episcopal de Enseñanza, efectuó una visita a la Escuela de Magisterio Cardenal Spínola de Sevilla, enviando posteriormente un informe sobre el resultado de la misma.*⁴⁸⁸

Este procedimiento de visita que aquí reseñamos era el habitual que seguía el Hermano Mencía con todas las escuelas de la Iglesia. Recordemos que a partir de la transformación en escuelas universitarias solamente quedaron 23. Vemos en la cita que no se trataba de una visita rápida, pues en este caso ocupó dos días. Durante estas visitas solía reunirse con la Dirección, pero también con los profesores y con los alumnos. Después siempre enviaba el informe correspondiente, con sus observaciones y consejos. Recorría las escuelas todos los años, intentando animarlas en esa nueva etapa, tratando de dar soluciones a sus problemas y fundamentalmente inculcando la nueva metodología personalizada. Así nos lo cuentan desde la escuela La Pureza, de Palma de Mallorca:

En las visitas anuales del H. Emiliano Mencía siempre se planteaban cuestiones relativas a la eficacia del nuevo método. Ante las críticas de algunos profesores que argumentaban que este sistema no servía para

⁴⁸⁸ Holgado Barroso, J., Márquez de la Plata J. y Martín Riego, M. (2013). *De la Escuela de Magisterio de la Iglesia al CES Cardenal Spínola CEU (1957-2011): historia de una institución*. Sevilla: Fundación Universitaria San Pablo CEU, p. 242.

*subir el nivel de los alumnos, el H. Mencía intentaba demostrar todo lo contrario con los siguientes argumentos: "... Animar a los alumnos a que sugieran preguntas, que traten de resolverlas y que se corrija y se critique al compañero. Hay que tener coraje para que en un principio vayan las cosas más lentas. Si concebimos la Escuela como un lugar de trabajo, el alumno puede trabajar todo el día. La escuela debe dar ambiente de trabajo y planificación inicial para todo el curso. La programación deben hacerla los alumnos con el profesor y planificar juntos el tiempo de trabajo personal trabajo en grupo, en equipo, etc. La mitad del tiempo total debe dedicarse a trabajo individual, la otra mitad a: trabajo en pequeño grupo, clase magistral, grupo mediano, etc."*⁴⁸⁹

Esta cita nos muestra, con las palabras del propio Mencía, un pequeño resumen de la metodología que se quería implantar en las escuelas de la Iglesia. Y vemos, por un lado, que había dificultades para ello, pero por otro, la labor de ánimo y asesoramiento que realizaba, siempre en diálogo con los protagonistas.

Y es que la personalidad de Mencía se caracterizaba por su constancia en el empeño a la vez que por su talante tranquilo y dialogante.⁴⁹⁰ La labor que hemos visto reflejada en estas reseñas fue algo habitual en sus visitas a las distintas escuelas y fue uno de los elementos que sirvieron para la implantación y extensión del método personalizado en ellas. Nos lo confirmaba Justina Sánchez, segunda directora de Escuni y la persona que le relevó en 1988 al frente del Secretariado de las Escuelas de Magisterio de la Iglesia:

*Yo había experimentado los caracteres identitarios de formación personalizada, trabajo en equipo, cuidado del buen clima de convivencia, etc., en mi etapa en Escuni, alentados y motivados por el Hermano Mencía. Después, desde el Secretariado, pude comprobar que todas las escuelas de magisterio de la Iglesia, de las diferentes ciudades, mantenían muy vivos esos rasgos de identidad. Los medios para lograr ese modelo de preparación de maestros eran muy concretos: reuniones de equipos directivos para saber todos los mismo e intercambiar experiencias, formación del profesorado de las escuelas, presencia en estas instituciones y cercanía al alumnado manifestando siempre sus dotes de buen pedagogo.*⁴⁹¹

⁴⁸⁹ Matas Pastor, J.J. (2015). *Las Hermanas de la Pureza de María en la formación de maestros y comunicadores. Historia del Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez (1974-2014)*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, p. 115-116.

⁴⁹⁰ *Mencía era muy calmado y ante los conflictos siempre intentaba dialogar con todas las partes.* Archivo personal. Testimonio de Javier Pinel, Jefe de Estudios de Escuni entre 1979 y 1984. Entrevista realizada el 8 de junio de 2018.

⁴⁹¹ Archivo personal. Entrevista realizada el 17 de octubre de 2019 a Justina Sánchez, perteneciente a la Institución Teresiana, directora de Escuni entre 1983 y 1987.

Además de las visitas a los centros que antes hemos explicado, este testimonio nos relata las otras dos herramientas que se utilizaron para extender el método educativo en las escuelas de magisterio de la Iglesia. La segunda fue la sucesión de reuniones celebradas entre sus responsables. Por los documentos revisados del archivo de Escuni hemos visto que se realizaban de forma periódica entre directores y jefes de estudio de las distintas escuelas de España, donde se intercambiaba información, se mantenía al tanto de la relación con el Ministerio y se proponían metas cercanas. Parece que este contacto continuado resultaba muy enriquecedor y servía para mantener el esfuerzo de todos ante los objetivos marcados.

*En las semanas próximas al comienzo de julio se han tenido las tradicionales jornadas de trabajo conjunto. En la primera fase se reunieron por separado los Jefes de Estudio, Secretarios y Administradores. La impresión de los grupos es que se trabajó con intensidad y provecho. La segunda fase tuvo carácter de seminario, donde se ha trabajado sobre temas que nos parecen fundamentales y de interés común.*⁴⁹²

El tercero de los elementos clave en la implantación de la metodología personalizada fue la formación para los propios maestros de las escuelas, que se realizaba en cursos de verano, tan habituales en esos momentos, como ya ha sido mostrado. Ante las reformas que se fueron produciendo en la segunda mitad de los sesenta, los cursos y seminarios de estudio intensivo fueron muy frecuentes, para lograr la adecuada actualización de los diversos centros y de sus profesores a la nueva legislación y a los nuevos métodos educativos. Ahora los presentamos.

5.4.1 Los cursos de verano

La herramienta de los cursos de formación para profesores la conocía bien el Hermano Mencía, por la colaboración estrecha y fructífera que llevaba realizando desde unos años antes con la Institución Teresiana. Así nos lo muestra Irene Gutiérrez, recordando la labor del Hermano Mencía en esos años:

*Una de las realidades del Movimiento “Experiencia Somosaguas” a las que Emiliano Mencía se entregaba plenamente son las Jornadas de Experiencia y Estudio, que son, casi seguro, el principal instrumento de difusión del Movimiento y uno de los más importantes para la formación de sus profesores.*⁴⁹³

Lo comprobamos también en los documentos del archivo del IEPS, donde se encuentran recogidas las memorias de los diferentes cursos. En uno de los informes, fechado en noviembre de 1969, leemos lo siguiente:

⁴⁹² AHE. Caja 4. Carpeta Asambleas. *II Asamblea de Directories, Jefes de Estudio y Presidentes de Patronato de las Escuelas Universitarias de la Iglesia del Profesorado de EGB*, p. 11.

⁴⁹³ García Regidor, T. (2013). *Hermano Emiliano Mencía...*, p. 57.

Tras los cursillos de Somosaguas, Alicante, Bilbao... se han puesto en marcha en bastantes de nuestros centros los métodos de Actividades Individualizadas y Socializadas.

Es manifiesto el deseo que tienen cuantos trabajan con estos métodos de establecer contactos periódicos para reflexionar juntos, intercambiar iniciativas, analizar dificultades y recibir orientaciones que permitan ir perfeccionando los medios instrumentales y la acción educativa.

Para satisfacer esta necesidad se ha pensado en organizar un día de Convivencia Pedagógica que reúna a los profesores de la región que tengan interés en participar en ella.

Atendiendo amablemente a la petición de varios directivos de Barcelona han prometido su asistencia, sacrificando compromisos anteriores, los directivos nacionales: H. Mencía y Srta. Irene Gutiérrez. Quienes sabemos de su experiencia, interés y entusiasmo auguramos un día densamente provechoso.⁴⁹⁴

Vemos confirmados en esta cita varios datos: la sucesión de cursos que había sobre la nueva metodología, el interés mostrado por los profesores y la colaboración de Mencía con el Movimiento Somosaguas. Si esta petición de curso es del mes de noviembre de 1969, tenemos también la memoria posterior de dicho curso, celebrado en diciembre, de la que mostramos unas líneas:

En el salón-auditorium empieza la reunión general. El H. Mencía hace una exposición o revisión de diversos aspectos de la actividad individualizada y socializada en la clase: aspectos básicos, necesidad de la buena preparación del profesorado, oportunidad de las convivencias...

Se formaron inmediatamente los grupos de trabajo que inician un primer encuentro de media hora solamente, que se continuaría luego, después de la comida. (...) A las 5 se empezó puntualmente la "puesta en común" del estudio realizado por cada equipo.

Expuesta la síntesis por cada secretario, el H. Mencía comentó lo principales problemas planteados.⁴⁹⁵

Aportamos este último testimonio para mostrar la dinámica general que solía darse en las llamadas *Convivencias pedagógicas*, cuando solo ocupaban una jornada, y que solía tener una parte expositiva, otra de trabajo en pequeño grupo y un puesta en común final. Los cursos que duraban varios días tenían otra estructura. Eran las

⁴⁹⁴ AHIT, fondo Somosaguas. *Cursos de perfeccionamiento del profesorado. 26/11/1969.*

⁴⁹⁵ AHIT, fondo Somosaguas. *Cursos de perfeccionamiento del profesorado. 6/12/1969.*

llamadas *Jornadas de experiencia y estudio*, con una temática y un formato más amplio.

El formato de *jornadas de estudio* fue habitual en aquellos años, ya fueran convocadas por escuelas concretas, grupos de renovación pedagógica, universidades o incluso el propio Ministerio. Reseñamos ahora, por la importancia que tuvieron, el número de participantes y el momento en el que se realizaron (verano de 1970, en que se aprobó la Ley General de Educación) las jornadas celebradas en la Universidad Laboral de Cheste (Valencia). La convocatoria se hizo desde la Dirección General de Ordenación Educativa, que entonces ocupaba Ángeles Galino, y estaba abierta a todo el profesorado estatal y privado de todos los niveles educativos, excepto el universitario.

Durante los días 13 al 28 del presente mes de julio, 238 profesores de Enseñanza Media hemos asistido a unas jornadas de experiencia y estudio en esta universidad de Cheste, organizadas por el ICE de Valencia.

A estas jornadas han acudido profesores de lo más variado, no solo por las materias impartidas en sus centros, sino sobre todo por la variedad de estas y las situaciones personales dentro de los mismos.

*Indudablemente el profesorado español está muy interesado en salir del status pedagógico en donde hace tiempo está inmerso, por ello, todo lo que pueda suponer una renovación lo busca con avidez, pero no con espíritu snobista, sino en una actitud crítica, preocupado por la aplicación práctica, sin pasos en falso, de ahí la actitud esperanzada con que hemos llegado y la valiosa carga de observaciones e información con que regresamos.*⁴⁹⁶

El testimonio recogido es muy significativo, pues revela la situación que vivían los profesores en esos momentos. Había incertidumbre ante lo nuevo que llegaba, cierta desconfianza y a la vez muchas ganas de aprender y mejorar la educación. El director del ICE de Valencia en esas fechas era el profesor Ricardo Marín, que ostentó la presidencia de las jornadas. En las Jornadas se impartieron cursos de muy diferentes temas. En uno de ellos, el denominado Curso BS-1, del que hemos extraído la cita, aparece como ponente, entre otros, el Hermano Mencía.

Toda esta experiencia acumulada en cursos para formación de profesores la aplicó Mencía a las escuelas de magisterio de la Iglesia, pues se encargó de organizarlos año tras año para el conjunto de las escuelas. Se muestra a continuación un cuadro con los cursos realizados específicamente para sus profesores en el periodo que cubre esta investigación, donde anotamos la fecha y el lugar de realización, así como el título del curso, que representa la temática trabajada y nos muestra el foco de interés que había en cada año.

⁴⁹⁶ Archivo IEPS. *Jornadas de Experiencia y Estudio. BS-1. Cheste (Valencia) Memoria.*

Tabla 18. Cursos de verano de las escuelas de magisterio de la Iglesia.

Lugar	Fecha	Título del curso
Ávila	Agosto 1969 19 al 31	<i>Principios y técnicas de la nueva pedagogía aplicables a las escuelas del profesorado</i>
Deusto (Bilbao)	Agosto 1970 16 al 23	<i>Análisis de la nueva pedagogía iniciada en las escuelas: objetivos y nuevo estilo de vida y de trabajo</i>
Santiago de Compostela	Agosto 1971 18 al 28	<i>Planificación y programación de objetivos y técnicas de trabajo en grupo aplicables en la formación del profesorado de EGB</i>
Ávila	Agosto 1972 11 al 27	<i>Bases científicas y experimentales para la elaboración de programas en las Escuelas Universitarias de la Iglesia del Profesorado de EGB</i>
León	Agosto 1973 16 la 29	<i>Filosofía del centro y programación interdisciplinar</i>
Burgos	Agosto 1974 21 al 30	<i>Coordinación vertical y horizontal en la planificación y realización de la actividad formativa del Centro y participación de todos los miembros de la Comunidad escolar</i>
Palma de Mallorca	Agosto 1975	<i>Teoría de objetivos y su concreción operativa en las diversas áreas del plan de estudios</i>
Cuenca	Julio 1976 19 al 24	<i>Elaboración de documentos sobre los distintos aspectos de la organización estructural y académica de las Escuelas del Profesorado de EGB</i>
Granada	Septiembre 1977 1 al 4	<i>Estudio de cuestiones fundamentales de actualidad: la Política de la Educación y las Escuelas, la participación, lo religioso en las escuelas y la Pedagogía en las Escuelas</i>
Santander	Julio 1978 16 al 25	<i>Planificación y programación de la formación de los alumnos de escuelas Universitarias del Profesorado de EGB en el marco de los nuevos planes de estudio</i>
El Escorial (Madrid)	Julio 1979 28 al 31	<i>Estudio de las didácticas de las distintas áreas del plan de estudios</i>
Badajoz	Septiembre 1980 7 al 13	<i>Didáctica especial de las materias de la Educación General Básica</i>
Tenerife	Septiembre 1981 7 al 18	<i>Los programas renovados de la EGB en el marco de una pedagogía escolar integradora</i>
Valladolid	Julio 1982 18 al 24	<i>Reflexión pedagógica para valorar la realidad de las Escuelas</i>
Barcelona	Julio 1983	<i>Promoción cualitativa de las escuelas</i>

Fuente: Elaboración propia a partir de la información recogida en Alcalde, F. (2001). *Cincuenta años de historia ...*, p. 253-255.; y del AHE. Caja 4. Carpeta Cursos de Verano.

Como podemos ver por el título de los cursos, estos iban muy unidos a la realidad de cada momento. En los primeros años se trabajaba la nueva metodología, que era la gran novedad, pero después fueron apareciendo otros temas, relativos a la

legislación, a la programación según los nuevos planes de estudio o a las didácticas específicas.

El primero de los cursos realizados, el de Ávila en el verano de 1969, debió de resultar de especial interés para la adopción de la metodología personalizada. A él asistieron, junto con los de otras escuelas, los profesores y profesoras de la Escuela San Vicente de Paul, que al año siguiente constituirían la base de la nueva escuela Escuni. Así nos lo cuenta el propio Hermano Mencía:

La adopción de esa pedagogía por algunas Escuelas, entre las que está la de San Vicente de Paul, tiene su origen en el cursillo que para el profesorado de las Escuelas de Magisterio de la Iglesia se organiza en Ávila en el verano de 1969. El profesorado de Escuni, que en su mayoría había asistido a ese cursillo y luego al de Deusto del verano del 70, la adopta colectivamente.⁴⁹⁷

Y así lo reflejaron en la memoria de Escuni de ese curso, donde se recoge cómo se había trabajado durante ese año:

La escuela ha seguido en su metodología el sistema activo. Las alumnas han trabajado siguiendo las programaciones mensuales dadas por sus profesores en régimen de seminarios, con la puesta en común y los controles que el sistema activo supone.⁴⁹⁸

Vemos que se refleja la novedad que suponía el método, adoptado ese mismo año, y también la forma de trabajo que realizaban: programaciones, seminario y puestas en común. No todas las escuelas empezaron al mismo tiempo a implantar esa metodología, pero entre las pioneras, sin duda, se encontró Escuni. Y su compromiso se mantuvo en el tiempo, como confirmaba Mencía: *la participación del profesorado de Escuni en los cursillos de perfeccionamiento organizados por el Secretariado de las Escuelas fue siempre nutrida y constante.⁴⁹⁹*

Se entendía claramente que para que se diese un cambio real en la manera de trabajar había que formar a los profesores y hacerlo de manera continuada, pues con el aumento de alumnado se fueron contratando nuevos docentes, que desconocían la metodología. De ahí la importancia de esos cursos veraniegos de formación y actualización. En la misma memoria del curso 1970-71 ya se pensaba en ese tema para el curso siguiente:

Los profesores que han de actuar en el curso que viene, deberán participar en el curso de Santiago (el tercero de los programados). Si tenemos que seguir llevando la Escuela con métodos activos es muy

⁴⁹⁷ Mencía, E. (1995). Escuelas unidas, escuelas universitarias. En *Escuni. Veinticinco años abriendo horizontes (1970-1995)*, pp. 22-27, p. 25.

⁴⁹⁸ AHE. Caja Memorias de Escuni. *Informe de la Escuela Normal de la Iglesia Escuni del curso 1970-71*, p. 1.

⁴⁹⁹ Mencía, E. (1995). Escuelas unidas, escuelas universitarias..., p. 25.

