

El Catón

Revista de Investigación y Difusión Cultural
AMUNI (Amigos del Museo del Niño)
Año 2022. Nº 27



Museo del Niño de Castilla-La Mancha
“Juan Peralta”
1987-2002. XXXV ANIVERSARIO



Editorial.-La Orientación Educativa: breve recorrido histórico.- El cuerpo único de enseñantes, ¿una utopía? Pepes, unos libros longevos.-Maestros regeneracionistas: Pascual Martínez Abellán.-Las nodrizas de los niños expósitos.-Edificios escolares con historia: Antiguo Colegio Escuelas Pías, de Molina de Aragón.- Anuario de AMUNI.-Firma del convenio entre el Ayto. y la Consejería de Educación, Cultura y Deportes para el mantenimiento del museo.-Publicación de la Orden de la Consejería sobre reconocimiento del MUNI como institución museística de la red de museos de Castilla-La Mancha

SUMARIO

--Editorial	3
-La orientación educativa y la integración de ACNEES. Aurora Sánchez y Gloria Espinilla	4
-Creación de los Departamentos de Orientación. Jesús Toboso Picazo	8
-Orientación e inclusión. El papel de la orientación en la escuela inclusiva. María Isabel Ortiz Lázaro y M. ^a Julia Ortiz Atienza	11
-El cuerpo único de enseñantes: ¿una utopía olvidada? José Javier Peinado Jiménez	17
-PEPES, unos longevos y singulares manuales de lectura. Luis Miguel Martínez-Gómez Simón	47
-Maestros regeneracionistas: Pascual Martínez Abellán. Juan Peralta Juárez	58
-Historia social de la infancia: Las nodrizas de los niños expósitos. Juan Peralta J.	61
-Edificios Escolares con Historia: Antiguo colegio Escuelas Pías de Molina de Aragón. Juan Peralta Juárez	68
-Anuario	69
-Acto oficial de firma de convenio con el Ayuntamiento y la Consejería de Educación, Cultura y Deportes. 28-12-2022	77
-Publicación de la Orden de Reconocimiento del MUNI como institución museística integrada en la red de museos de Castilla-La Mancha. 29-12-2022	82

Edita. AMUNI. Amigos del Museo del Niño de Castilla-La Mancha “Juan Peralta”

-D.L. AB403/1994

-ISSN: 1575-5193

-Diseño y maquetación: Juan Peralta

35 ANIVERSARIO DEL MUNI (1987-2022)

Septiembre de 1986. Juan Peralta, maestro recién incorporado al claustro del Colegio Benjamín Palencia, de Albacete, procedente de Tiriez, aldea de Lezuza (Albacete), propone al claustro del citado colegio la creación de un museo dedicado a la infancia, con el nombre de Museo del Niño. El claustro de profesores, presidido por la directora Pepa Sirvent, aprueba dicha idea, dentro de un proyecto de innovación titulado “CRUSOE” (Creación de Recursos y Útiles Orientados a la Escuela).

En septiembre de 1987 abre sus puertas, en el sótano del citado colegio, el CENTRO DE DOCUMENTACIÓN HISTÓRICA DE LA ESCUELA Y MUSEO DEL NIÑO, el primer museo de la educación creado en España desde la desaparición del Museo Pedagógico Nacional, fundado en 1882 y cerrado en 1941 durante la dictadura franquista.

En mayo de 1989, el alcalde de Albacete, José Jerez, inauguró oficialmente el Museo del Niño, ubicado en la planta sótano del citado centro, año y medio después de su creación, tal como dio la noticia el periódico La Verdad de Albacete.

A lo largo de estos 35 años ha habido que batallar en diferentes frentes para lograr que el MUNI no feneciese en una de esas “batallas” de olvido y despreocupación por las diferentes administraciones. Sobrevivió en un oscuro sótano durante veintiocho años; un lugar húmedo que se inundaba periódicamente cuando llegaban las lluvias torrenciales a la ciudad. Sobrevivió a las promesas incumplidas de que se iba a trasladar a un lugar mucho mejor que las catacumbas donde estaba; así, se ofrecieron distintas ubicaciones: antiguos colegios de La Veleta, Primo de Rivera y Salesianos; instalaciones de los depósitos de la Fiesta del Árbol, de la Casa Perona y de la Policía Nacional, en el Paseo de Simón Abril...

Mientras que el MUNI era ignorado y marginado en su entorno más inmediato; a nivel nacional e internacional, era reconocido como uno de los mejores museos dedicados a la infancia y a la educación, como así lo atestiguan los múltiples testimonios de profesores de universidades de España, Europa e Iberoamérica. El Museo del Niño, tal como afirmaba el profesor de la Universidad de Santiago de Compostela, Vicente Peña, se convirtió en *un referente a nivel nacional* para crear otros museos. En esa valoración del mundo académico universitario se tenía en cuenta, además, no solo el aspecto expositivo de un rico patrimonio de objetos relacionados con la infancia, la familia y la escuela (que es de gran importancia), sino también lo que supone el Centro de Documentación, con miles de documentos en distintos soportes (escrito y audiovisual); documentos que son los que fundamentan el discurso expositivo de esta institución museística. Esto hace que el MUNI no sea sólo un lugar en donde se muestran objetos expuestos a la contemplación e interpretación por parte del visitante, sino que es un lugar para “la reflexión y la concienciación”, tal como afirmaba la profesora Almudena Rodríguez, de la Universidad de Zaragoza.