*importante que los profesores estén preparados asistiendo a cursillos de actualización en las técnicas y sistemas activos.*⁵⁰⁰

La idea de la formación permanente de los profesores animó todos los años los encuentros estivales de las escuelas. Los cursos que acabamos de enumerar estaban destinados a los profesores propios, sin embargo las escuelas de magisterio de la Iglesia también realizaron cursos para profesores externos. En el curso 1972-73 comenzaba la implantación de la segunda etapa de la Educación General Básica. La Orden Ministerial del 17 de junio de 1972 (BOE de 1 de julio) determinaba los contenidos del primer curso de esa segunda etapa, así como las diversas áreas de conocimiento y el personal autorizado para impartirlas. A los profesores que no disponían de la titulación exigida se les ofrecía la posibilidad de formarse a partir de unos *cursillos de especialización* (punto 4º de la O.M). Para impartir estos cursillos oficiales se pidió la colaboración de algunas de las normales de la Iglesia, y Escuni estuvo entre ellas:

*La escuela ha sido uno de los centros seleccionados para impartir los cursos de especialización de los Maestros de 6º de EGB. Han asistido a ellos unos 350 maestros, que de lunes a viernes recibían clases en la Escuela de seis a nueve de la noche. Una gran parte del profesorado ha participado en esta actividad fundamental para ayudar a los maestros en ejercicio. Se impartieron las áreas de Ciencias Sociales, Filología, Matemática-Ciencias y Pretecnología. Los cursos se desarrollaron desde el mes de noviembre al de abril. La asistencia de los profesores-alumnos fue muy asidua y se quedaron muy contentos de la dedicación y el interés de los profesores de las diferentes áreas.*⁵⁰¹

De esta colaboración de Escuni en la formación permanente del profesorado en ejercicio tenemos constancia en las memorias de la escuela en diferentes cursos. A esta colaboración se añadían otras actividades similares, como los cursos de preparación de oposiciones y también conferencias y mesas redondas, todas ellas realizadas en horario de tarde. Nos damos cuenta, con la enumeración de todas estas iniciativas, de la vitalidad de la escuela y de su funcionamiento intensivo.

En 1981, entre el 14 y el 18 de diciembre, se celebró en Málaga el Primer encuentro Nacional de Escuelas Universitarias de Magisterio, públicas y privadas, organizado por el ICE de esa Universidad. Asistieron más de 300 profesores de todas las escuelas estatales y fueron también invitadas las escuelas de la Iglesia. Entre los diferentes ponentes estuvieron los profesores Ricardo Marín Ibáñez y José Gimeno Sacristán. En la memoria de esas jornadas se recoge la intervención del catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona, Miguel Fernández Pérez:

⁵⁰⁰ AHE. Caja Memorias de Escuni. *Informe de la Escuela Normal de la Iglesia Escuni del curso 1970-71*, p. 5.

⁵⁰¹ AHE. Caja Memorias de Escuni. *Memoria del curso 1972-73*, p. 4.

Insistió muchísimo en que el objetivo de este encuentro era motivar eficazmente la creación de grupos de trabajo locales y/o regionales, que emprendieran de una vez, de un modo racional, algún tipo de acción concreta y permanente, con vistas a la renovación pedagógica de las Escuelas Universitarias.

En esa misma memoria se recoge el sentimiento que esa reunión provocó en las Escuelas de Magisterio de la Iglesia:

*Fue para nosotros, los que pertenecemos a Escuelas de la Iglesia, una gran satisfacción comprobar que esta es la tarea que se viene realizando a lo largo de doce años con los cursos de verano que se celebran a nivel nacional, dirigidos desde el Secretariado.*⁵⁰²

Nos damos cuenta de que la organización y realización de cursos de verano y encuentros nacionales de representantes de las escuelas de la Iglesia fueron instrumentos valiosos para la implantación de una pedagogía común en el conjunto de escuelas. Siempre fueron muy valorados y apoyados, tanto por los directivos como por los propios profesores.

5.5.- Dificultades para el nuevo método educativo. El alcance de la renovación

Hemos visto ya la propuesta metodológica de Escuni y del conjunto de escuelas de la Iglesia, así como sus principios e instrumentos didácticos y su desarrollo en los primeros años, pero ¿hasta dónde llegó esta renovación?

Si en un principio nos fijábamos, al leer los documentos de archivo, en qué consistía esa metodología personalizada que se quiso implantar y en cómo se llevaba a cabo, después fuimos descubriendo que no todos los centros la iniciaron a la vez, que no todos los profesores estaban convencidos, que hubo que afrontar muchos y diversos problemas y que, transcurrida más de una década desde su inicio, los resultados eran desiguales. Queremos ahora ofrecer también esta otra cara de la etapa trabajada, no negativa pero sí realista, para valorar en su justa medida el objetivo que nos hemos marcado de mostrar un ejemplo de renovación pedagógica en las escuelas de magisterio de la Iglesia.

Siguiendo un recorrido cronológico por los documentos y testimonios recogidos, exponemos cómo fue evolucionando la implantación de la metodología personalizada y cuáles fueron los problemas fundamentales con los que se encontraron estos centros educativos.

Tanto el Hermano Mencía como los directores y profesores de las escuelas de la Iglesia eran conscientes de las dificultades que aparecerían al querer implantar un

⁵⁰² AHE. Caja 4. Carpeta Informes y memorias. *Primer Encuentro Nacional de Escuelas Universitarias de Magisterio*, p. 3.

nuevo método de trabajo. Al comienzo de los años setenta también las escuelas de magisterio de la Iglesia estaban iniciando una reestructuración, como consecuencia de las nuevas leyes, y todo ello se afrontaba con ilusión y esperanza, como hemos ido viendo. Desde el Secretariado de escuelas de la Iglesia se tuvo claro el modelo pedagógico que se quería establecer y, mientras esto se llevaba a cabo con la lógica incertidumbre, los principales problemas no vinieron por la implantación de una nueva metodología, sino por el reconocimiento legal de las escuelas o la mera posibilidad de poder impartir los nuevos planes de estudio. A pesar de todo, el empeño estaba centrado en la metodología.

El testimonio de la escuela de Blanquerna nos sirve para conocer los momentos iniciales con el nuevo método de trabajo:

*Un número reducido de alumnos en los primeros años y la dedicación entusiasta del profesorado facilitó la maduración de una experiencia que necesariamente debía partir de tanteos y reflexión constante de los protagonistas: profesores y alumnos. No resultaba fácil acomodar los principios organizativos y los propios locales y medios, ya que unos y otros estaban en juego según unas bases experimentales de muy distinta concepción.*⁵⁰³

Estamos en el inicio de la experiencia y se ven los elementos que la facilitaron, como eran la ilusión puesta en el empeño y los pocos alumnos que en ese momento había, pero también las dificultades de todos los comienzos. Esta situación, de mezcla entre el afán y los obstáculos, fue común en las principales escuelas que decidieron rápidamente comenzar, ya desde el curso 1969-70, con la nueva metodología personalizada. Para ello fue importante el impulso dado en los dos primeros cursos de verano organizados por el Secretariado de las Escuelas, que hemos mostrado. Entre las más innovadoras y dinámicas siempre estuvieron la escuela Edetania, de Valencia, Blanquerna, de Barcelona y las madrileñas La Salle y Escuni.

Pero no todas se decidieron tan rápido. Por ejemplo, la escuela de La Pureza, de Palma de Mallorca, no comenzó hasta el curso 1974-75.

A partir del curso 1974-75 se empezó a trabajar con las técnicas de trabajo de la enseñanza personalizada y socializada mediante programaciones periódicas. Esto significaba la formación para el profesorado no impuesto en dichas técnicas. (...) La implantación de este nuevo sistema de programaciones y enseñanza personalizada fue lenta y costosa. Así pues, en el claustro del día 4 de noviembre de 1974 se analizaron los aspectos positivos y negativos del mismo. Ante este nuevo sistema de enseñanza, los alumnos plantearon al profesorado su desorientación ya que veían que no trabajaban tal y como debería ser. Ellos apuntaban que lo que hacían era trabajo de copistas. En este sentido,

⁵⁰³ Farres, R. y Riu, F. (1976). La escuela de formación del profesorado "Blanquerna" ..., p. 55.

*algunos profesores plantearon que sería lamentable que los alumnos salieran del centro con la idea de que elaborar las programaciones consistía en hacer trabajos.*⁵⁰⁴

Y es que la forma de trabajar y los diversos agrupamientos de alumnos no acababan de entenderse bien. Al concluir ese mismo curso 1974-75, en la valoración del conjunto de escuelas, se dice lo siguiente:

*El trabajo a nivel de GRUPO está siendo descubierto y valorado cada vez más como algo muy enriquecedor para todos (...) En algunas escuelas está realizándose de manera muy aceptable. En otras, ni siquiera se constituyen grupos, o no tienen tiempos, ni espacios para realizar este tipo de trabajo sin perturbar la calma de quienes están trabajando individualmente. Hay alguna en donde se tienen grupos para unas materias y no para otras, o son distintos para las distintas materias, con lo que se producen interferencias continuas.*⁵⁰⁵

Como vemos, costaba mucho entender la nueva forma de trabajo, tanto a los alumnos como a los profesores y estos, además, tenían que formarse previamente. Entendemos que los resultados no fueran inmediatos y que el desánimo apareciera en determinados momentos.

Cuando pasaron unos pocos cursos y las escuelas de la Iglesia empezaron a funcionar según la metodología personalizada se produjo un aumento considerable de alumnos, fundamentalmente entre 1974 y 1978, algo que también ocurrió en las normales estatales, como vimos en el capítulo anterior. Este aumento de alumnado trajo como consecuencia lógica la contratación de profesores y con ellos llegó otra dificultad: estos profesores no conocían la metodología que se usaba. Lo vemos reflejado en el documento de preparación del curso para el verano de 1975:

*En una cuestión hay plena unanimidad: en la de que convendría dedicar un par de días a los “NUEVOS” a fin de realizar con ellos un trabajo previo que los situara en la concepción educativa de la Escuela y les diera la visión de su estructura y de sus técnicas básicas de acción. Esto les permitiría incorporarse más fácilmente a los grupos de trabajo.*⁵⁰⁶

Al año siguiente, se volvió a incluir en el trabajo de ese año un apartado de dos días, dedicado especialmente a los profesores nuevos, reconociendo la utilidad que tenían los cursos de verano:

Los cursillos del profesorado, que en los últimos veranos hemos intentado que fueran seminarios y solo hasta cierto punto lo hemos

⁵⁰⁴ Matas Pastor, J.J. (2015). *Las Hermanas de la Pureza de María...*, pp. 114-115.

⁵⁰⁵ AHE. Caja 4. Carpeta Informes y memorias. *Una visión de la realidad de nuestras escuelas en el curso 1974-74*, p. 16.

⁵⁰⁶ AHE. Caja 4. Carpeta Cursillos de verano. Información relacionada con el seminario del próximo verano, p.1. (Las mayúsculas entre comillas son del original).

*logrado, han cumplido sin duda una misión. A ellos hay que atribuir en gran medida el estilo pedagógico nuevo que, en mayor o menor medida, está ya instaurado en nuestras escuelas.*⁵⁰⁷

Poco a poco se iba consiguiendo instaurar el modelo personalizado que se pretendía y a partir de ese momento había que seguir manteniéndolo. La inclusión de los profesores nuevos se conseguía con estos encuentros en el periodo estival y se iba salvando el problema que planteaban.

*Como resultado del trabajo hecho durante ocho veranos, la PEDAGOGÍA de nuestras Escuelas ofrece la imagen de un MODELO nuevo. Pero nosotros percibimos, mejor que nadie, que ese modelo se está realizando aún imperfectamente y sentimos la necesidad de seguir trabajando.*⁵⁰⁸

Nos podríamos preguntar la razón de esta insatisfacción, cuando dicen haber conseguido establecer un modelo pedagógico nuevo. Probablemente, los responsables de las escuelas ya no se conformaran con el simple cambio en las estructuras espaciales y temporales o el uso de agrupaciones flexibles, una vez conseguidos, y quisieran seguir mejorando en la perfección del método. Quedaba ya superada la época inicial de tanteos y había que avanzar. Así nos lo muestran en la memoria del curso de 1980:

*Estamos apuntando a la investigación pedagógica. Admitimos todos que la investigación es absolutamente imprescindible para que la docencia tenga un carácter vivo, actual y progresivo. Pero no acabamos de formular proyectos de investigación concretos y de realizar una acción investigadora de modo sistemático.*⁵⁰⁹

Al iniciarse la década de los ochenta la realidad española había sufrido una acelerada evolución, también en el aspecto educativo. Hemos visto cómo los movimientos de renovación pedagógica, pujantes en los años setenta, fueron perdiendo peso en la acción escolar. Para ser justos, la situación de saturación del modelo, vivida en las escuelas de la Iglesia, no era ajena a la realidad de la educación en general. Los responsables de las escuelas eran conscientes de ello y quisieron recuperar el espíritu que tuvieron en los inicios:

Nos preocupan los cursillos del profesorado. Hoy se hacen muchos. Pero ¿con qué resultado? Momento hubo en que los cursillos llegaron a modificar la pedagogía de los centros escolares de tal forma que pronto se contó en toda la geografía del país con una serie de centros a los que se iba

⁵⁰⁷ AHE. Caja 4, carpeta Cursillos de verano. *Seminario de verano 1976*, p. 1.

⁵⁰⁸ AHE. Caja 4, carpeta Cursillos de verano. *Seminarios, cursos y actividades, verano 1977*, p. 1. (Las mayúsculas son del original).

⁵⁰⁹ AHE. Caja 4. Carpeta Cursillos de verano. *Después de Badajoz -1980*, p. 2.

*en peregrinación pedagógica. ¿Cuántos centros hay ahora que valgan la pena ser visitados?*⁵¹⁰

Vemos que el diagnóstico es claro. Ya no se vive esa euforia por formarse que hubo en los docentes en los años previos, los cursillos se han convertido en rutina y tampoco existen modelos escolares de referencia. En el mismo documento que se expone este diagnóstico se apunta una explicación:

Si analizamos un poco el proceso seguido por nuestros cursillos vemos que se pasó de aquellos cursillos de pedagogía globalizada en función de una educación personalizada, a unos cursillos que han puesto el acento en el contenido de las diferentes materias de enseñanza y en la didáctica o metodología de esas enseñanzas: qué enseñar y cómo enseñar con mayor eficacia lo que hay que enseñar. Este proceso es lógico cuanto del todo se descende a las partes para profundizar más en ellas. Pero lo que está sucediendo ahora es que no se tiene, o se ha perdido en gran parte, esa visión del todo que proporciona la consideración globalizada de la acción educativa de la Escuela y falta, por consiguiente, la fuerza y la eficacia que dan la coherencia y la unidad.

En la lista de los cursos realizados en los sucesivos veranos por las escuelas de la Iglesia hemos visto esta evolución que aquí se expresa: primero se atendió a explicar el modelo de educación personalizada y después se centraron en las didácticas específicas. Parece que, queriendo mejorar la docencia de cada materia, se había perdido *la visión del todo*, ese ideal de formar la personalidad completa del alumno, su desarrollo armónico como persona.

En la evaluación de las escuelas, hecha al acabar el curso de 1980, se afirmaba que la pedagogía de las escuelas había cambiado, *si bien es cierto, que no se han alcanzado aún grados plenamente satisfactorios*. Y es que

*Esta pedagogía, contra lo que algunos piensan aún, no es cuestión de simple método o de procedimientos válidos para aprender más y mejor. Es una concepción de la formación que afecta a los objetivos, a las formas de trabajo, a las estructuras organizativas, a la ordenación de tiempos y de espacios y a los medios de carácter técnico. Es una pedagogía que responde a las exigencias de una formación personalizada en el más amplio sentido de la palabra.*⁵¹¹

En el esfuerzo por adaptar las formas educativas se había perdido el fondo, la idea de una educación personalizada. A pesar de la insatisfacción por unos resultados incompletos, como el modelo de cursos estivales seguía pareciendo adecuado, se siguieron realizando y así, en una comunicación del Hermano Mencía a las escuelas en

⁵¹⁰ AHE. Caja 4. Carpeta Cursillos de verano. *Justificación de un concepto de cursillos de perfeccionamiento del profesorado de EGB y de promoción de las escuelas*, p. 1.

⁵¹¹ AHE. Caja 4. Carpeta Informes y memorias. *Las escuelas universitarias de formación del profesorado de EGB*, p. 5.

marzo de 1982, avanzaba el programa del curso para ese verano, con la idea de *realizar una reflexión pedagógica en orden a renovar de una vez la pedagogía de las escuelas.*⁵¹²

Leer la expresión: *renovar de una vez*, nos extraña y a la vez nos alarma. Después de transcurridos los años ¿no se había conseguido nada?, ¿seguía sin ser realidad una educación personalizada en las escuelas de la Iglesia? Puede que refleje una cierta desmoralización, pero pensamos que no se trataba de eso, sino más bien de un momento de inflexión, en el que había que dar un nuevo impulso a estas instituciones, que ya estaban consolidadas y que habían luchado mucho por ello. Es claro que el ímpetu de los primeros años había decaído y parece que era el momento de dar un nuevo empuje, con nuevos estímulos que mantuvieran la vitalidad que habían alcanzado.

Para preparar el curso de verano siguiente, el de 1983, se elaboró un amplio documento, titulado *Base para una reflexión ordenada a la elaboración de proyectos de promoción cualitativa de las escuelas.*⁵¹³ Fue encomendado a diferentes profesores de las distintas escuelas que trabajaron en comisiones de estudio, incluyendo todos los temas que preocupaban, desde la filosofía de las escuelas, a la metodología, los planes de estudio o las prácticas. Por la fecha del documento, julio de 1983, podría servirnos para hacer un balance de lo que había supuesto la experiencia de implantar un modelo pedagógico renovador, basado en la educación personalizada, que había cubierto una etapa y se enfrentaba a otra nueva. De este documento extraemos algunas frases para hacer el balance, pues nos muestran la realidad del momento.

La idea era dar un paso adelante en la línea de la promoción cualitativa de las escuelas: *la calidad es la gran justificación de las escuelas y la mejor garantía de pervivencia* (p. 4). Para ello se reafirman en el tipo de maestro que quieren formar: *profesionales de la educación y a la vez educadores cristianos* (p. 6), que siempre fue su objetivo primigenio. Y también confirman su opción metodológica, elegida desde finales de los sesenta: *tanto la pedagogía como la metodología y sistema de evaluación a seguir en estas Escuelas Universitarias de la Iglesia estará en función de la educación activa y personalizada que se pretende llevar a cabo* (p. 11). Finalmente lo justifican, creemos que de manera sencilla y a la vez orgullosa: *con este perfil se dieron a conocer en la sociedad española, y, en la experiencia de este modelo educativo, cifraron su modesta y real aportación pedagógica.* (p. 21).