El MUNI, en todos estos años, ha ido creciendo, y de dos salas que tenía en su inicio ha pasado a tener doce salas y almacenes para los objetos no expuestos. Pero el MUNI necesita más espacio y mejor accesibilidad para las personas con problemas de movilidad. Además, un museo no puede estar cerrado los fines de semana o en vacaciones, periodos en los que puede ser visitado por aquellas personas que sus ocupaciones labores les impiden hacerlo en el horario restringido que tiene ahora.

Pero con la llegada del final del año han llegado nuevos aires de alegría y de esperanza con la firma del convenio entre el Ayuntamiento de la capital y la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, hecho que se llevó a cabo el día 28 de diciembre en la sede del propio museo. Por este convenio ambas instituciones se comprometen a colaborar en el mantenimiento y funcionamiento del *Museo del Niño de Castilla-La Mancha “Juan Peralta”*. Además, el día 29 de dicho mes se publicó en el DOCM la Orden de reconocimiento oficial de este museo como institución museística integrada en la red de museos de la región, lo que le garantiza su supervivencia.

Se augura un futuro prometedor para este museo dedicado a la infancia, que, tal como afirmaba el poeta austriaco Rainer María Rilke, es “la verdadera patria del hombre”. Por el reconocimiento oficial que se le ha hecho a este museo, mostramos nuestro agradecimiento a la Consejera de Educación, Cultura y Deportes y al Ayuntamiento de Albacete, así como el apoyo mostrado por los medios de comunicación a lo largo de estos 35 años.

INTRODUCCIÓN

La palabra “educar” procede etimológicamente del latín “educere”, que significa orientar, conducir, enseñar, guiar... Educar es mucho más que enseñar y lleva implícitas dos funciones básicas: la docencia y la orientación y la tutoría.

Con esta frase queremos resaltar la importancia de la Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, siendo un pilar fundamental en el sistema educativo.

A continuación, realizaremos un breve recorrido sobre su tratamiento a lo largo de diferentes momentos históricos y, en consecuencia, desde el punto de vista de distintos profesionales de la orientación, profesionales que se han enfrentado a los desafíos y actuaciones derivados de las diferentes leyes educativas en las que la orientación educativa siempre ha estado presente.

ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y LA INTEGRACIÓN DE ACNEES EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Aurora Sánchez Laiseca y Gloria Espinilla Berástegui, orientadoras de los EOEP en Centros educativos de Infantil y Primaria.

La ley de educación de 1970 estableció la necesidad de creación de una serie de servicios de apoyo al profesorado para dar una respuesta más ajustada a las necesidades de los alumnos.

Por primera en la historia de la educación de nuestro país se habla de la necesidad de orientación escolar y vocacional, creándose en 1977 los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV) integrados por maestros con titulación en Psicología o Pedagogía.

Esta Ley estableció la necesidad de Profesores de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje y se crean las Aulas de

Educación Especial integradas dentro de los centros ordinarios.

Entendiendo la **orientación escolar** como un recurso de ayuda al alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje, siendo la orientación una de las funciones esenciales del tutor con el asesoramiento de los profesionales de dichos Servicios.

Este concepto se amplía a partir de la LOGSE de 1990 que considera la **orientación educativa** como uno de los pilares fundamentales con los que cuenta el sistema educativo para conseguir una enseñanza de calidad. El orientador es un recurso especializado dirigido a colaborar con el tutor en esta función.

A partir de la creación del Instituto Nacional de Educación Especial (INEE) 1975, se establece la necesidad de contratación de profesionales con la finalidad de elaborar el Plan Nacional para la Educación Especial 1980. Todo ello sirvió de base para la elaboración de la LISMI (7 de abril de 1982):

- Integración escolar
- Sectorización de servicios
- Atención multiprofesional
- Individualización y personalización de la educación.

Esta ley no fue creada, única y exclusivamente con una base educativa, sino más bien con la intención de regular la situación de las personas con necesidades especiales en todos los ámbitos de la vida.

El texto legal, a nivel nacional, que regula de forma más completa todas las cuestiones educativas relativas a la educación especial, fue el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial (6 de marzo de 1985) en el que aparecen los principios de **normalización de los servicios, integración escolar, sectorización de la atención educativa e individualización de la enseñanza.**

La filosofía de la propuesta de integración que hacía el Instituto Nacional de Educación Especial (INEE) estaba recogida en un documento base en el que se explicitaba la teoría y el funcionamiento de los Equipos Multiprofesionales. Esta teoría, muy interesante, aunque un poco utópica para ese momento de la escuela, pero es verdad que también se necesitaba utopía, además de otras cosas, para iniciar un camino complejo. Recordamos el gran entusiasmo que en estos primeros momentos se nos transmitió desde el INEE.

Nos facilitó estímulo, afán de superación, y necesidad de aprender. Nadie nos había hablado de todo lo que implicaba la orientación a lo largo de la carrera y tuvimos que dedicarnos a adquirir nuevos conocimientos que nos llenaban de ilusión, de esperanza y nos facilitaban recursos para la nueva tarea que emprendíamos. Creíamos, firmemente, que desde nuestro trabajo podríamos colaborar en la mejora de la educación y de la escuela.