Es decir, están reivindicando unas escuelas de calidad, que formen buenos profesionales, comprometidos, y que lo hagan a través de una educación personalizada. Esa era la esencia de las escuelas de magisterio de la Iglesia desde su reconversión. Pero además, nos gustaría resaltar las últimas palabras de esta cita, pues creemos que podrían servir de conclusión a todo el recorrido hecho en esta

⁵¹² AHE. Caja 4. Carpeta Cursos de verano. *Curso de verano 82*, p. 1

⁵¹³ AHE. Caja 4. Carpeta Cursos de verano. *XV Seminario de verano de las escuelas de magisterio de la Iglesia. Base para una reflexión ordenada a la elaboración de proyectos de promoción cualitativa de las escuelas.*

investigación: *con este perfil se dieron a conocer en la sociedad española, y, en la experiencia de este modelo educativo, cifraron su modesta y real aportación pedagógica.* Es decir, a pesar de las dificultades que las escuelas de magisterio de la Iglesia tuvieron, fueron capaces de aportar una experiencia metodológica concreta, llevada a la práctica y real, al panorama educativo español, extendido a todas ellas. Directivos, profesores y alumnos eran conscientes de ello.

Esta experiencia no careció de contratiempos y de contradicciones. Si seguimos analizando el documento de reflexión que hicieron las propias escuelas, en la línea de buscar la realidad de la implantación del método personalizado, vemos que una de las comisiones que lo elaboró propuso estudiar cómo eran las relaciones interpersonales. Encontraron ciertos problemas que habían surgido a lo largo de los años y que seguramente fueron fuente de conflictos. Por un lado, entre Entidades titulares y Escuela *constatamos que existe un desconocimiento mutuo, que se manifiesta en la ausencia de relaciones y crea desconfianzas y suspicacias.* En las relaciones entre profesores *constatamos que no existe una total coordinación, tanto a nivel de área como entre áreas, notándose esto último en la metodología.* En las relaciones profesores-alumnos *constatamos que no es suficiente la relación académica; los alumnos solicitan del profesor una atención “especial” que transmita vida, criterios de actuación y búsqueda de soluciones personales.* Por último, en las relaciones entre alumnos *constatamos que hay una excesiva competitividad, una fragmentación en grupos pequeños aislados* (p. 41-42).

Intentando resumir todas estas quejas en una única idea podríamos decir que con el paso de los cursos la convivencia en las escuelas de magisterio de la Iglesia se había burocratizado. Cada uno de los elementos atendía a su función, sin tener demasiado contacto con el resto de los estamentos. Estaba claro que ya no eran las escuelas de principios de los setenta, pequeñas escuelas que luchaban por su supervivencia y estaban animadas por un espíritu común. El tiempo había pasado, habían tenido un crecimiento importante de alumnos, y también de profesores, y su funcionamiento era más complejo y menos cercano. Podríamos decir que habían cubierto una etapa y debían iniciar una nueva.⁵¹⁴

Para terminar este apartado de dificultades sufridas por las escuelas de la Iglesia, con la implantación de la nueva metodología, revisamos el contexto en el que se desarrollaron. Al intentar entender la situación, nos damos cuenta de que las dificultades y contratiempos fueron habituales, más allá de las propias escuelas, y estas

⁵¹⁴ En esa tarea de relanzar lo que parecía que se había desvirtuado en las escuelas, el documento elaborado en ese verano de 1983 sirvió de base para que Mencía elaborara un documento formal, ampliado y con formato de libro, que apareció en 1986 y que recogía la esencia pedagógica de las escuelas de magisterio de la Iglesia, al que ya hemos hecho referencia varias veces en esta investigación. Se titula *Pedagogía de las instituciones de formación del profesorado* y recoge desde la opción pedagógica institucional a la explicación de los principios metodológicos y técnicas de la educación personalizada propuesta.

vinieron tanto desde el método pedagógico elegido como desde la propia legislación del momento. Tan solo nos limitamos a apuntar estos obstáculos.

Por un lado, el propio modelo metodológico elegido, el de la educación personalizada, tenía sus problemas. De una forma que parece premonitoria, los exponía Pedro Chico en 1972:

El movimiento de la educación personalizada, en los años que lleva de vida e influencia, corre el riesgo de pragmatismo, es decir, de quedarse en un movimiento de activistas carentes de sólida base ideológica en donde poder radicar, rehacer y desplegar sus actividades. La mayor parte de sus defensores son hombres de acción inmediata. (...) Las consecuencias de la posible superficialidad ideológica en este movimiento educativo personalizado pueden ser funestas. Entre estas consecuencias podemos señalar, a primera vista, algunas más peligrosas: cansancio en los profesores al cabo de algún tiempo de práctica, desconcierto de los alumnos al no encontrar suficiente atractivo en el trabajo escolar, fomento de cierta impulsividad pasajera, peligro serio de omisiones culturales o sociales, ausencia de ideas claras para la adaptación a todos los educandos, interpretación errónea de algunos principios.⁵¹⁵

La acusación de pragmatismo resultó cierta, y en poco tiempo el modelo didáctico que proponía la educación personalizada se simplificó, diríamos que hasta la caricatura, con el uso de las fichas. El testimonio de un profesor en 1976 es elocuente:

Quiero hablar de las fichas en primer lugar, no porque las valore mucho, sino por la importancia con que se han introducido en la mecánica escolar. Estos instrumentos de trabajo han inundado en poco tiempo las escuelas, adueñándose de la actividad escolar. En las fichas que proponen las editoriales se confunde el mandato con el trabajo. Nosotros no lo hacemos así, el trabajo tiene una entidad aparte, exige un papel distinto y en alguna ni siquiera hace falta escribir.⁵¹⁶

Por otro lado, el tema de la legislación también resultó muy complejo. Es sabido que hubo propuestas de la Ley de 1970 que se quedaron en el papel. No es nuestra idea acudir ahora a la, por otra parte, muy analizada Ley General de Educación, para buscar explicación o paralelismo en el éxito o fracaso de la metodología implantada en las escuelas de magisterio de la Iglesia, pero lo cierto es que muchos de los planes formativos de esa ley tampoco cristalizaron. Por diferentes razones, sus elementos innovadores no consiguieron llegar a las aulas, ni siquiera a los planes de estudio de la formación del profesorado, y entre sus grandes logros, que los tuvo, no podemos incluir la atención dada a las escuelas de formación del profesorado ni a la dignificación

⁵¹⁵ Chico González, P. (1972). *Estilo personalizado en educación. Técnicas y principios*. Madrid: Bruño, p.11.

⁵¹⁶ Heras, J.E. de las (1976). Testimonio personal: actitudes y procedimientos en la educación personalizada. *Revista de Educación*, 247, pp. 65-79, p. 75.

de sus alumnos y sus docentes. Alejandro Mayordomo nos resume los problemas de la Ley:

*Pese al valor pedagógico intrínseco que la norma establece, la potencialidad de sus mejores componentes quedaría notoriamente invisibilizada en el debate político, olvidada en su financiación a causa del nulo progreso de la justicia social, y disminuida por ausencias y/o carencias de la política curricular. (...) Y es necesario advertir las lagunas que se produjeron en la imprescindible comunicación y acercamiento de la reforma al profesorado, fiando en gran parte su materialización al voluntarismo y la autodidaxia. Esto último dejaba una tarea bien difícil a los verdaderos actores y constructores del cambio, sobre quienes pesaba como una losa la tradición de la cultura profesional instalada o la falta de experiencia.*⁵¹⁷

El enfrentamiento político, la falta de financiación, la mala comunicación, la ausencia de formación a los docentes... Realmente fueron muchos los inconvenientes que se le presentaron a la ambiciosa Ley. A la luz de los dos últimos testimonios recogidos, y de todo lo expuesto en este apartado de dificultades en la implantación del método personalizado, entendemos mejor cuál fue el desarrollo de los acontecimientos en las escuelas de la Iglesia. Creemos que hubo un establecimiento real de una nueva metodología, más o menos implantada en todas ellas, con una nueva manera de trabajar en el aula y de organizar el centro, pero también observamos las resistencias que se dieron hacia ese cambio y las desviaciones que se produjeron del sentido original de la propuesta.

5.5.1 Ejemplo de evolución del método personalizado en la escuela de magisterio Escuni

Para mostrar un ejemplo de cómo fue la implantación de la educación personalizada en las escuelas y su posterior evolución, con sus avances y sus dificultades, hacemos un repaso por las memorias de la escuela Escuni, recogiendo los testimonios que nos hablan de la metodología y de lo que supuso su implantación en el centro.

Como hemos visto antes, Escuni fue una de las escuelas que primero adoptó el método personalizado, ya desde sus inicios, con la asistencia de sus profesores al primero de los cursos que el Secretariado organizó. Fue el de Ávila, en 1969. Escuni empezó a funcionar como escuela recién formada en el curso 1970-71 y, al terminar el curso, en la memoria que recogía la experiencia de ese año se reconocía que:

Aunque el primer mes fue duro para ellas, pues la mayoría venían de un sistema tradicional, luego a lo largo del curso integradas en él han

⁵¹⁷ Mayordomo, A. (2021). La Ley General de Educación y la Pedagogía. Reencuentro y señal. *Historia y Memoria de la Educación*, 14, pp. 69-110, p. 100.

*aprovechado mucho y a su juicio más que en las clases tradicionales que estaban acostumbradas.*⁵¹⁸

Se trataba de un grupo pequeño de alumnas y estuvieron muy atendidas por sus profesores, a pesar de que una de las dificultades que apuntaban, también en esa misma memoria, era *la necesaria unificación de criterios dentro del profesorado, sin ello, la labor puede ser desorientadora.*

Al año siguiente aumentó el número de alumnas y se crearon dos grupos. Siguieron trabajando *al ritmo normal en un sistema de educación personalizada,*⁵¹⁹ con la única necesidad de buscar un local que reuniera mejores condiciones. Esto se dio en el curso 1972-73, con el traslado de la escuela al nuevo edificio de la calle Dolores Povedano, tal como ya hemos contado. El edificio se adaptó para adecuarlo a las exigencias de la nueva metodología. Ese año se unía a Escuni la escuela de La Almudena y coincidieron todavía alumnas del plan de 1967 y alumnos (ya alguno masculino) del nuevo plan Universitario de 1971. A pesar del cambio de edificio y de la nueva incorporación, *la escuela ha seguido impartiendo la educación con una metodología personalizada.*⁵²⁰

En la memoria del curso 1974-75 se da cuenta de que *los alumnos han respondido a la metodología de la Escuela de un modo responsable y personal.* Después se destaca como positivo del año *la relación de profesores y alumnos, el horario desarrollado, que sean grupos reducidos y el funcionamiento del bar.* Señalan como puntos a mejorar *disponer de un número mayor de ejemplares en la biblioteca, una mayor coordinación de los profesores respecto a las programaciones y la posibilidad de no tener clases los sábados.*⁵²¹

Como vemos en las memorias consultadas, una práctica que era habitual en Escuni, quizá también en otras escuelas, era preguntar a los alumnos al final del curso qué destacarían de positivo y negativo en ese año y qué modificarían. Nos damos cuenta de que se van repitiendo algunas constantes. Entre lo positivo solía destacarse el buen ambiente de trabajo y los grupos reducidos. Pero entre lo mejorable era constante la petición de unificación de criterios por parte de los profesores. Y es que uno de los grandes problemas que aparecieron a la hora de implantar la educación personalizada estuvo en que fuera asumida por todos los profesores. El problema con la contratación del profesorado nuevo nos lo refleja muy bien el profesor de Escuni Javier Pinel:

Algo que me llamó la atención desde el principio fue la escasa o más bien nula atención a la idoneidad de los aspirantes a profesores en los

⁵¹⁸ AHE. Caja Memorias de Escuni. *Informe de la escuela normal de la Iglesia Escuni del curso 1970-71*, p. 1.

⁵¹⁹ AHE. Caja Memorias de Escuni. *Informe de la escuela normal de la Iglesia Escuni, curso 1971-72*, p. 1

⁵²⁰ AHE. Caja Memorias de Escuni. *Informe anual de la escuela universitaria de formación del profesorado Escuni, curso 1973-74*, p. 4.

⁵²¹ AHE. Caja Memorias de Escuni. *Informe anual de la escuela universitaria de formación del profesorado Escuni, curso 1974-75*, p. 3.

*procesos de selección para integrarse en un proyecto innovador. Esta deficiencia me pareció siempre sorprendente y muy notable, y uno de los factores que restó coherencia al proyecto. Por ejemplo, los profesores que provenían de las instituciones titulares no pasaban ningún filtro, con lo cual algunos de esos profesores, no identificados con la idea fundacional, e incluso claramente contrarios a la misma, ejercieron una labor que valoro como muy negativa.*⁵²²

En el curso 1976-77 hubo muchos cambios en Escuni. El número de alumnos había aumentado considerablemente y tuvieron que cambiar de residencia. El curso empezó en los locales de la calle Povedano y en noviembre se hizo el traslado al edificio de la calle Jerte, proporcionado por el arzobispado. Al comenzar el curso, *los alumnos del tercer año fueron los que dieron a conocer a los nuevos el estilo y la metodología de la Escuela.* En cuanto a la evaluación del curso se dice que:

*Intentamos renovar la Metodología, en un esfuerzo de profundizar en los principios de la Enseñanza Personalizada, para lo cual los Profesores seguiremos confrontando nuestras experiencias en el campo.*⁵²³

Han transcurrido siete años desde que Escuni empezara a funcionar y se implantara la metodología personalizada. Parece que ya es la forma habitual de trabajo, pero se necesita seguir profundizando en ella y coordinándose los profesores. Es decir, no todo discurre de la manera que debiera. Aunque también nos parece lógico que, después de un tiempo, se tenga que hacer una revisión y adaptación de objetivos y métodos.

En la memoria del año 1978 dan cuenta de *que se nota un aumento considerable de peticiones para matricularse en primero.* El tema del espacio empezaba a ser un problema crónico en la escuela. Las previsiones, cuando se hizo el traslado de edificio, fueron de no superar los 500 alumnos y esa cifra ya se había rebasado:

*El crecimiento de la Escuela, la implantación más sistemática de la Educación Personalizada, la gran importancia que en la Escuela damos a la expresión en todas sus manifestaciones, los trabajos de alumnos en grupos no muy grandes muestran claramente la insuficiencia de locales, para poder llevar a cabo con amplitud las actividades de la Escuela.*⁵²⁴

En cuanto al método se dice:

La Educación Personalizada ha sido una de las metas de este curso. Como todo lo que comienza ha habido fallos y logros, hay que esclarecer algunos puntos y sobre todo hay que buscar modos de establecer una mejor

⁵²² Archivo personal. Testimonio de Javier Pinel, Jefe de Estudios de Escuni entre 1979 y 1988. Entrevista realizada el 8 de junio de 2018.

⁵²³ AHE. Caja Memorias de Escuni. *Memoria del curso 1976-77*, p. 3.

⁵²⁴ AHE. Caja Memorias de Escuni. *Memoria anual 1978*, p. 1.

*estructuración de las programaciones, actividades y líneas de coordinación interdepartamental que harán mejorar la calidad del trabajo de los alumnos.*⁵²⁵

Al año siguiente se volverá a insistir en el problema del espacio. El dilema que se planteaba era importante: si, por una parte, un número excesivo de alumnos dificultaba la buena realización de una educación personalizada, por otro, las buenas cifras en el número de matrículas aseguraban el mantenimiento económico de la Escuela, que era otro de los problemas crónicos de estas escuelas. Para el curso 1979-80 solicitaron plaza en Escuni 400 nuevos alumnos, de los que fueron admitidos 302. El curso tuvo en total, entre los turnos de mañana y de tarde, 739 alumnos, muy por encima de las previsiones óptimas para el buen desarrollo metodológico. Pese a todo, se afirma en la memoria del curso que *la vida de la Escuela se ha venido desarrollando en un clima de trabajo y de convivencia muy bueno.*⁵²⁶

A pesar de la falta de espacio, el número de alumnos en los siguientes años no disminuyó, sino que se mantuvo e incluso aumentó. En la memoria del curso 1980-81 leemos lo siguiente:

*La escuela ha ido trabajando con esfuerzo según su estilo propio. No obstante y por un deseo de todos, acrecentado después de la visita del Hermano Mencía, se hará un esfuerzo de revisión sobre la Metodología, sabiendo una vez más que la falta de locales, y la inercia de ciertos planteamientos no ha permitido llevar una metodología personalizada auténtica.*⁵²⁷

También nos lo confirma el testimonio de la profesora María Cristóbal:

*Dado el aumento de estudiantes, las instalaciones se adaptaron, nuevamente y de forma significativa, así como la metodología empleada, que se ajustó a esta nueva situación.*⁵²⁸

Es decir, las circunstancias del crecimiento del alumnado obligaron a realizar modificaciones significativas en la distribución de las aulas y esto también tuvo su repercusión en el método de trabajo, pues ya no se disponía del espacio necesario para la metodología pretendida. Por un lado se quería ser fiel a unos principios pedagógicos y por otro se encontraban cada vez más dificultades.

El Hermano Mencía era el que, con sus visitas periódicas a las escuelas, las alentaba para que trabajaran en la línea pedagógica personalizada. Entendemos que después, cada una, la desarrollaría hasta donde pudiera. Seguramente el nivel de exigencia propio fuera alto y los responsables no estaban del todo satisfechos. Como

⁵²⁵ AHE. Caja Memorias de Escuni. *Memoria anual 1978*, p. 3.

⁵²⁶ AHE. Caja Memorias de Escuni. *Memoria anual curso 1979-80*, p. 2.

⁵²⁷ AHE. Caja Memorias de Escuni. *Memoria-Informe del curso 1980-81*, p. 2.

⁵²⁸ Archivo personal. Entrevista a la profesora María Cristóbal. Realizada el 18 de diciembre de 2018.

causa de las dificultades apuntaban a *la inercia de ciertos planteamientos erróneos*, suponemos que entre los profesores, algo que parecía difícil de corregir.

Para terminar este recorrido por la experiencia de la escuela Escuni revisamos el informe que elaboró el Hermano Mencía tras su visita en febrero de 1983, año que hemos tomado como final del periodo investigado. Se reunió primero con la Dirección y después con el profesorado. En la reunión con los profesores se abordaron fundamentalmente los temas económico y laboral, que eran los que más les preocupaban. *Esta preocupación*, dice Mencía, *impidió recoger en este informe lo mucho, que según ciertos indicios que tengo, se está haciendo bien*. Los profesores manifestaron que el aspecto pedagógico estaba en retroceso en esta escuela. Y, alarmado Mencía, intentaba dar respuesta a esta afirmación tan rotunda:

Lo que sí ha habido es un crecimiento considerable en los últimos seis años, muy brusco en el curso concreto 1977-78, y muy desproporcionado respecto a las posibilidades de espacio que tiene la escuela.

Inciendo en esto, los dos tercios de los profesores actuales se han incorporado en esos seis últimos años y es posible que no hayan conectado suficientemente con la pedagogía de la Escuela, lo que hace que no existan unos principios comunes de actuación.