Los comienzos no fueron sencillos. Para empezar nuestro trabajo no teníamos ni identidad ni un espacio donde ubicarnos, ni estaban definidas las funciones que teníamos que desempeñar. Nos situaron en el Colegio Público San Juan (actualmente Colegio de La Paz) y terminamos teniendo nuestra sede definitiva en unas instalaciones (del entonces internado) del Centro de Educación Especial.

Los Equipos Multiprofesionales (EM) se crearon en 1982, para llevar a cabo la Ley de Integración educativa dentro del Plan Nacional de Educación Especial promovido por el INEE.

El Equipo estaba integrado por dos psicólogos, dos pedagogas y dos trabajadoras sociales, que actuábamos como dos equipos para toda la provincia y en coordinación con el trabajo previo, que en los centros hacía el Servicio de Orientación Educativa y Vocacional (SOEV).

Las funciones de los Equipos Multiprofesionales eran:

- La **prevención** se realizaba de muy diferentes maneras: sensibilización hacia la detección de acnees (alumnos con necesidades educativas especiales) por parte de los maestros; a través de la formación a familias, y mediante la coordinación con Servicios de Atención Temprana, IMSERSO, Psiquiatría infantil, Servicios Sociales.
- **Detección:** se llevaba a cabo siempre a demanda del tutor y a través de la cumplimentación de un **protocolo** en el que se definía la demanda y se facilitaban datos básicos sobre el niño y su entorno.
- **Valoración psicopedagógica** individualizada, mediante el uso de pruebas psicométricas estandarizadas, introduciendo la observación en el aula y el análisis de tareas.
- **Diagnóstico** a través del Informe psicopedagógico en el que constaba un análisis del contexto familiar y social, situación del niño en el aula, adaptación personal, resultados de la evaluación y las orientaciones para el tratamiento dentro del aula (PDI, programa de desarrollo individual). El diagnóstico era realizado en equipo entre psicólogo, pedagogo y trabajador social y se entregaba al tutor y a la familia.
- **Seguimiento**, se llevaba a cabo con el tutor, los profesores de apoyo y la familia, la periodicidad de este seguimiento variaba mucho en función del número de centro que atendíamos. No se logró realizar eficazmente hasta que no hubo un orientador en cada centro.

Todas estas funciones se llevaban a cabo por todos los miembros del Equipo en reuniones semanales de trabajo.

Los recursos con los que contaba la escuela ordinaria en ese momento para el apoyo

de los alumnos con dificultades de aprendizaje, eran los citados Servicios de Orientación, los Equipos Multiprofesionales, las Aulas de Educación Especial, los profesores de Pedagogía Terapéutica, los profesores

de Audición y Lenguaje y posteriormente los ATE (Auxiliares Técnicos Educativos).

En la realidad, las funciones de ambos servicios, SOEV y EM, se solapaban ya que se intervenía en los mismos centros y sobre los mismos alumnos. Se fueron dando distintas soluciones de coordinación, hasta que estos dos servicios **se unifican en el año 1986 con las mismas funciones**, anteriormente citadas para los EM, pasando a denominarse Equipos de Orientación educativa y Psicopedagógica (EOEP), lo que supuso un mejor aprovechamiento de recursos, pero sin llegar a cubrir las necesidades de orientación de la escuela. Por otro lado, la dotación progresiva, significativa, para estos servicios facilitó la aplicación del Plan de integración de alumnos con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios.

Las Aulas de Educación Especial que fueron creadas en 1975 para servir de apoyo educativo a los niños con problemas de aprendizaje y/o necesidades educativas especiales (acnees), estaban ubicadas en los centros de Infantil y Primaria. Después de un proceso lento de adaptación, de estas aulas, a la realidad de los centros, y con grandes diferencias en su funcionamiento, entre unos centros y otros. Estas aulas no terminaron de ser aceptadas como un recurso que diera respuesta a las necesidades de los alumnos. Hay que reconocer que muchas de estas aulas fueron muy eficaces cuando lograron integrarse en la dinámica del centro.

Entendemos por integración el proceso de escolarización de un niño con necesidades educativas especiales en el centro escolar, con los mismos derechos y obligaciones que el resto de los alumnos, adaptando las exigencias

de la programación de su nivel escolar a sus necesidades educativas. Esta integración tenía como objetivo la adaptación personal del alumno a nivel escolar, familiar y social.

La idea de integración educativa estaba ligada a la más amplia de normalización en el uso de todos los servicios públicos.

Desde nuestra experiencia este planteamiento exigía:

- Un tutor/a que dirigía, aglutinaba y era punto de referencia de todo el proceso de integración.
- Un adecuado nivel de recursos educativos materiales y personales.
- Cambio en los modelos de enseñanza-aprendizaje, en las metodologías, en las estructuras organizativas, en la evaluación de los alumnos, etc.
- Un trabajo sistemático y continuado **en equipo** lo que facilitaba la coordinación de todos los implicados: tutor, apoyos, orientador.
- La formación continuada de todos los profesionales que intervenían.
- Un conocimiento y una actitud positiva de todo el centro hacia la integración y hacia la aceptación de las diferencias individuales.
- Creer en la capacidad de aprendizaje, de desarrollo personal y social de todos los alumnos, lo que favorecía un adecuado nivel de autoestima.
- La colaboración e implicación activa de la familia en este proceso.
- La coordinación con otras instituciones como los Equipos de Atención Temprana, IMSERSO, Psiquiatría Infantil, etc.

Con la perspectiva que nos dan tantos años de trabajo en orientación en las etapas de Educación Infantil y Primaria, lo que abarca un **periodo de 22 años de orientación como un**

servicio externo a los centros educativos; periodo que contempló, desde la atención a todos los centros de la provincia, a ir progresivamente disminuyendo el número de centros que correspondían a cada Equipo, en función de la dotación de personal a los Equipos; **la etapa más positiva**, desde todos los puntos de vista, tanto personales como profesionales, **ha sido la incorporación estable y continuada del orientador a un solo centro, en el curso 2004/2005**, participando con pleno derecho, en la dinámica del mismo, lo que nos permitió verificar que la integración era un proceso muy complejo, pero posible y que redundaba en una mejora significativa de los planteamientos educativos hacia todos los alumnos, pasando de ser servicios externos a la escuela a estar integrados en la dinámica del centro.

Un recurso organizativo que, desde nuestra experiencia, favoreció el trabajo en equipo de todos los profesionales que intervienen en el proceso educativo, fue la Comisión de Coordinación Pedagógica integrada por el jefe de estudios, el orientador, los profesores de apoyo y los ATE, en la que se establecían y revisaban semanalmente, de forma puntual y eficaz las medidas de ajuste que necesitaba cada alumno.

Nuestra experiencia profesional es que la integración de todo niño en la escuela es un auténtico desafío pedagógico y personal, en el que las actitudes de los profesionales y de las familias son tan necesarias como los recursos materiales y personales.

En estos años en los que hemos ejercido esta función, hemos tenido muchas frustraciones, pero también grandes, muy grandes satisfacciones, sobre todo al comprobar que la escuela es cada vez más capaz de dar respuesta educativa a un mayor número de niños y que la integración es posible y muy gratificante para todos los que intervienen en este proceso educativo.

Ha sido un camino largo, duro, pero ilusionante, lleno de energía y de ganas de hacerlo bien. Hemos luchado con todas nuestras fuerzas en pro de la integración de todos los alumnos en las aulas ordinarias.

Hemos participado en todo tipo de cursos de formación, promovidos por la Administración y por nuestro propio interés. Hemos mantenido intercambios de experiencias de integración con distintos centros educativos y hemos conocido resultados de diferentes estudios experimentales. En definitiva nuestro trabajo en los EOEP fue una inmersión total en la filosofía de la integración.

Durante todos estos años de experiencia hemos constatado que, por supuesto, las dificultades pueden estar en el niño, pero también en el contexto escolar, familiar y social, pero **el desafío está en la respuesta que seamos capaces de darle.**



CREACIÓN DE LOS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN

Jesús Toboso Picazo
Orientador jubilado del Instituto
Bernardino del Campo. Albacete

En el curso 92-93 comienza a implantarse la LOGSE de forma anticipada en algunos Centros de Educación Secundaria de Albacete y se crean los Departamentos de Orientación (DO).

Este nuevo recurso educativo supone un gran avance en los procesos de atención y personalización de la educación en función de las diversas características de los alumnos.

A partir de este momento, la orientación deja de ser un recurso externo y se convierte en un elemento inherente a la propia educación. Se integra en la estructura del centro educativo como un departamento más que forma parte del Proyecto Curricular y Educativo y que ha de contribuir a la formación integral que se propone este nuevo sistema educativo.

Inicialmente, el orientador tiene también una función docente como un profesor más, pudiendo impartir asignaturas del currículo relacionadas con su especialidad. Esta medida, aunque polémica en algunas situaciones por la carga de funciones que se le asignan, facilitó la plena integración del orientador en el centro, formando parte de la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP) en igualdad de condiciones que el resto de los profesores.

Lo más importante es que a partir de este momento se cambia el punto de enfoque con respecto a la atención a la diversidad. Este es el comienzo de un importante cambio. Ahora ya no se centra tanto en la dificultad del alumno sino en la respuesta del sistema educativo para atender de forma adecuada las diversas necesidades que presentan los alumnos. La dificultad ya no está tanto en el alumno sino en sistema para responder a sus necesidades.

Además se da un paso más. La respuesta educativa, además de dirigirse a alcanzar los clásicos aprendizajes básicos de la enseñanza tradicional, se dirige también a la consecución de un desarrollo armónico y pleno del alumno

que le permita la óptima integración en la cambiante sociedad actual.

Se comienza a dar más importancia a las estrategias de aprendizaje que a los aprendizajes concretos que pueden cambiar en cualquier momento. Se comienzan a valorar las habilidades sociales, estilos de aprendizaje, autoestima, capacidad para motivarse, empatía.... Habilidades que desde el comienzo de la década de los 90 se identifican como Inteligencia Emocional y el conocimiento científico demuestra que son fundamentales para la plena y satisfactoria integración en la sociedad actual.

Este es el comienzo de un gran reto al que se va a dirigir la educación en los años siguientes, con nuevos conocimientos y recursos, pero difícil de conseguir debido a la diversidad de factores que están implicados, y que en muchas ocasiones se resisten al cambio.

Para llevar a cabo estos objetivos los DO se dotan de profesores de varias especialidades: Orientación Educativa con formación en psicología y pedagogía; Pedagogía Terapéutica; Ámbito Lingüístico-Social; Ámbito Científico-Tecnológico; Apoyo al Área Práctica, y otros en función de la diversidad del alumnado. En mi caso Auxiliar Técnico Educativo (ATE); Fisioterapeuta y Enfermera.