*En esto, y en las implicaciones que tenga el número de alumnos, la falta de espacio y algunos desajustes de organización debe de estar, sin duda, la causa de cierto retroceso que en esa Escuela, como en otras, está experimentando su pedagogía.*⁵²⁹

Y es que la práctica diaria en Escuni durante esos años debía de ser un tanto peculiar. Nos lo refleja muy bien el siguiente testimonio:

*El ambiente era muy fluido, creativo, muchas veces festivo, a veces hasta caótico. Mucha convivencia directa y mucha comunicación, para bien y para mal. En ciertos momentos euforia y en otros desconcierto, seguramente por el espíritu crítico del momento, y también por las incoherencias en la puesta en práctica (inadecuación de locales, medios, recursos económicos, etc.). Como eran momentos en España de cambio y reivindicación por todo, esto se contagió también en Escuni.*⁵³⁰

Como vemos, las dificultades parecen estar bien identificadas. Las que se dieron en Escuni coinciden con las que hemos visto para el conjunto de las escuelas: aumento de alumnado, contratación de profesores sin la formación precisa, cuestiones de espacio y de organización. Mencía y los diferentes directores y jefes de estudio eran

⁵²⁹ AHE. Caja Memorias de Escuni. Informe de la visita realizada a la escuela universitaria de magisterio de la Iglesia "Escuni" de Madrid el 17 de febrero de 1983, p. 4.

⁵³⁰ Archivo personal. Testimonio del profesor Javier Pinel, Jefe de Estudios de Escuni. Entrevista realizada el 8 de junio de 2018.

conscientes de todo ello y el problema real consistía en cómo poder afrontar su solución. La respuesta, como hemos visto antes, fue la elaboración, en ese verano de 1983, del Documento Base para la reflexión sobre las escuelas, y que finalmente desembocó en la elaboración del libro sobre la *Pedagogía de las instituciones de formación del profesorado*. En definitiva, la solución era volver al espíritu de los primeros años y al planteamiento original de la metodología, a esa esencia de la educación personalizada.

La renovación pedagógica que se pretendió desde el inicio de los años setenta había cambiado la forma de trabajar, tanto de Escuni como del conjunto de escuelas de magisterio de la Iglesia, pero el cambio no se había completado, según la opinión de los responsables, y por tanto no había concluido ese proceso en que se habían embarcado desde hacía más de una década, al menos en la forma en que se pensó. La sensación era agridulce, aunque no desesperanzada, pues los responsables de las escuelas de magisterio de la Iglesia siguieron insistiendo en su modelo de escuela.

Expuestas las dificultades que se fueron presentando hasta esos momentos, tal como las vivieron sus protagonistas, presentamos ahora una visión desde otra perspectiva, para intentar entender la situación de forma global.

5.5.2 Los obstáculos de la nueva metodología vistos desde la perspectiva de la cultura escolar

Una vez expuesta, por un lado, la extensión que consiguió la metodología personalizada en las escuelas de la Iglesia y, por otro, los problemas con los que se enfrentó, queremos apuntar una posible explicación a esas dificultades, enfocada desde la actual visión que ejerce la idea de *cultura escolar*, sin pretender desarrollar esta teoría en profundidad. Simplemente nos fijamos en que, a partir de ella, cuando intentamos analizar algún periodo histórico de la educación o, como en este caso, el recorrido de una innovación educativa, vemos que habría que tener en cuenta también la experiencia de los propios docentes.

La idea de *cultura escolar* o *cultura de la escuela* apareció en los años noventa. Uno de los primeros que la propuso fue el historiador francés Dominique Julia. En 1993, en la XV Conferencia de la ISCHE (*International Standing Conference for the History of Education*) la concretó como *un conjunto de normas que definen conocimientos a enseñar y comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de esos conocimientos y la incorporación de esos comportamientos*.⁵³¹ Con ello intentaba contrarrestar la atención excesiva que, desde la Historia de la Educación, se había puesto en el estudio de las leyes y normas educativas frente al análisis de las prácticas que después se derivaban de ellas. En 1995 Tyack y Cuban insistían en la misma idea y añadieron otro término que consiguió

⁵³¹ Julia, D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. *Paedagogica Historica. Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*. Gante: Paedagogica Historica, Supplementary Series (I), p. 354.

fortuna, el de la *gramática de la escuela*,⁵³² para intentar explicar cuáles son las formas prácticas que predominan en las tareas de instrucción, esas formas estandarizadas de concebir la transmisión de contenidos, la organización de espacios y tiempos, la distribución de alumnos y docentes, cada uno con sus tareas particulares o los criterios de evaluación y promoción, frente a las normas establecidas para todo ello en la legislación del momento.

Desde la visión de la cultura escolar las reformas fracasan, fundamentalmente, porque:

*Ignoran la existencia de ese conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, de reglas de juego y supuestos compartidos, no puestos en entredicho, que son los que permiten a los profesores organizar la actividad académica, llevar la clase y, dada la sucesión de reformas ininterrumpidas, que se plantean desde el poder político y administrativo, adaptarlas, transformándolas a las exigencias que se derivan de dicha cultura o gramática.*⁵³³

Para analizar la cultura escolar, el profesor Escolano Benito distinguía tres ámbitos diferentes que configurarían, por tanto, tres culturas de la escuela.⁵³⁴ Por un lado estaría la cultura del elemento institucional de la escuela, configurada alrededor del sistema educativo y de las leyes y normas que lo rigen, fruto del orden político; por otro lado el elemento teórico y especulativo, de investigación pedagógica, propio de la cultura científica; y en tercer lugar la cultura empírica o práctica, aquella que los docentes han ido construyendo en el ejercicio continuado de su profesión y que se transmite a través de la actividad cotidiana en las instituciones escolares. Entre las tres esferas de actuación se dan interrelaciones, por supuesto, pero también existe una cierta autonomía. Cuando no se tiene en cuenta lo que ocurre en las aulas, la práctica docente suele quedar inmune a las reformas propuestas desde las otras dos instancias. Y así, entran en juego las rutinas del oficio, las resistencias al cambio, los saberes y experiencias acumulados, en definitiva, las inercias que dificultan todo cambio de dirección. Algo de esto debió de ocurrir con la implantación de la Ley General de Educación:

La reforma de 1970 incurrió en parecido error estratégico al estimar que un reciclaje convencional dirigido desde la Administración podía operar la metamorfosis deseable en las prácticas de los enseñantes, pero la evolución histórica de aquel proceso mostró con suficiente evidencia que el habitus de la profesión terminó por imponer su propia lógica, que abocó a

⁵³² Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica, p. 167.

⁵³³ Viñao, A. (2001). Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas. *Con-ciencia Socia: anuario de didáctica de la geografía, de la historia y de las ciencias sociales*, nº 5, pp. 27-45, p. 32.

⁵³⁴ Escolano, A. (2000). Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación, número extraordinario*, pp. 201-218, p. 202.

*una peculiar apropiación de los conceptos y del lenguaje propuestos desde la cultura política.*⁵³⁵

Explica después el profesor Escolano, que una nueva forma de entender el aula sí pareció modernizar la educación en aquel momento y así, un conjunto de normas técnicas, manuales escolares y lenguaje pedagógico renovaron la estructura de la escuela, lo que no significó que necesariamente cambiaran el oficio y los hábitos de los docentes.

Si nos centramos en esta nueva forma de entender el aula y de trabajar en ella a partir de la implantación de la EGB, vemos que el resultado de la reforma educativa de 1970 le merece un juicio parecido al profesor Viñao, pues todo quedó en un formalismo hueco que apenas modificó la manera de trabajar:

*El sistema de fichas, combinado con la autoevaluación del alumno, que pretendía individualizar la enseñanza, se convirtió en puro formalismo y fue rápidamente abandonado... Las enseñanzas de recuperación nunca llegaron a generalizarse, y la enseñanza por equipos o las agrupaciones flexibles solo existieron en la mente de quienes las propugnaron. ¿Qué significa todo ello? Que la escuela graduada había adquirido en España, hacia 1970, tal fuerza como modelo organizativo, que había generado su propia cultura -ideas, mentalidades, teorías, principios, estrategias, pautas rituales y prácticas- impregnando el ambiente escolar, familiar y social.*⁵³⁶

Es decir, las buenas intenciones de los reformadores chocaron contra la formación y los hábitos de los docentes en ejercicio. Creemos que algo similar pasó con el desarrollo de la metodología personalizada en las escuelas de Magisterio de la Iglesia, una vez pasados los primeros años de impulso ilusionado.

En la cita del profesor Alejandro Mayordomo, referida en el epígrafe anterior, al recordar lo problemas con los que se enfrentó la Ley General de Educación aludía a que sobre los docentes *pesaba como una losa la tradición de la cultura profesional instalada*. Pero ya en su momento, el propio Mencía fue consciente de ello y, con gran clarividencia, lo apuntaba en 1986:

*En muchísimos casos, a pesar de lo que se diga, subyace el viejo concepto de educación, fuertemente establecido en la estructura mental de tantos profesionales de la enseñanza que fueron formados de acuerdo con él. (...) No hay que olvidar que el viejo modelo metodológico creó un estilo de trabajo en quienes lo vivieron y que los trazos de ese estilo no se borran tan fácilmente.*⁵³⁷

El peso de los hábitos tradicionales de los docentes tuvo mucho que ver en los problemas para la implantación y adaptación de la metodología personalizada en las

⁵³⁵ Escolano, A. (2000). Las culturas escolares del siglo XX..., p.215.

⁵³⁶ Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata, pp. 57-58.

⁵³⁷ Mencía, E. (1995). *Escuelas unidas, escuelas universitarias...*, p. 153.

escuelas de magisterio de la Iglesia. De todas maneras, entendemos también que cada escuela tiene su propia cultura, pues no hay dos centros iguales, y la adaptación de la metodología en el caso de la escuela de magisterio Escuni que hemos expuesto, por un lado puede ser ejemplo de lo que ocurrió en el resto de las escuelas de la Iglesia, pero, por otro, también en ella hubo sus peculiaridades. Así lo recuerda un antiguo profesor de Escuni:

*En los inicios no había una única metodología, aunque el Hermano Mencía intentaba unificar. Cada profesor era diferente, unos más tradicionales y otros más renovadores. Aunque esta variedad la valoraban los alumnos y había mucha discusión entre profesores y a la vez enriquecimiento mutuo.*⁵³⁸

En cualquier caso, el concepto de cultura escolar puede ser útil para entender que en el mundo educativo hay realidades y culturas diferentes, con sus diferentes protagonistas e intereses, cuyo enfrentamiento puede llevar a un relativo fracaso de una reforma o de una innovación, pero no puede ser la única explicación, ni pretendemos que aquí lo sea. Hemos ido mostrando también otras, como los condicionantes del contexto social y político en el que se dio, así como las posibles contradicciones internas de la propia innovación metodológica pretendida.

La metodología personalizada que se desarrolló en las escuelas de magisterio de la Iglesia supuso una verdadera innovación, sobre todo en los momentos iniciales. Entendemos la innovación como un cambio pretendido, intencional, en lo referente a la metodología, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y los métodos de evaluación.⁵³⁹ A lo largo de todo este proceso hemos visto que esa metodología provocó en las escuelas de magisterio de la Iglesia cambios en la organización espacial y temporal de las escuelas, así como en la práctica desarrollada dentro del aula. Posteriormente, al igual que ocurre con todas las innovaciones al ser difundidas en contextos diversos, se vio sometida a interpretaciones y adaptaciones, de manera que inevitablemente aparecieron variaciones con respecto a la idea original. Así podríamos concluir, en la línea mostrada por el profesor Viñao, que *toda difusión supone modificación por adaptación*, y es que el trabajo del docente se ve condicionado por las exigencias diarias de la actividad en el aula. *Y es ahí, en el aula, donde nacen y anidan tanto la cultura escolar como la innovación educativa.*⁵⁴⁰

⁵³⁸ Archivo personal. Entrevista a Javier Pinel, Jefe de Estudios de Escuni. Entrevista realizada el 8 de junio de 2018.

⁵³⁹ Pedró, F. y Puig, I. (1998). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós, p. 40.

⁵⁴⁰ Viñao, A. (2001). *Culturas escolares, reformas e innovaciones...*, p. 42.

CONCLUSIONES

El proceso investigador que culmina en este apartado se ha caracterizado por el análisis de un periodo marcado por rápidos cambios sociales, unas profundas reformas educativas, la proliferación de movimientos de renovación pedagógica y las transformaciones ocurridas también dentro de la Iglesia. En medio de todo este contexto adquiere para nosotros un protagonismo notable el proceso de la formación de maestros, en la búsqueda por articular las bases de un nuevo magisterio que permitiera afrontar la compleja coyuntura que supuso la época de estudio. Es momento de revisar los objetivos que nos proponíamos al iniciar esta investigación, hacer balance y mostrar las conclusiones a las que hemos llegado, que a continuación procedemos a presentar.

Partiendo de nuestro objetivo fundamental de estudiar la aportación metodológica propuesta en la escuela de magisterio Escuni, dentro del conjunto de escuelas de magisterio de la Iglesia, nuestra primera ocupación se ha centrado en revisar los diferentes elementos contextuales que dieron marco a esta aportación, analizando la circunstancia histórica en que apareció. No se puede entender el funcionamiento de esta escuela sin insertarla en el momento en que se inició su desarrollo, tanto a nivel educativo como social e intelectual. El periodo que abarca la investigación, 1967-1983, incluye el final de un modelo político en España y el inicio de otro que, como hemos visto, fue rico en acontecimientos. Por otro lado, tampoco olvidamos el conjunto de situaciones relevantes acaecidas en el contexto internacional que influyeron de forma notable en los procesos nacionales, estableciéndose una lógica interrelación.

Empezando por los elementos exteriores que tuvieron una amplia influencia en España, y que afectaron al conjunto de la sociedad y también a nuestra educación, destacamos la celebración del concilio Vaticano II. Este concilio tuvo lugar para abrir la Iglesia al mundo y a sus necesidades, para realizar una actualización o *aggiornamento*, tal como manifestó su promotor, el Papa Juan XXIII. Supuso el momento de enfrentarla a la modernidad, considerándola no como una sociedad perfecta sino como una comunidad de creyentes, con libertad de conciencia y, por tanto, libertad religiosa. Un giro de esta magnitud, que presentaba a una Iglesia en sintonía con los nuevos tiempos que recorrían el mundo, no fue bien entendido por todos y a algunos, como al régimen franquista, les resultó especialmente difícil de asumir. Con todo ello, en la Iglesia española, a partir de algunas asociaciones eclesiales enraizadas en décadas anteriores, como Acción Católica, empezaron a desprenderse otras más cercanas a las necesidades del momento, como la Hermandades Obreras o la Juventud Obrera Católica, que defendían los derechos de los trabajadores en un país en el que el régimen político no permitía los sindicatos libres. Una nueva Iglesia reformista, ligada a la realidad sociológica del país, con un clero joven y bien formado, representaba una alternativa a la Iglesia tradicional que encarnaba la jerarquía. Destacamos que todo este verdadero

espíritu de renovación que supuso el giro comunicado por el Vaticano II tuvo su lógica influencia y sus frutos en muy diversos ámbitos de la Iglesia española, siendo uno de ellos la educación.

A lo largo del estudio hemos podido comprobar que la colaboración entre el régimen franquista y la Iglesia tras la Guerra Civil había sido amplia y beneficiosa para ambas partes, pero la celebración del concilio y la extensión progresiva de sus reformas fueron modificando su mentalidad en aspectos como la acción social o la propia educación y, con ello, la relación con el Estado, que se vio cada vez menos apoyado. Si el Régimen en sus inicios asumió literalmente la postura de la Iglesia enunciada en la *Divini illius magistri* de Pío XI, ahora se veía superado con la nueva visión que aportaba la *Declaración sobre la educación cristiana de los jóvenes*, emanada del Vaticano II. En esta *Declaración* se afirmaba el valor de la persona, su derecho a un desarrollo integral, así como el papel colaborador que podía ejercer la Iglesia, pero no con un sentido impositivo. Es a partir de aquí donde algunas instituciones religiosas dedicadas a la educación supieron llevar esa renovación conciliar a sus centros educativos.

Relacionado de manera tangencial con la aportación global del concilio en España, el otro elemento exterior que hemos destacado en la investigación, y que se constituyó como base antropológica para lo que luego fue la corriente educativa de la educación personalizada, es el personalismo, pensamiento fruto de la densa coyuntura creada en el periodo de entreguerras en Europa y vinculado al catolicismo. El personalismo es la doctrina filosófica que pone a la persona en el centro de su acción y que entiende al hombre como un ser libre, a la vez que esencialmente comunitario y, por tanto social, y con necesidad de compromiso. El momento histórico del nacimiento del personalismo, el periodo previo y posterior a la Segunda Guerra Mundial, hizo que se erigiera en respuesta a las corrientes contrapuestas de pensamiento del momento, un individualismo excluyente y utilitarista por un lado y un materialismo colectivista por otro. El personalismo tomó el concepto de persona como base para la reflexión filosófica y como crítica a las ideologías dominantes. Se convirtió, a la postre, en una antropología desde la que explicar una realidad compleja y así dar respuesta a las angustias y contradicciones del hombre de la época. Aceptaba una existencia abierta a la trascendencia, de manera que fue adoptado y desarrollado fundamentalmente por pensadores cristianos, de entre los que destacan los franceses Emmanuel Mounier y Jacques Maritain. Como hemos visto, el personalista Maritain tuvo una especial influencia en el papa Pablo VI. Y no se puede olvidar que Pablo VI fue el continuador de la tarea iniciada por Juan XXIII al frente del concilio Vaticano II. El personalismo tuvo seguidores entre los diferentes intelectuales universitarios europeos, no solo en Francia, algunos de ellos muy ligados a la educación, como los italianos Luigi Stefanini y Giuseppe Catalfamo, o los españoles Xavier Zubiri, José Luis López Aranguren o Julián Marías, entre otros.

La filosofía personalista sirvió para dar sustento a un modelo de educación que se basaba en la autonomía del alumno, a la vez que en la comunicación y relación con los otros. Desde la perspectiva personalista, la capacidad de la persona para completarse y

su necesidad de seguir perfeccionándose a lo largo del tiempo son los elementos que dan sentido a la acción educativa. Estas ideas se aprovecharon después como fundamento teórico de la educación personalizada. En cualquier caso, no podemos circunscribir a la educación personalizada desarrollada en España en los años setenta como una mera extensión del personalismo. Si bien tomó de esta corriente filosófica su base teórica, incorporó muchos de los elementos metodológicos que se habían ido desarrollando de forma independiente y que eran propios del movimiento renovador de la Escuela Nueva.