Desde este marco conceptual, las funciones del DO se articulan en torno a tres grandes planes estrechamente relacionados:

1 Plan de Atención a la diversidad

Podría considerarse el plan estrella de este nuevo marco educativo y se articula en torno a tres programas o líneas de actuación.

1.1 Apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje (APEA)

Dirigido a:

- Realizar la Evaluación Psicopedagógica, organizando la información aportada por los centros de primaria y los EOEP y completándola a todos los alumnos, poniendo especial interés en la autoestima, estilos de aprendizaje, habilidades emocionales, intereses personales y habilidades cognitivas.

- Desarrollar programas para aprender a estudiar y organizarse en las tareas de estudio.
- Implementar programas para mejorar las habilidades emocionales
- Atender las demandas de tutores, alumnos y padres, realizando intervenciones personalizadas.
- Colaborar con los profesores en los apoyos, refuerzos y adaptaciones curriculares.
- Detectar y atender a los alumnos con altas capacidades.
- Colaborar con el Aula Hospitalaria que atiende a los alumnos hospitalizados y convalcientes en sus casas.
- Detectar problemas personales y familiares, y derivar a los servicios sociales y judiciales cuando se salen fuera del ámbito escolar.
- Intervenir en los problemas de absentismo y falta de motivación.

1.2 Programas de diversificación curricular.

Pensado para los alumnos a los que no se les puede dar una respuesta eficaz desde el currículo general, después de repetir una o dos veces.

Tiene las modalidades de uno o dos cursos, lo que permite una buena flexibilidad para responder a las características personales de los alumnos.

Se lleva a cabo con los profesores de ámbito lingüístico-social; científico-tecnológico y apoyo al área práctica del DO; más los profesores de lengua extranjera y educación física de los departamentos correspondientes.

Este programa supone una adaptación del currículo en los elementos de acceso, como: organización de materias, metodología, sistemas de evaluación, etc. Sin variar significativamente los elementos básicos de los objetivos y contenidos.

Se organizan las asignaturas por ámbitos, lo que permite que se reduzca el número de profesores, facilitando así un conocimiento más profundo del alumno.

El objetivo es que los alumnos de este programa consigan el título de la ESO. Al no variar los elementos básicos del currículo, los alumnos que se incorporan a este programa puedan alcanzar las competencias de esta etapa educativa y obtener la titulación que les permite continuar a la etapa siguiente.

Después de varios años de desarrollo, se comenzó a valorar este recurso educativo como eficaz para atender a la diversidad de necesidades educativas que presentan los alumnos en esta etapa obligatoria.

1.3 Programa para alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

Mediante este recurso se atiende a una gran diversidad de alumnos. Desde los que presentan alguna discapacidad, como la motora, que precisan del apoyo del ATE, pero que pueden seguir, con adaptaciones de acceso, el currículo general y alcanzar las competencias previstas para la ESO y el Bachillerato; hasta otros que necesitan recursos de compensación educativa o adaptar el currículo en algunos elementos básicos para lograr el pleno desarrollo de sus habilidades, sin pretender en este caso la titulación en la ESO.

En el programa participan todos los profesores del centro. Sin embargo, para atender a los alumnos que precisan modificar algunos elementos básicos del currículo, interviene básicamente el profesor de Pedagogía Terapéutica, con el apoyo del tutor, el profesor de área correspondiente y el orientador.

La metodología se basa en atender a los alumnos permaneciendo la mayor parte del tiempo en sus grupos. Es el profesor de cada área el que dirige y supervisa las actividades, programadas conjuntamente con el apoyo del profesor de pedagogía terapéutica y el orientador.

Se dirige fundamentalmente a conseguir el pleno desarrollo personal y social del alumno. En la mayoría de los casos no pretende conseguir las competencias que conducen a la titulación de la ESO, pero sí a lograr un desarrollo armónico y pleno que permita a estos alumnos conseguir una formación profesional acorde a sus características.

Esta respuesta educativa se debe aplicar de la forma más normalizada posible, para que estos alumnos no se sientan discriminados. Sin embargo, en los momentos iniciales de implantación de la ESO, representó bastantes dificultades por la novedad de este recurso en los centros de secundaria.

2. Plan de Acción Tutorial (PAT).

La acción tutorial es una función educativa fundamental de la práctica docente que ha de facilitar la integración y participación de los alumnos en la vida del instituto, el seguimiento personalizado de su proceso de aprendizaje, y la toma de decisiones con respecto a su futuro académico y profesional.

El DO participa de forma activa en este plan mediante varias actuaciones:

- Desarrollando actividades dirigidas a fomentar actitudes participativas que faciliten la integración de los alumnos en su grupo y en el conjunto de la vida escolar.
- Mejorando los procesos de aprendizaje mediante la puesta en marcha de programas de aprender a aprender y mejora de la inteligencia emocional.
- Asesorando a los tutores para lograr la coherencia educativa entre las programaciones y la práctica docente; especialmente en lo relacionado con los aspectos metodológicos, los procesos de evaluación, la incorporación de los temas transversales, la oferta de materias optativas, y las actividades relacionadas con la orientación académica y profesional.
- Dando una atención personalizada a los alumnos, especialmente a los que presentan necesidades educativas especiales y dificultades de aprendizaje.
- Manteniendo una comunicación fluida con las familias, tanto con el fin de intercambiar información sobre los aspectos relevantes que permiten mejorar el proceso educativo de sus hijos, como para promover su cooperación en las tareas educativas.
- Planificando actividades complementa-

rias para mejorar la formación en los temas transversales, contando con la colaboración de otras instituciones educativas, como: Curso de educación afectivo sexual, organizado por el Centro de Atención e Información en Sexualidad de Castilla La-Mancha; charlas sobre la sensibilización contra la intolerancia y por la paz y la solidaridad, organizado por la O.N.G. "Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad"; charlas sobre los problemas del consumo de alcohol y tabaco, organizado por la Cruz Roja de Albacete; charlas sobre la autoestima general y escolar, organizadas por la Universidad Popular de Albacete; entre otras.

3. Plan de Orientación Académica y Profesional (POAP).

La elección de materias optativas e itinerarios de bachillerato van a condicionar el futuro académico y profesional del alumno. Por este motivo, desde este plan se hacen actividades para que:

- Los alumnos conozcan y valoren sus propias capacidades, motivaciones e intereses, y desarrollen las habilidades implicadas en el proceso de toma de decisiones. Esta tarea se facilita y agiliza con la utilización de varios instrumentos informatizados como el programa "Orienta" de Julián Sádaba, o "Tengo que decidirme" de Álvarez Rojo; entre otros.
- Los padres y alumnos tengan una amplia y completa información sobre las distintas opciones educativas y laborales, especialmente, sobre aquellas que se ofrecen en nuestro entorno educativo.
- Los alumnos que terminan sus estudios tengan contacto con el mundo del trabajo para facilitar su inserción laboral. En nuestro caso, con el Centro de Formación y Empleo del Ayuntamiento de Albacete, Federación de Empresarios, Asociación del Polígono Industrial, Cámara de Comercio, e INEM.

Todas estas actividades facilitan la elaboración obligatoria del Consejo Orientador al final

de la ESO, que es una propuesta colegiada de la Junta de Evaluación, recomendando al alumno las opciones educativas y/o profesionales que son más acordes con sus capacidades, intereses, expectativas y posibilidades.

ORIENTACIÓN E INCLUSIÓN. EL PAPEL DE LA ORIENTACIÓN EN LA ESCUELA INCLUSIVA

María Isabel Ortiz Lázaro, orientadora en el CEIP Ana Soto. Albacete

María Julia Ortiz Atienza, orientadora en el IES Ramón y Cajal. Albacete

El término educación inclusiva surge en el año 1990 en el foro internacional de la UNESCO, donde, en la Conferencia Internacional de Jomtien (Tailandia) (1990), se promueve la idea de una educación para todos y todas, dando respuesta a toda la diversidad dentro del sistema de educación formal. Se habla en ese momento también de equidad, de conocer los obstáculos con los que los niños y niñas se encuentran para acceder a las oportunidades educativas y de determinar cuáles son los recursos necesarios para superar estos obstáculos. Pero no será hasta el año 2000, en la Conferencia Internacional de Educación de Dakar, donde se hablaría por primera vez de educación inclusiva.

Se pasa de esta forma de un modelo rehabilitador que tiende a “normalizar” al alumnado, a un modelo social que defiende y se apoya en una educación inclusiva, “entendida como respeto por la diversidad del alumnado” (Echeita, 2006, pág. 91) en contrapartida al de exclusión del alumnado “especial”. Surge un nuevo paradigma: “la educación inclusiva”.

Según la UNESCO la educación inclusiva se define como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los

logros de todo el alumnado, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones están en situación de mayor vulnerabilidad (UNESCO 2015).

La educación inclusiva se define como un proceso, como un camino que hemos de recorrer todos juntos. Es un derecho del alumnado y así lo marcan todas las normativas europeas e internacionales, y por tanto es una obligación de todos los profesionales hacerla posible.

Desde la publicación de la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo) se considera que La Orientación Educativa es uno de los pilares fundamentales con los que cuenta el sistema educativo para conseguir una enseñanza de calidad. La tutoría y la orientación entran a formar parte de la función docente, con todas las implicaciones que ello conlleva. El orientador o la orientadora es un recurso especializado dirigido a colaborar con el docente en esta función.

Sin embargo, no es hasta la publicación del Decreto 85/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, cuando se regula la inclusión educativa en nuestra comunidad autónoma. Si hablamos de educación inclusiva, lógicamente la orientación ha de ser inclusiva. El rol de la orientación en la actualidad no puede seguir siendo el mismo. Si hablamos de innovación y cambio en la escuela hemos de hablar de transformación y de cambio en la orientación.

Desde la orientación educativa y a través de sus ámbitos tradicionales de actuación (procesos de enseñanza-aprendizaje, acción tutorial y orientación académica y profesional) vamos a contribuir a la Educación Inclusiva que, siguiendo a Muntaner (2010) refiere como el modelo de las tres P:

- La presencia, entendida como el acceso de todo el alumnado al mismo sistema y entorno educativo, así como al currículum.
- La participación, entendida como la posibilidad de que todo el alumnado pueda tener oportunidades de participar en todas las experiencias de aprendizaje que ofrece la escuela, convivir y sentirse perteneciente a la comunidad educativa. Implica centrar nuestra atención en los talentos y potencialidades que todos los estudiantes tienen.
- El progreso en el aprendizaje, entendido como la excelencia que cada niño y niña puede llegar a alcanzar (Rubio, 2021). Todo el alumnado ha de alcanzar el mejor rendimiento que sea posible considerando sus necesidades, características e intereses.