Además del contexto internacional, en el ámbito nacional se pueden destacar otros factores que favorecieron el cambio educativo en España en el periodo que hemos analizado. Desde la iniciativa gubernamental destacó la creación del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria en 1958, y posteriormente del Centro Nacional de Investigación para el Desarrollo de la Educación, así como de los Institutos de Ciencias de la Educación creados en 1969. La suma de estos y otros elementos buscaban una mayor rentabilidad y eficacia para nuestro sistema educativo, intentando dejar atrás el tradicionalismo pedagógico que había imperado desde el final de la Guerra Civil. Con su lenta apertura al exterior, el Estado estaba progresivamente abandonando la política de subsidiariedad que inicialmente sostuvo frente a la educación y tomaba las riendas de un sistema que estaba necesitado de una profunda remodelación. Como ejemplo, cabe observar la extensión de las técnicas de la enseñanza programada, en un camino hacia una enseñanza cada vez más tecnificada y controlada, algo que por otra parte fue criticado en su momento desde los emergentes movimientos de renovación pedagógica.⁵⁴¹

Un elemento más que hemos destacado como relevante en estos años es el de los movimientos de renovación pedagógica, cuya labor, fomentada desde el empuje particular de los propios docentes, tuvo un hito inaugural durante el periodo franquista en Cataluña, con la analizada Escuela de Maestros Rosa Sensat. Sobre la base de una iniciativa modesta, de búsqueda particular de los propios docentes para mejorar su función en la escuela, se desarrolló a lo largo de las décadas de los sesenta y setenta una amplia gama de iniciativas educativas, que consiguieron dar visibilidad y valor a las aspiraciones de mejora pedagógica, y también social, de los diferentes colectivos de maestros. Sus referentes se remontaban a los autores de la Escuela Nueva, a los que fueron añadiendo otros de emergente actualidad en el momento, desde Paulo Freire o Lorenzo Milani, hasta María Montessori, Célestin Freinet o Pierre Faure, autor central este último en nuestra investigación. Todos esos movimientos buscaban una educación de calidad y adaptada a los tiempos. En su desarrollo se pueden distinguir dos periodos diferentes, uno anterior a la transición hacia la democracia, donde las aspiraciones educativas se unían a otras más políticas y sociales, y otro posterior, más centrado en lo pedagógico. Por otra parte, estos movimientos, que tuvieron su fase de esplendor en

⁵⁴¹ González, M. y Groves, T. (2015). Influencias extranjeras en la formación continua del profesorado en el segundo franquismo. En Martín-Sánchez, M., Groves, T. y Pérez, I. (coord.), *La formación del profesorado. Nuevos enfoques desde la teoría y la historia de la educación*. Salamanca: FahrenHouse, p 57.

las décadas que estamos comentando, han conseguido resistir el paso del tiempo y adaptarse a las circunstancias de las siguientes etapas históricas.⁵⁴² De esta manera, en la actualidad subsisten distintas iniciativas innovadoras, quizá con menor protagonismo pero sí con el mismo espíritu de cooperación entre educadores y de conciencia crítica y reflexiva frente a una realidad siempre compleja, que es muy interesante seguir.

Entre las iniciativas llevadas a cabo por estas asociaciones y colectivos de docentes destacaron las llamadas escuelas de verano. Estos verdaderos espacios de renovación comenzaron en los años finales del franquismo, donde fueron muy habituales los encuentros de maestros en el periodo estival, que buscaban tanto una actualización profesional, sobre todo a nivel metodológico, como el encuentro con los iguales y el aliento conjunto para la tarea docente. La labor de renovación impulsada desde el Ministerio de Educación, a través de sus diversas agencias, no llegaba de forma suficiente a todos los lugares y estos encuentros resultaban capitales para la extensión de los métodos alternativos que se proponían. El estudio y análisis de los diferentes documentos nos permite afirmar que las escuelas de magisterio de la Iglesia utilizaron de forma habitual este recurso y lo convirtieron en un elemento dinamizador de su metodología, según hemos expuesto en nuestra investigación.

La culminación del proceso modernizador emprendido por el Estado llegó con la aprobación de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, que renovó la estructura, los contenidos y también los métodos en la enseñanza. Nos encontrábamos en el auge de la teoría del capital humano, es decir, de la visión de la educación ligada a la mejora de la economía, *que estuvo presente a lo largo de la década de los sesenta y cuya estela llegó hasta la Ley General de Educación de 1970.*⁵⁴³ Una ley fruto de la evolución sufrida por la sociedad española y de sus aspiraciones hacia una educación de calidad y con igualdad de oportunidades; ley que, por otro lado, dejaba sin regular las escuelas de magisterio y que ni siquiera nombraba a las escuelas de la Iglesia, como habían hecho los anteriores textos legales. De aquí partirían algunos de los problemas que estas escuelas de magisterio de la Iglesia tuvieron en la década de los setenta y que hemos expuesto en el marco teórico.

Hemos creído importante destacar los hechos anteriormente expuestos como precedentes necesarios para entender mejor las aportaciones que esta investigación ha intentado recoger sobre las escuelas de magisterio de la Iglesia y sobre la propia Escuni. Sobre estos precedentes creemos que se contextualizan con mayor nitidez las aportaciones específicas de este estudio, que ahora pasamos a resaltar.

Primeramente, queremos subrayar el papel representado por el movimiento Somosaguas en la renovación pedagógica de los años sesenta y setenta en el panorama educativo español. En un momento en el que la iniciativa de diferentes colectivos de

⁵⁴² Costa Rico, A. (2022). Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) en España. Entre historias de vida, compromisos de acción e interrogantes de futuro. *DYLE. Dirección y liderazgo educativo*, 14, p. 41.

⁵⁴³ Delgado Gómez-Escalonilla, L. (2020). Educación para el desarrollo. OCDE, asistencia exterior y reforma de la enseñanza en España del tardofranquismo. *Foro de Educación*, 18(2), p. 131

maestros buscaba una renovación de la escuela, nos vamos a encontrar con grupos de Iglesia que también investigaban y proponían un modelo nuevo, alternativo a la metodología tradicional mayoritaria. Uno de los que hay que resaltar de manera explícita por su apuesta de la educación personalizada es el caso de la Institución Teresiana y de su *Experiencia Somosaguas*. Siguiendo la idea de su fundador, el padre Poveda, de contar con buenos profesionales de la educación, los miembros de la Institución buscaron en los años sesenta modelos educativos que estuvieran en la línea de su pedagogía y encontraron en Francia el ejemplo desarrollado por el jesuita Pierre Faure. Después, se aventuraron a trasladarlo y difundirlo en España a partir del ensayo puesto en marcha en algunos de sus centros, como el del Padre Poveda, en Madrid, y sobre todo en el Instituto Veritas de Somosaguas.⁵⁴⁴

Pronto se extendió su influencia y el éxito quedó reflejado en las numerosas solicitudes para conocerlo, hasta tal punto que en 1969 se creó el Instituto de Estudios Pedagógicos de Somosaguas (IEPS), con el fin de sistematizar y extender la citada experiencia. El IEPS era tanto un espacio de investigación, con su reconocida biblioteca, como de creación de materiales educativos y de difusión: *IEPS Informa, Apuntes, Documentos*, y especialmente con los manuales y textos escolares, como la *Colección Barquero*. Estos fueron algunos de los materiales más reconocidos y reconocibles. En España fueron entonces sinónimos los términos aplicados para denominar esa nueva metodología, conocida tanto por *método Faure* como *método Somosaguas*. Su influencia era ya reconocida entonces:

*Aplicar y estudiar técnicas de educación personalizada, presupone identificarlas con P. Faure. Sus esquemas pedagógicos se difunden en España a través de los grupos de “experiencias Somosaguas”, por los cambios experimentados en la educación y en la enseñanza desde la puesta en marcha de la L.G.E.*⁵⁴⁵

A pesar de que el Movimiento Somosaguas no suele aparecer en la nómina de los movimientos de renovación pedagógica habitualmente citados, algo no del todo comprensible, bien puede considerarse uno de ellos con pleno derecho. Pero más allá de cualquier reconocimiento, lo interesante de esta experiencia para nuestra investigación es que su influencia se trasladó a las escuelas de magisterio de la Iglesia, por lo que vemos un indicio claro de que también en estas escuelas de magisterio se llevó a cabo una experiencia de renovación.

Otro de los elementos que queremos destacar, siguiendo con la aportación de la Institución Teresiana, es el papel jugado por una de las integrantes iniciales de la Experiencia Somosaguas, la doctora Ángeles Galino. Su figura y su personalidad la hemos ido descubriendo en nuestra investigación a lo largo de todo el recorrido que hemos hecho. Nos ha aparecido como la directora de la primera escuela femenina de

⁵⁴⁴ Rabazas, T., Sanz, C. y Ramos, S. (2020). La renovación pedagógica de la Institución Teresiana en el franquismo. *Revista de Educación*, 338, pp. 109-132.

⁵⁴⁵ Almenzar, M. L. (1986). Principales modelos didácticos aplicados a la educación infantil. En Gervilla, A. (dir). *Didáctica aplicada a la escuela infantil*. Málaga: Edinford, Vol. I, p. 151.

magisterio de la Iglesia en Madrid, en 1948, la denominada escuela de La Almudena que en 1972 se integraría en Escuni. Siendo ya catedrática de universidad, la hemos encontrado formando parte del grupo inicial de la experiencia pedagógica llevada a cabo en el Instituto Veritas de Somosaguas, al principio de los años sesenta. La misma experiencia de educación personalizada que será llevada a las escuelas de magisterio de la Iglesia por otro de los colaboradores iniciales de Somosaguas, el Hermano Emiliano Mencía. Y después hemos conocido su participación en los momentos clave del cambio legislativo en España, integrada en el Ministerio de Educación cuando se redactó el Libro Blanco y se aprobó la Ley General de Educación, apostando por un cambio metodológico, cambio que se fue difundiendo a través de los cursos para profesores, como el celebrado en Cheste justamente en el verano de 1970 y al que nos hemos referido con anterioridad. Respecto a las influencias recibidas por la Ley General de Educación de 1970 dice la profesora María del Mar del Pozo:

*Si bien las ideas de la Escuela Nueva estaban recogidas en este texto legal, no era dicho movimiento el que lo había inspirado sino la corriente de educación personalizada, el modelo pedagógico dominante en los últimos años del régimen franquista.*⁵⁴⁶

El papel de Ángeles Galino, y por extensión de la Institución Teresiana, en la reforma educativa de 1970 no ha sido especialmente comentado por otras investigaciones. Pero destacamos que ella fue llamada al Ministerio en el momento en que lideraba una experiencia educativa renovadora, que estando allí apostó por esa renovación en los métodos y que, como miembro de un grupo de la Iglesia, sirvió de interlocutora con el Ministerio en los momentos difíciles del final del Régimen de Franco. No es dato menor y sí de notable relevancia a este respecto que cuando Ricardo Díez Hochleitner hace memoria de cómo se gestó la Ley General de Educación cita la colaboración explícita de algunos miembros de la Iglesia que ayudaron en este sentido, entre los que se encuentra Ángeles Galino.

*La negociación con los representantes de la jerarquía de la Iglesia, partiendo del Concordato antes vigente y propio de un Estado confesional, fue particularmente delicada y difícil. Sin embargo, la actitud constructiva de Monseñor J. M. Estepa facilitó las negociaciones (...) En ese proceso, la cooperación de la Compañía de Jesús y de la Institución Teresiana merece ser destacada, entre otros, además de la incorporación de la catedrática María Ángeles Galino a la Dirección General de Ordenación Educativa para el desarrollo de la reforma.*⁵⁴⁷

Por otra parte, constatamos en esta investigación que la renovación educativa liderada por la Institución Teresiana no se ha circunscrito a la enseñanza primaria o

⁵⁴⁶ Pozo Andrés, M. y Braster, S. (2012). El movimiento de la Escuela Nueva en la España franquista (España, 1936-1976): repudio, reconstrucción y recuerdo. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 12, n 3 (30), p. 37.

⁵⁴⁷ Díez Hochleitner, R. (1992). La reforma educativa de la LGE de 1970. Datos para una crónica. *Revista de Educación*, número extraordinario, p. 271.

secundaria, que es el ejemplo más conocido.⁵⁴⁸ Aquí hemos visto que su aportación también afectó a la formación de maestros. Se convierte así nuestro enfoque en una novedad, a la hora de analizar los procesos que se dieron en esta época. La influencia de la Institución se extendía haciendo uso de diversas iniciativas, como eran las entonces muy utilizadas escuelas de verano, ya fueran en jornadas de estudio, encuentros, convivencias o cursillos específicos. Con ellas se favoreció la formación de muchos docentes, así como también a través de la publicación de textos específicos dedicados a las materias pedagógicas, a través de la editorial Narcea - por ejemplo, publicando los libros de Pierre Faure-. Y, finalmente, otra vía de influencia sobre la que queremos hacer hincapié se constituyó a través de su participación directa en algunas de las escuelas de magisterio de la Iglesia, como fue el caso de Escuni. Entendemos que su incorporación al patronato de Escuni en 1972 supuso un salto de calidad para el recién nacido proyecto y contribuyó a asentar la metodología personalizada en el centro.

Junto a la Institución Teresiana y a la figura de Ángeles Galino, el otro personaje que queremos destacar y cuyo papel supone una de las principales aportaciones de esta investigación es el desarrollado por el Hermano de La Salle Emiliano Mencía. Las escuelas de magisterio de la Iglesia que, orgánicamente, dependían de la jerarquía eclesiástica, estuvieron coordinadas durante el periodo que abarca nuestro estudio por el Hermano Mencía desde el Secretariado de Escuelas de Magisterio de la Iglesia, dentro de la Comisión Episcopal de Enseñanza. A través de lo investigado nos hemos dado cuenta del rol fundamental que jugó, tanto en la reorganización de las antiguas escuelas de magisterio de la Iglesia primero, tras el cambio de los planes de estudio en 1967, como después, en la implantación en ellas de una educación personalizada, de la que estaba profundamente convencido. En las anteriores investigaciones que ha habido sobre las escuelas de la Iglesia apenas ha aparecido su nombre y aquí, al investigar la metodología que se desarrolló, queremos resaltar su labor como impulsor y catalizador de todo el esfuerzo realizado. Defendió siempre una metodología personalizada para el conjunto de las escuelas de magisterio de la Iglesia y su implicación personal con ellas fue absoluta. Destacamos también su continua colaboración con las personas de la Institución Teresiana en esa tarea de difusión del método. Finalmente, no se trata solo de hacer un reconocimiento a toda su labor, sino que entendemos supone abrir una nueva vía de investigación a partir del papel desempeñado por el Hermano Mencía y que aquí hemos aportado.

Mencía conoció de primera mano la educación personalizada a través de un curso realizado en Nantes en 1965 con el propio Pierre Faure. Quedó convencido tanto de la bondad del método como de su valor para formar personas. En esta coincidencia de visión pedagógica con la Institución Teresiana se basó desde entonces su colaboración con ella a lo largo del tiempo. Cuando en 1968 se hizo cargo de la coordinación de las escuelas de magisterio de la Iglesia tuvo claro los objetivos por los

⁵⁴⁸ Rabazas, T., Sanz, C. y Ramos, S. (2020). La renovación pedagógica ...

que debían trabajar y el método que debían seguir. Su idea de formar educadores cristianos pasaba por hacerlo a través de una educación personalizada, a pesar de todos los cambios en los elementos materiales y funcionales que esto suponía para los centros, y también para la necesaria adaptación de la mentalidad de los profesores. Su labor para conseguirlo fue continua y muy meritoria a lo largo del periodo que estuvo al frente del Secretariado. De manera incansable visitaba las escuelas, se reunía con los profesores y los directivos, enviaba sus informes y sugerencias, y organizaba los diferentes cursos y encuentros en verano. La herramienta de las escuelas de verano fue uno de los recursos que más utilizó, pues eran muy útiles para preparar a los nuevos profesores que cada año se iban incorporando, ya que las escuelas de la Iglesia estaban en un momento de expansión. E incluso creó, junto a otros responsables de escuelas, un grupo europeo para la formación de educadores cristianos que servía para la formación tanto de profesores como de alumnos de magisterio. Consideramos, por todo lo expuesto, que la presente investigación debe contribuir a reivindicar la labor realizada por el Hermano Mencía en las escuelas de magisterio de la Iglesia. Su figura ejerce de pivote entre todos los elementos que hemos analizado: el movimiento Somosaguas y su educación personalizada, la figura del propio Pierre Faure, así como la de Ángeles Galino, la Comisión Episcopal de Enseñanza y el Ministerio de Educación y, por supuesto, las escuelas de magisterio de la Iglesia y Escuni.

Siguiendo con las aportaciones de nuestro estudio queremos destacar también el papel de avanzada pedagógica que representaron las escuelas de magisterio de la Iglesia en la formación del profesorado de la época, especialmente las más emblemáticas, como es el caso de la escuela Edetania de Valencia, la de Blanquerna en Barcelona o las madrileñas de La Salle y Escuni. Por un lado, hay que resaltar su inmediata disposición a renovar los métodos educativos, siguiendo la recién aprobada Ley General de Educación, con la implantación de una educación personalizada que fomentaba la responsabilidad del propio alumno, así como el trabajo con los compañeros en distintos agrupamientos. Las escuelas de magisterio de la Iglesia buscaban una educación de calidad en un momento en que el paso a la universidad de estas escuelas estaba siendo especialmente complejo. El éxito que alcanzaron las escuelas de magisterio de la Iglesia, así como los centros católicos en general, hay *que buscarlo no tanto en la oferta escolar como en la demanda*.⁵⁴⁹ Es decir, estos centros supieron adaptarse a una realidad que evolucionaba y a una demanda social que los llevó a responder con éxito a los nuevos retos. Algunos de sus protagonistas eran muy conscientes de esa apuesta por la calidad educativa y de su situación de vanguardia con respecto a las escuelas estatales en el momento de renovación vivido al final de la década de los sesenta. Un ejemplo de ello lo encontramos en un documento firmado por José Montero Vives, entonces director del Patronato de las Escuelas del Ave María

⁵⁴⁹ Ostolaza, M. (2018). Una reflexión sobre las relaciones entre religión y modernidad: la escuela católica en perspectiva histórica. En Cueva Merino, J. de la et al. (coord.). *De la Historia Eclesiástica a la Historia Religiosa. Estudios en homenaje al profesor Feliciano Montero García*. Madrid: UAH. Humanidades, p. 67

de Granada, cuando hacía balance de un curso para formación del profesorado al que había asistido:

*Asistieron al curso unas cincuenta personas y con mucho interés. Ha sido estupendo que hayan sido los colegios de religiosas los que han respondido mejor. Así, cuando los colegios estatales quieran ponerse “a tono” tendrán que ir a visitar los colegios de la Iglesia.*⁵⁵⁰

Ese momento de cambio, aunque vivido no sin incertidumbre, se saldó con el rápido crecimiento de las escuelas de magisterio de la Iglesia, y quedó reflejado en el progresivo aumento de alumnado, por encima incluso del habido en las escuelas públicas, tal como hemos señalado.

Por otro lado, ese papel de vanguardia pedagógica lo vemos también reflejado en la colaboración que estas escuelas tuvieron con el Ministerio de Educación en la formación de profesores en ejercicio. Se necesitaba entonces que los maestros realizaran unos cursillos de especialización que los capacitara para impartir la docencia, tras la implantación de la segunda etapa de EGB en el curso 1972-73. Para esa tarea fueron seleccionadas algunas escuelas de magisterio de la Iglesia, entre ellas Escuni, según lo expuesto en el capítulo V del presente estudio. Este dato pone en valor el papel de colaboración y contribución con lo público que realizaban estas escuelas en la tarea de formar a los futuros maestros.

Continuando con las aportaciones ofrecidas por esta investigación queremos resaltar el estudio de la propuesta teórica desarrollada en torno al personalismo pedagógico en España durante el periodo estudiado. Dos son las vertientes diferenciadas y bien definidas que hemos expuesto: por un lado, la propuesta de Víctor García Hoz y, por otro, la que representa el Movimiento Somosaguas. García Hoz fue un hombre especialmente vinculado a la academia, desde su posición de catedrático de Pedagogía y director del Instituto San José de Calasanz, dentro del CSIC, así como de presidente de la Sociedad Española de Pedagogía. Su labor se desarrolló especialmente en el ámbito teórico. En referencia al tema que nos ocupa destacan sus obras: *Educación personalizada*, publicada en 1970, obra de gran repercusión donde presenta su propuesta educativa, y *Tratado de Educación Personalizada*, que abarca 33 volúmenes publicados entre 1988 y 1997, realizados por diferentes autores. La puesta en práctica de su teoría pedagógica no corrió a su cargo, sino que fue desarrollada en los colegios de Fomento de Centros de Enseñanza, la empresa educativa ligada al Opus Dei, de la que García Hoz era consejero.

Por el contrario, en cuanto a la propuesta sobre educación personalizada desarrollada por el Movimiento Somosaguas hay que destacar su visión eminentemente práctica, como lo era la propia idea original del jesuita Pierre Faure. Su experiencia educativa no tuvo apenas nada de teórico, como se muestra en el libro de

⁵⁵⁰ AHIT, fondo Somosaguas. Carta firmada por José Montero Vives el 2 de diciembre de 1969.

Irene Gutiérrez,⁵⁵¹ quien lideró, desde la dirección del Instituto de Estudios Pedagógicos de Somosaguas, el movimiento y los cursos de formación. Después se materializó en las propias aulas de los diversos centros educativos de la Institución, empezando por el de Somosaguas, y se difundió de manera práctica a otros muchos centros, a través de cursos de verano y en los distintos encuentros con profesores de diferentes lugares de España y Latinoamérica. La misma experiencia que también fue llevada a las escuelas de magisterio de la Iglesia. Por todo ello, nos atrevemos a concluir que entre García Hoz y el Movimiento Somosaguas hubo un planteamiento educativo en algunos puntos coincidente y sin embargo una realización diferente. Valoramos que aportaría elementos significativos un estudio que profundizase en este aspecto, una investigación comparativa entre estas dos visiones y sus respectivas aportaciones a la educación española en la segunda mitad del siglo XX.

En cualquier caso, no hubo controversia entre ambas posturas, pues coincidían en las ideas esenciales sobre la educación personalizada. De tal manera que a García Hoz no le importó mencionar en su manual de *Educación Personalizada* a la Experiencia Somosaguas como un ejemplo de esta idea de educación, ni tampoco a Ángeles Galino y Ángela del Valle participar en la redacción del cuarto volumen del *Tratado* dirigido por García Hoz. Incluso, como hemos contado, el propio Víctor García Hoz fue invitado para dar la conferencia inaugural del curso 1970-71 de las escuelas de magisterio de la Iglesia en la sede de Escuni.

Por último, entre las aportaciones fundamentales de esta investigación está el análisis de la escuela de magisterio Escuni como ejemplo de escuela que encarnó una educación personalizada, según el modelo del Movimiento Somosaguas. Tal como hemos visto en el capítulo III, Escuni fue el resultado de la fusión inicial en 1970 de cuatro de las escuelas que existían previamente en la capital. En 1983, al final del periodo aquí analizado, eran once las instituciones que formaban su patronato. Esto nos da una primera idea de su éxito y pujanza. La apertura anual del curso en su sede solía ser referencia para el resto de las escuelas de la Iglesia en España. Por su localización en Madrid, próxima al Secretariado de Escuelas de Magisterio de la Iglesia y también al Ministerio de Educación, y por el dinamismo con que empezó, sirvió muchas veces de modelo al resto de escuelas, como confesaba el propio Hermano Mencía.⁵⁵² También en número de alumnado estuvo siempre entre las más destacadas, con datos muy superiores a la media del conjunto de escuelas de la Iglesia. Nos encontramos así en el momento de poder presentar a la escuela de magisterio Escuni como ejemplo del conjunto de escuelas, fundamentalmente en la tarea realizada para la aplicación del modelo de la educación personalizada.

⁵⁵¹ La propia autora califica el libro de *folleto-resumen de la experiencia Somosaguas*, donde se recoge la experiencia práctica realizada en ese centro. Gutiérrez Ruiz, I. (1972). *Experiencia Somosaguas. Un sistema de educación personalizada*. Madrid: Narcea, p. 5.

⁵⁵² Mencía de la Fuente, E. (1995). Escuelas unidas, escuelas universitarias. En *Escuni, Veinticinco años abriendo horizontes (1970-1995)*. Madrid: Imprenta Artergraf, p. 22.

La cuestión de la renovación metodológica ha centrado el núcleo de nuestra investigación. La apuesta de las escuelas de magisterio de la Iglesia, y en ese conjunto Escuni, era implantar una renovación basada en la educación personalizada, que se centraba en un alumno al que se consideraba libre y al que se le quería dar participación en su propio aprendizaje. La razón de ser de esta educación partió de la necesidad del momento de ajustarse más a cada educando, en un contexto en que la enseñanza se había masificado, pero además estaba guiada por una ola de renovación pedagógica que de alguna manera estaba conectando con lo que había ocurrido en el primer tercio del siglo en España y que había quedado interrumpido durante muchos años. A esa personalización contribuyeron varios elementos, desde los avances científicos y los progresos en psicología y sociología hasta las nuevas relaciones sociales y las nuevas concepciones antropológicas.⁵⁵³ Finalmente, hemos podido concluir que una de las aportaciones más significativas de este modelo docente se concreta en que el proceso de enseñanza-aprendizaje se centraba en el estudiante y no en el profesorado.⁵⁵⁴ Veníamos de muchos años de metodología magistral en la tarea educativa, así que la educación personalizada y la nueva metodología de trabajo se veían con ilusión y esperanza de renovación. De la misma manera, hemos logrado mostrar cómo ese método personalizado fue el desafío al que se enfrentaron las escuelas de magisterio de la Iglesia, y Escuni en particular, que lo adoptó desde el primer momento, para convertirlo en su seña de identidad. Otro ejemplo significativo de la puesta en práctica de esta metodología, seguidora así mismo del método Somosaguas, fue el de la escuela de magisterio de La Salle, en Madrid,⁵⁵⁵ que aquí hemos citado varias veces, aunque no hemos desarrollado.

En cuanto a la materialización del método hemos comprobado que la línea teórica que se quiso implantar era una pedagogía humanista y personalista, desde una visión cristiana de la sociedad. Se optaba por formar un alumno responsable, autónomo y comprometido, poniendo el acento en el método como camino para conseguirlo. Los principios eran sencillos y correspondían a lo propuesto por Faure: la normalización de hábitos de trabajo, el principio de actividad, de aprender haciendo, la individualización de los intereses y ritmo personales y finalmente el trabajo socializado, en grupos de diferente tamaño.⁵⁵⁶

⁵⁵³ Chico González, P. (1972). *Estilo personalizado en educación. Técnicas y principios*. Madrid: Bruño, p. 7

⁵⁵⁴ Rabazas, T y Ramos, S. (2022). La educación personalizada como modelo de formación docente en las instituciones públicas y privadas de la Institución Teresiana en Madrid (1950-1975). En Manso, J. y Thoilliez, B. (eds.). *El profesorado en España. Huellas de una historia de relaciones entre lo público y lo privado*. Madrid: Narcea, p. 86.

⁵⁵⁵ García Regidor, T. (2020). La escuela de Magisterio La Salle: una década decisiva (1968-1978). En los setenta años de su fundación (I). *Indivisa, Boletín de estudios e investigación*, nº 20, pp. 1-31.

⁵⁵⁶ Un antiguo alumno en los años ochenta de Edetania, la escuela de magisterio de la Iglesia de Valencia, nos confirmaba la utilización de las fichas guía y el método de ir confeccionando la materia de estudio a partir de las aportaciones de los alumnos. Nos explica que en aquellos momentos él se sintió: *más libre, más maduro y más responsable*. El alumno es Miguel Ángel Jiménez Rodríguez, actual profesor de la Universidad Católica de Valencia. Entrevista personal realizada el 23 de octubre de 2022. Archivo personal.

En la nueva forma de trabajar implantada en Escuni el alumno asumía los objetivos como propios, organizaba sus actividades, buscaba los materiales y herramientas y llegaba a unos resultados que debía compartir con los demás. Ese trabajo, que en principio era individual, se llevaba al pequeño grupo o a los grupos medios. El trabajo de investigación desarrollado nos ha llevado a comprobar que las situaciones de aprendizaje se diversifican, frente a la monotonía de la clase magistral. El alumno es el protagonista de la acción educativa, aunque la labor del maestro sigue siendo fundamental, sobre todo en la preparación y motivación del tema, así como en la elaboración de la *Guía técnica de trabajo*. Las actuales guías docentes que se utilizan en el nivel universitario, desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, de alguna manera nos recuerdan a esas guías técnicas de trabajo. No en vano, la figura de Emiliano Mencía abarca una visión europeísta del alumno, como queda reflejado en una obra que ya hemos citado, pero poco conocida a la vez que clarificadora de su apuesta por una visión global e integradora de la educación, y que lleva por título *Educación cívica del ciudadano europeo*.⁵⁵⁷ No podemos asegurar que las guías docentes actuales estén basadas en las guías técnicas de trabajo, pero de lo que sí estamos seguros es de que el modelo actual de la escuela de magisterio Escuni está basado en la metodología personalizada que se implantó en los años setenta, a la que se le han ido incorporando otras técnicas, como la autorregulación o el trabajo por proyectos.

Junto a la elaboración de materiales propios por parte de los alumnos y la aportación de una guía clara por parte del profesor, la escuela debía favorecer esta manera de trabajar a través del diseño adecuado de los espacios escolares y los tiempos. Hemos visto cómo se adaptó el espacio en Escuni en los diferentes edificios que utilizó. Y también cómo se modificó el elemento temporal, cambiando los horarios rígidos por otros más flexibles, usando bloques de duración diferente según la actividad para la que se destinaban. Estos elementos espaciales y temporales los consideramos clave en la implantación de la metodología y hemos podido constatar que se plasmaron de forma nítida en esta escuela, por ejemplo, en el edificio de la calle Dolores Povedano, el segundo que ocupó Escuni tras la incorporación de la escuela de La Almudena. Se han podido rescatar fotografías que atestiguan la forma en que se organizaban los espacios y la distribución y uso de los distintos ambientes de trabajo. Y del edificio de la calle Jerte, el siguiente que utilizó y del que hemos conseguido hacernos con los planos, nos confirmaba la profesora María Cristóbal que *era el proyecto educativo hecho ladrillo*,⁵⁵⁸ gracias a la remodelación que se hizo en el momento de ser ocupado: aulas para pequeño grupo, despachos de profesores contiguos a las aulas para atender a los alumnos, algunos espacios amplios para actividades expositivas o de presentación general, y biblioteca. Realmente, se organizó el edificio para que se diera esa división pretendida del trabajo individual, en pequeño

⁵⁵⁷ Mencía de la Fuente, E. (1996). *Educación cívica del ciudadano europeo: conocimiento de Europa y actitudes europeístas en el currículo*. Madrid: Narcea.

⁵⁵⁸ Archivo personal. Entrevista a la profesora María Cristóbal realizada el 12 de agosto de 2022. Fue profesora de ESCUNI entre 1979 y 2010.

grupo y en gran grupo, adaptando los recursos materiales a la propuesta metodológica por la que se había apostado.

Por último, nos queda valorar hasta qué punto esta renovación metodológica planteada para las escuelas de la Iglesia y ejemplificada en Escuni consiguió sus objetivos. Hemos comprobado que en esta implantación de un método de trabajo personalizado no todo fueron éxitos. La concepción educativa pretendida era novedosa para todos y esto se tradujo en una renovada ilusión en profesores y alumnos, pero también en dificultades. Hemos entendido que la desorientación de unos y otros, la falta de formación inicial y sobre todo la inercia de los planteamientos tradicionales pesaban mucho. Un importante inconveniente se concretó en el agrupamiento de los alumnos, para el que faltaban espacios adecuados, y en ocasiones se traducía en una percepción de desorden. Superadas las dificultades de los primeros años, las escuelas de la Iglesia empezaron a crecer en alumnado, algunas de forma muy llamativa como fue el caso de Escuni, y lo que se había conseguido organizar para grupos pequeños ya no servía para grupos numerosos. Esto fue un inconveniente importante y nos da la pista para entender que muchas veces las innovaciones educativas no son extrapolables a gran escala. Por otra parte, destacamos el mérito de los profesores, pues sobre ellos recayó la responsabilidad y el trabajo de llevar a cabo la experiencia. Con el aumento de alumnado hubo que contratar profesorado nuevo, que al principio desconocía el método personalizado. Muchos tenían dificultades para transitar desde los modos de la escuela tradicional a los nuevos métodos de la educación personalizada, y esta fue otra de las dificultades destacadas, algo que por otra parte no puede extrañarnos, pues el mismo problema identificó Mar del Pozo cuando analizó la introducción en España de las corrientes de la Escuela Nueva.⁵⁵⁹

A pesar de todo, la realidad de la escuela de magisterio Escuni siempre estuvo presidida por un afán de mejora y de innovación. Sus espacios, ejemplo de adaptación a la metodología pretendida, siempre se concibieron como lugares de trabajo, individual y colectivo, y se tuvo al alumno como su principal protagonista. Su esfuerzo en seriedad y calidad educativa tuvo como consecuencia el rápido aumento de alumnado y su prestigio se extendió a través de los mismos alumnos, en los centros donde realizaban sus prácticas y donde muchas veces acababan siendo contratados como profesores.

Las sesiones de formación y los cursos de verano para profesores se siguieron celebrando en los años siguientes, pues habían sido una herramienta fundamental en la extensión de la metodología. Pero ahora ya se buscaba ir más allá de las meras formalidades del método. El peligro que había aparecido era quedarse solo en las apariencias (agrupamientos, tiempos...) y no entender lo que supone una educación personalizada en el sentido más amplio de su visión y su sentido de la educación. Habían surgido además otras dificultades, como la falta de comunicación entre entidades titulares, la descoordinación de un profesorado cada vez más numeroso, o el

⁵⁵⁹ Pozo Andrés, M. (2004). La escuela Nueva en España. Crónica y semblanza de un mito. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 22-23, p. 339.

resultado de un funcionamiento de las escuelas demasiado burocrático. En el verano de 1983, a partir de un documento de reflexión elaborado por algunos profesores y coordinado por el Hermano Mencía, se quiso dar un nuevo impulso al proyecto educativo de las escuelas de la Iglesia, buscando recuperar la ilusión que tenían al inicio de la década de los setenta, para poder ofrecer una educación comprometida y de calidad. Había pasado algo más de una década desde que se refundaran las escuelas. Las escuelas de magisterio de la Iglesia ya no eran las mismas, pero tampoco lo era la sociedad española.

Hemos visto que la Ley General de Educación inició un proceso de renovación radical de las estructuras educativas. Y en esos momentos la educación personalizada constituyó una herramienta definida para dar respuesta a las necesidades y aspiraciones que entonces se sentían: una mayor conciencia de la dignidad personal, así como un deseo de individualización frente a una sociedad de masas. Lo que en Somosaguas se inició como una experiencia se fue convirtiendo en una realidad reflejada después, entre otros espacios educativos, en las escuelas de magisterio de la Iglesia. Pero al igual que ocurrió con la propia Ley General de Educación, la metodología personalizada de las escuelas de magisterio de la Iglesia tropezó con los inconvenientes de unas estructuras educativas y mentales muy establecidas, es decir, de una cultura escolar que hizo que el cambio de modelo no se completara totalmente. Las reformas e innovaciones solo pueden ser juzgadas a largo plazo y este estudio se enmarca en un periodo singularmente interesante en lo que respecta a los movimientos de renovación pedagógica, pero que en la línea del tiempo supone solo una pequeña fracción. Por lo tanto, no nos corresponde juzgar su bondad ni su éxito. Aun así, hemos trabajado para mostrar cómo en un periodo de tiempo tan complejo, la época del tardofranquismo y la transición, y en un contexto de renovación educativa a nivel nacional, unos centros educativos como las escuelas de magisterio de la Iglesia fueron capaces de desarrollar un modelo de renovación pedagógica, materializado con fidelidad en Escuni. El trabajo aquí desarrollado nos ha permitido entender y valorar que los cambios conviven con las continuidades, que no se reinventa la educación haciendo tabla rasa de todo lo anterior, ni ignorando las culturas escolares ni las dinámicas y fuerzas internas de los sistemas educativos.⁵⁶⁰ Entendemos también que estas dificultades no nos eximen de la obligación que tenemos en el ámbito educativo de intentar renovarnos, conjugando lo tradicional con lo innovador.