Este debe de ser el foco fundamental de la orientación en el marco de la inclusión: Identificar, minimizar y eliminar las barreras a la presencia, la participación y el aprendizaje es el objeto de nuestra práctica.

El fin de nuestra intervención es siempre nuestro alumnado con su pasado, esa mochila cargada de su historia personal con sus éxitos y fracasos que condicionan su presente (sus expectativas y las de sus profesores y profesoras, familias, compañeros y compañeras...) y sus recursos personales. Pasamos de una perspectiva basada en las etiquetas a otra centrada en las fortalezas que nos van a ayudar a construir una respuesta educativa que le servirá para avanzar en su proceso académico y personal, sin perder de vista su futuro y las metas que quiere conseguir.

Partimos del contexto escolar en el que intervenimos, donde podemos encontrar distintas barreras o situaciones que nos pueden limitar, pasando de un enfoque centrado en las dificultades del alumnado a un enfoque centrado en la eliminación de barreras del contexto,

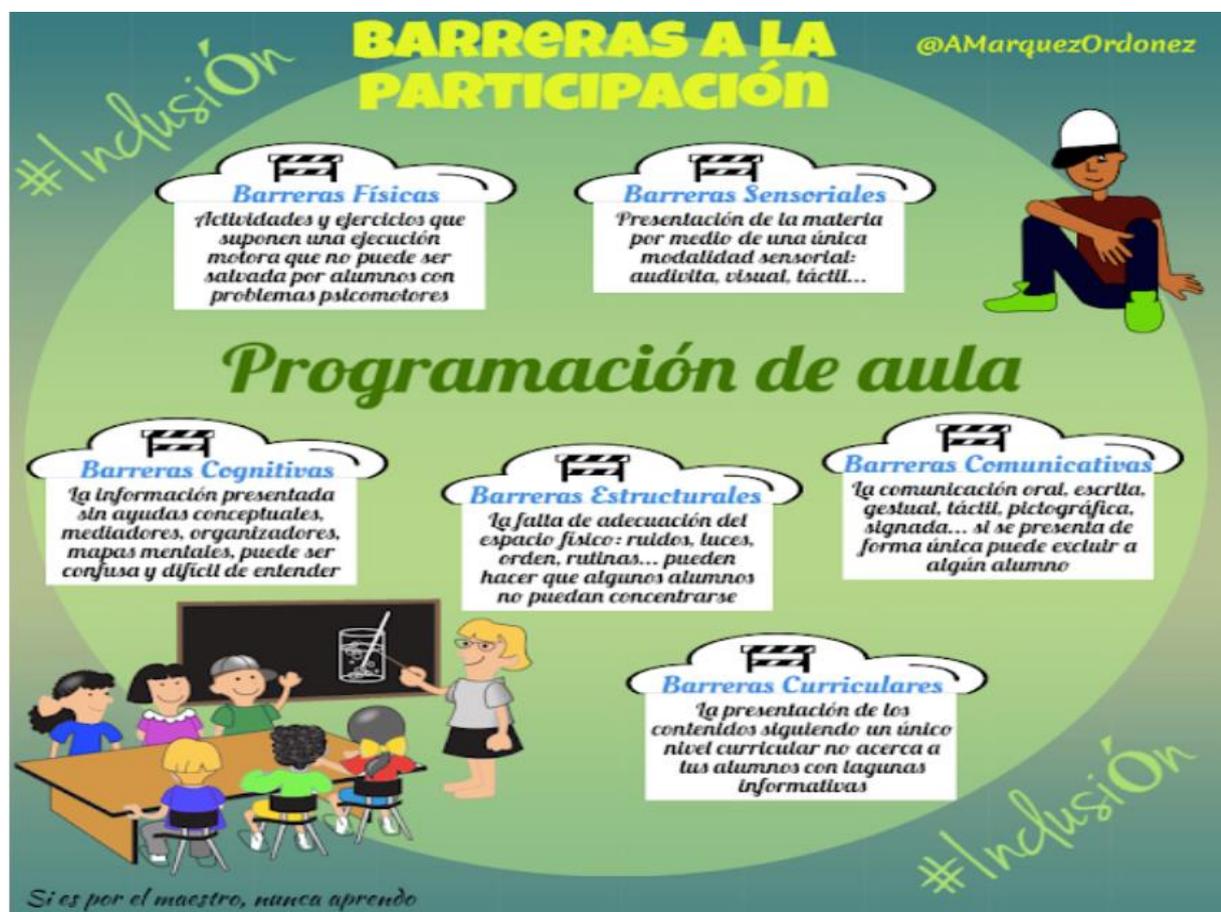
identificando si éste es accesible o es discapacitante.

El orientador, desde una mirada inclusiva, debe observar al alumno o alumna y al contexto para identificar barreras. Booth y Ainscow (2000) ya hablaban en la primera versión del Index de barreras para la participación y el aprendizaje y proponían cambiar el término de necesidades educativas especiales por el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación y que pueden estar impidiendo el acceso dentro de la escuela.