Un sentido de la Historia de la Educación es el de la comprensión de las cuestiones y problemas contemporáneos, de manera que se arroje una luz sobre el presente que ayude a entenderlo y a situarse en él.⁵⁶¹ El enfoque que presentamos en este estudio es micro histórico; en esta investigación hemos hecho un análisis de caso, pero el diagnóstico y análisis de la escuela de magisterio Escuni podría ser extensivo, al menos, al grupo de escuelas de la Iglesia y, quizá también, en algunos aspectos, al

⁵⁶⁰ Viñao, A. (2003). La Historia de la Educación ante el siglo XXI: tensiones, retos y audiencias. En Jiménez Eguizabal, A. *et al.* (coords.). *Etnohistoria de la Escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. Burgos: Universidad de Burgos, p. 1068.

⁵⁶¹ Viñao, A. (2003). La Historia de la Educación ante el siglo XXI..., p. 1068.

conjunto del magisterio en la década de los setenta. Esta investigación puede servir para comprender el difícil momento en el que se hallaron inmersas las escuelas de magisterio y, sobre todo, para reflexionar sobre la profesión docente y su práctica. En la Introducción afirmábamos que nuestra investigación podría tener una finalidad formativa, es decir, que sus conclusiones podrían ser útiles para el momento actual. Nos referíamos a que la metodología que ahora se usa en los centros escolares, aunque con otros nombres, podría tener su base en la que aquí hemos estudiado o, al menos, presentar muchas similitudes. También podría servir para no caer, respecto a las innovaciones que se introducen ahora, en el error de creer que se está descubriendo algo totalmente nuevo, sin relación con lo pasado. Sobre estas premisas, entendemos que se pueden estructurar modelos educativos renovadores, que cuenten con elementos propios y a la vez que asuman el legado de iniciativas pasadas. En esa línea, quizás también se pudiera revivir, de alguna manera, una educación realmente personalizada. Nos consta que en España y en diversos países latinoamericanos siguen usando el método de Faure.⁵⁶²

Por último, nos gustaría remarcar que entendemos que hemos sido consecuentes con lo que nos propusimos como objetivo fundamental: estudiar la escuela de magisterio de la Iglesia Escuni, sus orígenes y evolución, y su aportación específica de renovación metodológica en la formación de maestros en la década de los años 70. Para ello, hemos realizado una extensa labor de documentación, tanto de archivos como de testimonios personales, para corroborar nuestras afirmaciones, a la vez que dando valor a documentos ya conocidos, pero poco apreciados.⁵⁶³ Comprobamos la importancia de no dejar en el olvido experiencias innovadoras, con sus luces y sombras, para comprender el cambio educativo que se produce en todo momento. Y también valoramos la necesidad de estudiar diferentes movimientos de renovación pedagógica, independientemente de su ideología. La renovación también tuvo lugar en Escuni y en las escuelas de magisterio de la Iglesia, como ellas mismas reconocían: *en la experiencia de este modelo educativo, cifraron su modesta y real aportación pedagógica.*⁵⁶⁴

Para terminar, hemos seleccionado unas palabras del propio Hermano Mencía. En ellas se muestra la realidad vivida en las escuelas de la Iglesia durante el periodo que hemos analizado. Queda patente que en estas escuelas se dio un ejemplo de educación personalizada, a la vez que no se esconden las dificultades a las que se

⁵⁶² Ayuso Fernández, A. (2020). El método Faure en la actualidad. *Padres y maestros*, 392, pp. 49-55; Klein, L.F. (2002). *Educación personalizada. Desafíos y perspectivas*. Sao Paulo: Edições Loyola; Dallabrida, N. y Gutierrez, L. (2022). Dossie 3: A pedagogía personalizada e comunitaria no espaço ibero-americano (1950-1970). *Cadernos de História da Educação*. Vol. 21. Accesible en <https://seer.ufu.br/index.php/che/issue/view/2166> [consultado 14/03/2023].

⁵⁶³ Mencía, E. (1986). *Pedagogía de las instituciones de formación del profesorado*. Granada: Imprenta Ave María.

⁵⁶⁴ AHE. Caja 4, carpeta Cursillos de verano. *XV Seminario de verano de las escuelas de magisterio de la Iglesia. Base para una reflexión ordenada a la elaboración de proyectos de promoción cualitativa de las escuelas*, p. 21.

enfrentaron, así como sus posibles causas. Al mismo tiempo, Mencía deja abierta la incógnita permanente de cómo mejorar la educación.

La conclusión es que la experiencia de quince años de intento serio de renovación de la pedagogía de este importante colectivo de Escuelas demuestra, no solo que son aplicables a la realidad los nuevos principios pedagógicos, sino que, sin duda por su validez actual, son los que los estudiantes quieren para su propia formación. El interrogante que se plantea es el de por qué, siendo así, no se acaba de hacer efectiva de una vez la renovación pedagógica que desde hace años se viene intentando con resultados crecientemente positivos. (...) La respuesta a este interrogante está, sin duda, en el hecho de que no siempre son suficiente y correctamente entendidos por todos los principios más o menos aceptados en el plano de la teoría; de que no siempre se ve con suficiente claridad qué actitudes y comportamientos personales y qué estructuras formales o instrumentales deben ser modificados para ser coherentes con los principios adoptados; de que en toda persona y en toda institución hay una resistencia al cambio fuertemente asentada en el fondo del subconsciente.⁵⁶⁵

⁵⁶⁵ Mencía, E. (1986). *Pedagogía de las instituciones...*, p. 12.

REFERENCIAS

Bibliografía

Aguado Arrese, A. (1997). Pedro Poveda educador: vigencia de una propuesta para tiempos de cambios. En *Atreverse a educar: Congreso de Pedagogía Pedro Poveda educador*. Madrid: Narcea, pp. 25-47.

Alberigo, G. (2005). *Breve historia del Concilio Vaticano II (1959-1965)*. Salamanca: Sígueme.

Alcalde Gómez, F. (2001). *Cincuenta años de historia (1948-1998) forjando educadores. Escuela Universitaria La Salle*. Madrid: Imprenta Villena.

Almenzar, M. L. (1986). Principales modelos didácticos aplicados a la educación infantil. En Gervilla, A. (dir.), *Didáctica aplicada a la escuela infantil. Vol. I*. Málaga: Edinford, pp. 125-155.

Álvarez Bolado, A. (1976). *El experimento del nacional-catolicismo. 1939-1975*. Madrid: Cuadernos para el diálogo.

Asenjo Gómez, F. (2022). El acceso de la mujer a la educación superior a través de las escuelas de formación de profesores de la Iglesia. El caso de la Escuela de Magisterio ESCUNI entre 1970 y 1983. *Historia y Memoria de la Educación*, 15, pp. 357-388.

Asenjo, F. y Ossenbach, G. (2022). Las escuelas de magisterio de la Iglesia durante el franquismo y la transición. Estudio particular de la Escuela de Magisterio Escuni de Madrid. En Manso, J. y Thoilliez, B. (eds.), *El profesorado en España. Huellas de una historia de relaciones entre lo público y lo privado*. Madrid: Narcea, pp. 67-88.

Ávila, A. y Holgado, J.A. (2008). *Formación del Magisterio en España. La legislación normalista como instrumento de poder y control (1834-2007)*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Aymerich, R. (2014). Escuelas de verano y MRP: legado y nuevos retos. *Revista Aula*, 231, pp. 13-17.

Ayuso Fernández, A. (2020). El método Faure en la actualidad. *Padres y maestros*, 392, pp. 49-55.

Ballarín Domingo, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis.

Barquero, V. (1972). *Métodos activos en la Educación General Básica*. Madrid: Escuela Española.

Barreiro Gordillo, C. (2018). La ACNdeP y su papel político en el primer franquismo. *Hispania Sacra*, vol. 70, nº 142, pp. 681-689.

Bartolomé Pina, M. (coord.). (2016). *Pedro Poveda. Obras II. Ensayos y proyectos pedagógicos*. Madrid, Narcea.

Beas Miranda, M. (2010). Formación del magisterio y reformas educativas en España: 1960-1970. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 14, nº 1, pp. 397-414.

Bernal, A. (1999). Análisis del tratado de educación personalizada. Génesis y aportaciones. *Revista Española de Pedagogía*, 212, pp. 15-50.

Botti, A. (1992). *Cielo y dinero. El nacionalcatolicismo en España (1881-1975)*. Madrid: Alianza Editorial.

Brenan, G. (1962). *El laberinto español. Antecedentes sociales y políticos de la Guerra Civil*. París: Ruedo Ibérico.

Burgos, J.M. (2009). *Antropología: una guía para la existencia*. Madrid: Palabra.

Burgos, J.M. (2012). *Introducción al personalismo*. Madrid: Palabra.

Caivano, F. y Carbonell, J. (1979). La Renovación Pedagógica ayer y hoy. *Cuadernos de Pedagogía*, 59, s.p.

Callahan, W.J. (2002). *La Iglesia católica en España (1875-2002)*. Barcelona: Crítica.

Cámara Villar, G. (1984). *Nacional-Catolicismo y Escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)*. Jaén: Hesperia.

Cambi, F. (2005). *Las pedagogías del siglo XX*. Madrid: Editorial Popular.

Carabaña Morales, J. (1983). *Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo XX*. Madrid: MEC.

Carbonell, J. (1992) De la ley general de educación a la alternativa de escuela pública. Algunas notas introductorias sobre los movimientos sociales en el sector de la enseñanza, *Revista de Educación*, nº extraordinario, pp. 237-255.

Carrera Umaña, R. (2014). Presupuestos antropológicos del personalismo comunitario de E. Mounier, *Rev. Humanistas*, vol. 11, nº 11, pp. 149-162.

Chico González, P. (1972). *Estilo personalizado en educación. Técnicas y principios*. Madrid: Bruño.

Coballes Redondo, A. (2015). *Innovación en la enseñanza de las Ciencias en el último tercio del siglo XX: el Proyecto de Ciencia integrada para el Bachillerato del Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas. (TFM, UNED)*. Repositorio institucional de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Accesible en <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:master-Educacion-MemCritEd-Acoballes> [consultado 22/05/2021]

Codina, M.T. (2002). Rosa Sensat y los movimientos de renovación pedagógica. *Historia de la Educación: revista interuniversitaria*, 21, pp. 91-104.

Colmenar, C. Rabazas, T. y Ramos, S. (2018). La representación social de la educación en las escuelas madrileñas de Patronato en el franquismo (1950-1970). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 32, pp. 199-234.

Coombs, P. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.

Corzo Toral, J. L. (1983). Movimiento de Educadores Milanianos. *Vida escolar*, 223, pp. 65-68.

Costa Rico, A. (2022). Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) en España. Entre historias de vida, compromisos de acción e interrogantes de futuro. *DYLE. Dirección y liderazgo educativo*, 14, pp. 37-42.

Cuesta Escudero, P. (1975a). La educación y la enseñanza en el PSOE. Núñez de Arenas y Escuela Nueva, *Cuadernos de Pedagogía*, 10, pp. 21-23.

Cuesta Escudero, P. (1975b) Congreso del PSOE: Bases para un programa de instrucción pública. *Cuadernos de Pedagogía*, 11, pp. 24-27.

Elejabeitia, C. y Redal, P. (1983). *El maestro: análisis de las escuelas de verano*. Bilbao: Ede

Dallabrida, N. y Gutierrez, L. (2022). Dossie 3: A pedagogía personalizada e comunitaria no espaço ibero-americano (1950-1970). *Cadernos de História da Educação*. Vol. 21. Accesible en <https://seer.ufu.br/index.php/che/issue/view/2166> [consultado 14/03/2023].

De la Cierva, R. (1997). *La transición y la Iglesia. Así actuó el Vaticano*. Madrid: ARC editores.

De Landsheere, G. (1979). *La formación de los enseñantes del mañana*. Madrid: Narcea.

De Mendizábal Allende, R. (2014). *La Iglesia en la transición*. En Escudero, J.L. (dir.), *La Iglesia en la historia de España*. Madrid: Fundación Rafael del Pino, Marcial Pons, pp. 1121-1136.

Del Valle López, A. (2014). Una propuesta educativa en las primeras décadas del siglo XX. En Rosique, F. (ed.), *Historia de la Institución Teresiana (1911-1936)*. Madrid: Sílex, pp. 201-259.

Delgado Gómez-Escamilla, L. (2020). Educación para el desarrollo. OCDE, asistencia exterior y reforma de la enseñanza en la España del tardofranquismo. *Foro de Educación*, vol. 18, nº 2, pp. 127-148.

Díaz, C. y Maceiras, M. (1975). *Introducción al personalismo actual*. Madrid: Gredos.

Díaz Moreno, J.M. (2011). "Incunable" Notas sobre un olvidado periódico sacerdotal, fiel testigo de su tiempo (1948-1973). *Miscelánea Comillas*, vol. 69, nº 135, pp. 413-431.

Diez Hochleitner, R. (1992). La reforma educativa de la Ley General de Educación de 1970. Datos para una crónica. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 261-279.

Domenech, J. y Viñas, J. (1992). Movimientos de renovación pedagógica. *Cuadernos de pedagogía*, 199, pp. 72-78.

Dottrens, R. (1959). *La enseñanza individualizada*. Buenos Aires: Kapeluz.

Enrique y Tarancón, V. (1996). *Confesiones*. Madrid: PPC.

Escolano Benito, A. (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, 269, pp. 55-76.

Escolano Benito, A. (1993-94). La arquitectura como programa. Espacio-escuela y currículum. *Historia de la Educación*, 12-13, pp. 97-120

Escolano Benito, A. (2000). Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, número extraordinario, 201-228.

Escolano Benito, A. (2002). *La educación en la España contemporánea: políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Farres, R. y Riu, F. (1976). La escuela de formación del profesorado "Blanquerna": una experiencia de educación personalizada. *Revista de Educación*, 247, pp. 52-64.

- Faubell Zapata, F. (1996). Universidades pontificias, católicas, institutos superiores de enseñanza de la Iglesia española. En Bartolomé, B., *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España*, vol. II. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, pp. 492-511.
- Faubell Zapata, V. (2000). Educación y órdenes y congregaciones religiosas en la España del siglo XX. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp.137-199.
- Faure, E. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza Editorial.
- Faure, P. (1958). *En el siglo del niño*. París: Mame.
- Faure, P. (1972). *Ideas y métodos en la educación*. Madrid: Narcea.
- Faure, P. (1976). La enseñanza personalizada, orígenes y evolución. *Revista de Educación*, 247, pp. 5-10.
- Faure, P. (1981). *Enseñanza personalizada y también comunitaria*. Madrid: Narcea.
- Fazio, M. (2008). *Cristianos en la encrucijada. Los intelectuales cristianos en el periodo de entreguerras*. Madrid: Rialp.
- Fernández Soria, J.M. y Sevilla Merino, D. (coord.). (2021). 50 años de la LGE 70. *Revista Historia y Memoria de la Educación*, 14, pp. 11-21.
- Ferrater Mora, J. (1971). *Diccionario filosófico*. Tomo II. Buenos Aires: Suramericana.
- Fornés de la Rosa, J. (2014), La revisión del Concordato a través de los Acuerdos de 1976 y 1979. En Escudero, J.L. (dir.), *La Iglesia en la historia de España*. Madrid: Fundación Rafael del Pino, Marcial Pons, pp. 1259-1269.
- Fullat, O. (1979). *Filosofías de la educación*. Barcelona: CEAC.
- Galino, A. (1970). Concepto actual de programación. *Revista de Educación*, 207-208, pp. 7-13.
- Galino, A., Prellezo, J.M. y Valle, A. (1991). *Personalización educativa. Génesis y estado actual*. Madrid: Rialp.
- Galino, A. (coord.). (2000). *Humanismo pedagógico de Pedro Poveda. Algunas dimensiones*. Madrid: Narcea.
- Garatte, L. y García Clúa, M.N. (2016). La educación personalizada en Argentina durante la última dictadura militar. *Ciencia, docencia y Tecnología*, vol.27, nº 52, pp. 182-206.
- García Coronado, C. (2017). *Aportaciones de Pablo VI al concepto de persona. Propuesta para una globalización más ética y humanizadora*. (Tesis doctoral, UCLM).

Repositorio Institucional de la Universidad de Castilla-La Mancha. Accesible en <http://hdl.handle.net/10578/15272> [consultado 14/04/2020]

García de Cortázar, F. (1996). *La Iglesia. En Historia de España XLI*. Madrid: Espasa Calpe.

García Hoz, V. (1960). *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid: Rialp.

García Hoz, V. (1970). *Educación personalizada*. Valladolid: Miñón.

García Hoz, V. (1974). La pedagogía de Pedro Poveda. *Revista Española de Pedagogía*, 127, pp. 327-348.

García Regidor, T. (2013). *Hermano Emiliano Mencía de la Fuente*. Madrid: Ediciones La Salle.

García Regidor, T. (2020). La escuela de Magisterio La Salle: una década decisiva (1968-1978). En los setenta años de su fundación (I). *Indivisa, Boletín de estudios e investigación*, 20, pp. 1-31.

Gervilla Castillo, E. (2006). La escuela del nacional-catolicismo. Cercanía cronológica y distanciamiento axiológico. *Bordón*, vol. 58, nº 4-5, pp. 537-550.

Gimeno Sacristán, J. y Fernández Pérez, M. (1980). *La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española*. Madrid: Ministerio de Universidades e Investigación.

Gimeno Sacristán, J. (1982). La formación del profesorado en la universidad. Las escuelas universitarias de formación del profesorado de EGB. *Revista de Educación*, 269, pp. 77-99.

Gómez García, M.N. (2000). Utopías, reformas y contrarreformas en la educación española del siglo XX. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 37-58.

González, M. y Groves, T. (2015). Influencias extranjeras en la formación continua del profesorado en el segundo franquismo. En Martín-Sánchez, M., Groves, T y Pérez, I. (coord.), *La formación del profesorado, Nuevos enfoques desde la teoría y la historia de la educación*. Salamanca: FahrenHouse, pp. 51-64.

Groves, T. (2009). *El movimiento de enseñantes durante el tardofranquismo y la transición a la democracia 1970-1983*. (Tesis doctoral, UNED). Repositorio institucional de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Accesible en <http://espacio.uned.es/fez/view/tesisuned:GeoHis-Tgroves> [consultado 11/10/2021]

Groves, T. (2017). Freinet y los maestros españoles: la configuración de un movimiento social y pedagógico (1969-1983). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 30, pp. 133-154.

Gutiérrez Ruiz, I. (1972). *Experiencia Somosaguas. Un sistema de educación personalizada*. Madrid: Narcea.

Gutiérrez Ruiz, I. (2009). El maestro en la experiencia Somosaguas. *Tendencias pedagógicas*, 14, pp. 181-190.

Guzmán Gómez-Lanzas, M. (1986). *Vida y muerte de las escuelas normales. Historia de la formación del magisterio*. Barcelona: PPV

Heras, J.E. de las (1976). Testimonio personal: actitudes y procedimientos en la educación personalizada. *Revista de Educación*, 247, pp. 65-79.

Hernández, A. (2014). La Iglesia y el socialismo en la España democrática. En Escudero, J.L. (dir.), *La Iglesia en la historia de España*. Madrid: Fundación Rafael del Pino, Marcial Pons, pp. 1311-1321.

Hernández Díaz, J.M. (2011). 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*, 18, pp. 81-105.

Hernández Díaz, J. M. (2018). Los Movimientos de Renovación Pedagógica en la España de la transición educativa (1970-1985). *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37, pp. 257-284.

Holgado, J., Márquez J. y Martín, M. (2013). *De la Escuela de Magisterio de la Iglesia al CES Cardenal Spínola CEU (1957-2011): historia de una institución*. Sevilla: Fundación Universitaria San Pablo CEU.

Illich, I. (1971). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.

Iribarren Rodríguez, J. (1948). Las escuelas normales de religiosas en EE. UU. *Ecclesia*, tomo II, pp. 235-236.

Julia, D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. *Paedagogica Historica. Colonial Experience in Educación. Historical Issues and Perspectives*. Gante: Paedagogica Historica, Supplementary Series (I), pp. 353-382.

Klein, L.F. (1999). Educación y Solidaridad: la pedagogía jesuita hoy. En Pimienta, S.G. (org.), *Saberes pedagógicos e actividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 121-150.

Klein, L.F. (2002). *Educación personalizada. Desafíos y perspectivas*. Sao Paulo: Edições Loyola.

Laboa Gallego, J.M. (2002). *Historia de la Iglesia. IV: época contemporánea*. Madrid: BAC.

Laboa Gallego, J.M. (2014). *El concilio Vaticano II y su impacto en España*. En Escudero, J.L. (dir.), *La Iglesia en la historia de España*. Madrid: Fundación Rafael del Pino, Marcial Pons, pp. 1149-1159.

Lázaro Flores, E. (1975). Historia de las construcciones escolares en España. *Revista de Educación*, 240, pp. 114-126.

Lázaro Llorente, L.M. (2003). Política y educación: la renovación pedagógica en España (1970-1983). En Candeiras Martins, E. (coord.), *Actas del V Encuentro Ibérico de Historia de la Educación*, pp.347-394.

León de Guevara, J. (2015). La persona vista desde Emmanuel Mounier y su repercusión en la misión educativa. *Aula: Revista De Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 21, pp. 177-192.

Lobrot, M. (2022). *Pedagogía Institucional. La escuela hacia la autogestión*. Madrid: Morata.

Machietti, S.S. (1982). *Pedagogía del personalismo italiano*. Roma: Città Nuova Editrice.

Madrigal, S. (2002), *Vaticano II: Remembranza y actualización*. Santander: Sal Terrae.

Marín Ibáñez, R. (1982). *Principios de la Educación Contemporánea*. Madrid: Rialp.

Martínez Bonafé, J. (2002). ¿Qué significan hoy los MRP? *Cuadernos de pedagogía*, 311, pp. 85-89.

Matas Pastor, J.J. (2015). *Las Hermanas de la Pureza de María en la formación de maestros y comunicadores. Historia del Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez (1974-2014)*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

Mateos, A. y Soto, A. (1997). *El final del franquismo, 1959-1975: la transformación de la sociedad española. Colección Historia de España, nº. 29*. Madrid: Grupo 16.

Mauri Ceballos, J. (2016). La educación en el Concilio Vaticano II. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 72, nº 1, pp. 89-110.

Mayordomo Pérez, A. (2002). La transición a la democracia: educación y desarrollo político. *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 21, pp. 19-47.

Mayordomo Pérez, A. (2021). La Ley General de Educación y la pedagogía. Reencuentro y señal. *Historia y Memoria de la Educación*, 14, pp. 69-110.

McLuhan, M. y Carpenter, E. (1968). *El aula sin muros*. Barcelona: Laia.

Mencía de la Fuente, E. (1962). *La religiosidad de nuestros jóvenes en un momento crítico*. (Tesis doctoral). Madrid: CSIC. Instituto San José de Calasanz.

Mencía de la Fuente, E. (1996). *Educación cívica del ciudadano europeo: conocimiento de Europa y actitudes europeístas en el currículo*. Madrid: Narcea.

Milito, C. y Groves, T. (2013). ¿Modernización o democratización? La construcción de un nuevo sistema educativo entre el tardofranquismo y la democracia. *Bordón* vol. 65, nº 4, pp. 135-148.

Mounier, E. (1966). *Manifiesto al servicio del personalismo*. Madrid: Taurus.

Muñoz Vitoria, F. (1993). *El sistema de acceso a la universidad en España (1940-1990)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.

Navarro Sandalinas, R. (1990). *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*. Barcelona: PPU.

O'Malley, P. (1992). Testimonios críticos de la ley. La Alternativa. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp.325-337.

Orden, A. de la (1974). Implicaciones pedagógicas en el diseño y organización del espacio escolar. *Revista de Educación*, 233-234, pp. 85-101.

Ortega, J.L. (1979). *La Iglesia española desde 1939 hasta 1975*. En Cárcel Ortí, V. (dir.), *Historia de la Iglesia en España*. Madrid: BAC, pp. 665-714.

Ortega y Gasset, J. (1983). *Historia como Sistema*. Madrid: Revista de Occidente, Alianza Editorial.

Ortega, F. y Velasco, A. (1984). *La profesión de maestro*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.

Ossenbach Sauter, G. (2001). Génesis histórica de los sistemas educativos. En García Garrido, J.L. Valle, J.M. y Ossenbach, G., *Génesis, estructuras y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos*. Madrid: OEI, pp. 61-135.

Ossenbach, G. y Martínez Boom, A. (2011). Itineraries of the discourses on development and education in Spain and Latin America (ca. 1950-1970). *Paedagogica Historica*, 47 (5), pp. 679-700.

Ossenbach, G. y Groves, T. (2013). Entre la mitificación y la crítica: el cine y los medios audiovisuales en la escuela primaria en España en el tardofranquismo y la transición, 1958-1982. *Cahiers de civilisation espagnole contemporaine*, 11, pp. 2-17.

Ossenbach, G. y Villalaín, J.L. (2015). Entrevista a Manuel de Puelles Benítez. *Historia y Memoria de la Educación*, 1, 419-460.

Ostolaza, M. (2018). Una reflexión sobre las relaciones entre religión y modernidad: la escuela católica en perspectiva histórica. En Cueva Merino, J. de la et al. (coord.), *De la Historia Eclesiástica a la Historia Religiosa. Estudios en homenaje al profesor Feliciano Montero García*. Madrid: UHE, Humanidades, 71, pp. 63-74.

Palacín Zuera, M.C. (1996). *El libro de "la Enseñanza de Huesca" y la escuela normal de maestras en el colegio de Santa Rosa (1658-1933)*. Huesca: M.C.Palacín.

Pedró, F. y Puig, I. (1998). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós.

Peralta Ortiz, M. D. (2012). *La escuela primaria y el magisterio en los comienzos del franquismo*. Madrid: Publicaciones Universidad Pontificia Comillas.

Pereira, N. (1976). *Un proyecto pedagógico en Pierre Faure*. Madrid: Narcea.

Pericacho, J. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de educación*, vol. 25, nº 1, pp. 47-67.

Pericacho Gómez, F.J. (2015). Colectivos, centros e iniciativas de renovación pedagógica actuales en España. Señas de identidad e ideario pedagógico. *Temps d'Educació*, 48, pp. 71-90.

Poveda, P. (1965). *Itinerario pedagógico. Estudio preliminar, introducción y notas de Ángeles Galino* (2ª edición) Madrid: CSIC.

Pozo Andrés, M.ª del Mar (2004). La Escuela Nueva en España: crónica y semblanza de un mito. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 22-23, pp. 317-346.

Pozo, M. y Rabazas, T. (2011). Exploring new concepts of popular education: politics, religion and citizenship in the suburban schools of Madrid, 1940–1975, *Paedagogica Historica*, 47:1-2, pp. 221-242.

Pozo Andrés, M. y Braster S. (2012). El movimiento de la Escuela Nueva en la España franquista (España, 1936-1976): repudio, reconstrucción y recuerdo. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 12, n 3 (30), pp. 15-44.

- Prellezo, J.M. (1975). *Manjón educador*. Madrid: Magisterio Español.
- Puelles Benítez, M. (1992). Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 13-30.
- Puelles Benítez, M. (2000). Política y educación: cien años de historia. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 7-36.
- Puelles Benítez, M. (2002). El pacto escolar constituyente: génesis, significación y situación actual. *Historia de la Educación*, 21, pp. 49-66.
- Puelles Benítez, M. (2007a). *Política y educación en la España contemporánea*. Madrid: UNED.
- Puelles Benítez, M. (2007b) Religión y escuela pública en nuestra historia: antecedentes y procesos. *Bordón*, vol. 58, nº 4, pp. 521-536.
- Puelles Benítez, M. (2010). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos.
- Rabazas, T., Sanz, C. y Ramos, S. (2020). La renovación pedagógica de la Institución Teresiana en el franquismo. *Revista de Educación*, 338, pp. 109-132.
- Rabazas, T. y Ramos, S. (2022). La educación personalizada como modelo de formación docente en las instituciones públicas y privadas de la Institución Teresiana en Madrid (1950-1975). En Manso, J. y Thoilliez, B. (eds.), *El profesorado en España. Huellas de una historia de relaciones entre lo público y lo privado*. Madrid: Narcea, pp. 67-88.
- Ramos, S., Rabazas, T. y Colmenar, C. (2018). Fotografía y representación de la escuela privada madrileña en el franquismo. Entre la propaganda y el relato. *Historia y Memoria de la Educación*, 8, pp. 397-448.
- Revuelta González, M. (2004), La revisión del Concordato a través de los Acuerdos de 1976 y 1979. En Escudero, J.L. (dir.), *La Iglesia en la historia de España*. Madrid: Fundación Rafael del Pino, Marcial Pons, pp. 1197- 1210.
- Rodríguez, L. G. (2016). La influencia de la pedagogía española en Argentina durante la segunda mitad del siglo XX: el caso de Víctor García Hoz. *CIAN-Revista de Historia de las Universidades*, vol. 19, nº 2, pp. 219-242.
- Rodríguez Marcos, A. (2004). Semblanza de Irene Gutiérrez Ruiz, *Tendencias pedagógicas*, 9, pp. 15-20.

- Romero, J.L. y Miguel, A. de. (1969). *El capital humano. Ideas para una planificación social de la enseñanza en España*. Madrid: Confederación Española de Cajas de Ahorro.
- Rosique, F. (ed.). (2014). *Historia de la Institución Teresiana (1911-1936)*. Madrid: Sílex.
- Ruiz Berrio, J y Flecha García, C. (2007). Conversaciones con... Ángeles Galino Carrillo, historiadora de la Educación. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 26, pp. 519-538.
- Sabariego, M. y Bisquerra, R. 2004. El proceso de investigación. En Bisquerra, R. (coord.), *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, pp. 89-125.
- Salvador, F. (1986). Antropologías Pedagógicas (II). En Sáenz, O. (dir.) *Pedagogía General*. Madrid: Anaya, pp. 271-303.
- Sánchez Sánchez-Mármol, C. (1999). Cada día tiene su afán, ejemplos vivos de centros de calidad. Instituto Veritas, Madrid. *Crítica*, 866, pp. 43-44.
- Sánchez Sánchez-Sierra, C. (1996). *El movimiento renovador de la experiencia en Somosaguas: respuesta a un proyecto educativo*. Madrid: Narcea.
- Sebastián Aguilar, F. (2014), *La Iglesia en la España democrática*. En Escudero, J.L. (dir.), *La Iglesia en la historia de España*. Madrid: Fundación Rafael del Pino, Marcial Pons, pp. 1137-1148.
- Sebastián Aguilar, F. (2016). *Memorias con esperanza*. Madrid: Encuentro.
- Tena Artigas, J., Cordero Pascual, L. y Díaz Jares, J.L. (1978). *La educación en España, análisis de unos datos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Toledo Vázquez, G. (1984). *Las escuelas de magisterio de la Iglesia en Madrid y su aportación a la formación de maestros (1945-1970)*. (Tesis doctoral, UCM). Repositorio Institucional de la Universidad Complutense de Madrid. Accesible en <http://hdl.handle.net/11162/42506> [consultado 19/11/2021]
- Torrente Ballester, G. (1994). *Memoria de un inconformista*. Madrid: Alianza editorial.
- Tusell, J. (1985). *El personalismo en España*. Madrid: Fundación Humanismo y Democracia.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Valero García, J.M. (1976). *Educación personalizada ¿utopía o realidad?* Madrid: Ediciones Paulinas.

Valverde, C. (1979). *Los católicos y la cultura en España*. En Cárcel Ortí, V. (dir.), *Historia de la Iglesia en España*, V. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, pp. 475-572.

Varela, J y Ortega, F. (1984). *El aprendiz de maestro*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.

Verdoy, A. (2014). *La Iglesia durante el franquismo*. En Escudero, J.L. (dir.), *La Iglesia en la historia de España*. Madrid: Fundación Rafael del Pino, Marcial Pons, pp. 1107-1119.

Viñao Frago, A. (1992). La Educación General Básica entre la realidad y el mito. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 47-72.

Viñao Frago, A. (1993-94). Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Historia de la Educación*, 12-13, pp. 17-74.

Viñao Frago, A. (2001). Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas. *Conciencia Social: anuario de didáctica de la geografía, de la historia y de las ciencias sociales*, 5, pp. 27-45.

Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.

Viñao Frago, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.

Viñes, C. (1983). La Renovación Pedagógica del Siglo XIX y las colonias escolares de vacaciones. *Revista de Historia Contemporánea*, 2, pp. 94-124.

Zaballos Crespo, J. (2005). *Origen y evolución histórica de la escuela universitaria "Don Bosco"* (Tesis doctoral, UCM). Repositorio Institucional de la Universidad Complutense de Madrid. Accesible en <http://hdl.handle.net/11162/42342> [consultado 15/09/2021]

Webgrafía

Besalú, X. (2018, 9 de mayo). ¿Para qué los movimientos de renovación pedagógica? *El Diario de la Educación*. Accesible en <https://eldiariodelaeducacion.com/2018/05/09/para-que-los-movimientos-de-renovacion-pedagogica/> [Consultado 13/05/2018].

Colegio Instituto Veritas: *Nuestra Historia*: <https://www.iveritas.org> [Consultado el 8 octubre de 2018].

Fundación Castroverde. Accesible en <https://www.fund-castroverde.es/mision/> [Consultado 29/03/2022].

Instituto de Estudios Pedagógicos de Somosaguas. Accesible en <https://ieps.es/nuestra-historia-2/> [Consultado 27/03/2022].

Mata, M. La escuela de maestros Rosa Sensat de Barcelona. Accesible en <https://www.martamata.cat/unescocastella.pdf> [Consultado 17/02/2018].

Periódico *El País*. <https://elpais.com/icon/2023-03-07/mas-que-un-colegio-era-un-pueblo-la-escuela-de-ninas-de-malaga-que-hace-60-anos-impresiono-en-europa.html> [Consultado 07/03/2023].

Rogero Anaya, J. (2010). Movimientos de Renovación Pedagógica y profesionalización docente. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, vol. 4, nº 1, pp. 141-166. Documento en línea <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art7.pdf>. [Consultado 17/02/2018].

Fuentes/Documentación

Escuni (1995). *Veinticinco años abriendo horizontes. Escuni 1970-195*. Madrid: Imprenta Argraf.

Ministerio de Educación y Ciencia (1969). *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Ministerio de Educación y Ciencia. (1971). *Vida Escolar*, nº. 128-130.

Ministerio de Educación y Ciencia. (1979). *Pacto de la Moncloa. Informe sobre el programa de construcciones escolares*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

MEN-OECD. (1963). *Las necesidades de educación y el desarrollo económico social de España. Proyecto Regional Mediterráneo*. Madrid: MEN-OECD.

Mencia de la Fuente, E. (1986). *Pedagogía de las instituciones de formación del profesorado*. Granada: Imprenta Ave María.

Mencía de la Fuente, E. (1995). Escuelas unidas, escuelas universitarias. En *Escuni, Veinticinco años abriendo horizontes (1970-1995)*. Madrid: Imprenta Artergraf, pp. 22-27.

Pío XI. (1929). *Divini illius magister*. Libreria Editrice Vaticana. Accesible en https://www.vatican.va/content/pius-xi/es/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri.html [Consultado 17/02/2018].

Pío XI. (1933). *Dilectissima nobis*. Libreria Editrice Vaticana. Accesible en https://www.vatican.va/content/pius-xi/es/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_19330603_dilectissima-nobis.html [Consultado 17/02/2018].

Vaticano II. (1964). *Lumen Gentium*. Accesible en https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19641121_lumen-gentium_sp.html [Consultado 12/04/2018].

Vaticano II. (1965). *Gravissimum educationes*. Accesible en https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_sp.html [Consultado 12/04/2018].

Vaticano II. (1965). *Dignitatis humanae*. Accesible en https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651207_dignitatis-humanae_sp.html [Consultado 12/04/2018].

Fuentes Orales/ Archivo personal

Entrevista con Esperanza Rivero, miembro de la Institución Teresiana. 2 de febrero de 2016.

Entrevista con Ana Alonso, antigua secretaria de Escuni. 5 de mayo de 2017.

Entrevista con Teódulo García, Hermano de La Salle. 20 de mayo de 2017.

Entrevista con María Cristóbal, profesora de Escuni entre 1979 y 2010. 18 de diciembre de 2017.

Entrevista con Javier Pinel, jefe de estudios de Escuni entre 1979 y 1987. 8 de junio de 2018.

Entrevista con Carmen Megía, alumna de Escuni entre 1981 y 1983. 11 de julio de 2019.

Entrevista con Justina Sánchez, miembro de la Institución Teresiana y segunda directora de Escuni, entre 1983 y 1988. 17 de octubre de 2019.

Entrevista con Miguel Ángel Jiménez, alumno de Edetania entre 1985 y 1988. 23 de octubre de 2023.