Covarrubias (2019) define las barreras como todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. Este autor realiza una propuesta de clasificación de estas barreras en tres tipos:

- Las **Políticas**: aquellas que guardan relación con la normativa y legislación que ordenan la vida educativa de las instituciones. Tienen que ver con los procesos de gestión de los centros, cómo se organizan (por ejemplo, los apoyos y recursos) y con los planes o programas que en él se planifican e implementan para cambiarlo.
- Las **Prácticas** se basan en lo que se enseña en las aulas y en cómo se enseña y se aprende. Se podrían agrupar en dos categorías: barreras prácticas de accesibilidad y barreras prácticas de la didáctica.
- Las **Culturales** se relacionan con las ideas, creencias, comportamientos, interacciones, razonamientos, actitudes, etc. que determinan nuestra forma de actuar con los demás, especialmente con los más vulnerables. Reflejan las relaciones, los valores y las creencias profundamente arraigadas en su comunidad educativa. Cambiar las culturas es esencial a fin de sustentar la mejora.

Nos parece importante resaltar la clasificación de barreras para la participación seguida por Márquez (2017), por lo que puede aportar a la hora de definir nuestra intervención como orientadores. Presentamos seguidamente una infografía del blog del autor (“si es por el maestro nunca aprendo”):



<https://www.antonioamarquez.com/cuales-son-las-barreras-la/>

Observamos que algunas son muy visibles como son las barreras físicas mientras que las otras son más sutiles. Nuestro trabajo debe ir dirigido a contribuir con el resto de la comunidad educativa a la eliminación de las mismas, creando contextos accesibles e inclusivos de aula, de centro..., en definitiva acompañar a los centros educativos en el proceso de transformación hacia escuelas cada vez más inclusivas.

Para realizar este acompañamiento y desde los 3 ejes de actuación anteriormente señalados (procesos de enseñanza-aprendizaje, acción tutorial y orientación académica y profesional) las principales actuaciones desde la orientación inclusiva son:

- Sensibilización al claustro y a la comunidad educativa sobre la riqueza de la diversidad, contribuyendo a un cambio de mirada, una mirada desde la ética, centrada en las potencialidades y no en

los déficits. Sin esta mirada de nada servirán los cambios en las

- metodologías. El papel del orientador o la orientadora es ser un dinamizador de las culturas y las prácticas inclusivas en las aulas.
- Colaboración con el equipo directivo, el claustro y las familias en los procesos de transformación de los centros hacia prácticas inclusivas, adoptando siempre una mentalidad de crecimiento (la

inclusión es un proceso, no existen centros totalmente inclusivos o nada inclusivos).

- Asesoramiento desde un modelo colaborativo y simétrico, que implica acompañamiento y liderazgo colaborativo, construyendo y creando juntos las respuestas más inclusivas en los centros, repensando y reorganizando las prácticas. En palabras de Miller (2013) creando un “enjambre inteligente”, el cual define como la colaboración crítica entre docentes, la resolución compartida de problemas y las interacciones múltiples.
- Identificación, conjuntamente con toda la comunidad educativa, de las barreras de aprendizaje de los centros educativos. Pasamos de este modo de una evaluación psicopedagógica centrada en las dificultades del alumnado (o el diagnóstico) a una evaluación centrada en las barreras del aula y del contexto para crear ideas que faciliten una buena respuesta educativa. Siguiendo a Márquez (2021), pasamos de elaborar informes de alumnos y alumnas a elaborar informes de las necesidades de aula (<https://www.antonioamarquez.com/el-informe-de-evaluacion-de-las-necesidades-del-aula/>)
- Acompañamiento a los centros en la implantación de prácticas inclusivas como son:
 - Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Diseñar toda actividad siguiendo los principios del Diseño universal Para el Aprendizaje para que todos y todas puedan participar. El principal enfoque facilitador de la inclusión es el DUA, que permite reducir los ajustes individuales al máximo, ya que está basado en la personalización del diseño curricular. Si se diseña de este modo, podremos dar respuesta a todo el alumna-
- do sin necesidad de ajustes o adaptaciones curriculares. Cuanto más invirtamos en DUA y en estrategias para todas y todos, menos tenemos que invertir en respuestas individualizadas. (Villaescusa 2021).
- Metodologías (medias metodológicas, organizativas y curriculares), estrategias y recursos: Codocencia, Aprendizaje Cooperativo, Aprendizaje Basado en Proyectos, Enseñanza Multinivel, Aprendizaje Servicio, Estaciones de Aprendizaje, Grupo de Apoyo Mutuo, Accesibilidad Digital (véase publicación de Villaescusa y Márquez, 2020). Citamos estas metodologías como ejemplos, sin intentar abordar las múltiples estrategias inclusivas existentes y basadas en la neuroeducación.
- Organización de apoyos y recursos con criterios inclusivos.
- Etc.
- Acompañamiento en la implementación de prácticas que favorezcan la convivencia. La convivencia y la Escuela Inclusiva van de la mano. No hay escuela inclusiva sin prestar especial atención a la convivencia. Todos y todas debemos sentirnos seguros, acogidos, valiosos, apoyados..., aprendiendo a respetarnos y ser respetados. En definitiva aprendiendo a convivir, entendiendo la convivencia como elemento fundamental para la calidad de vida (Villaescusa, 2021). Son muchas las actuaciones que se pueden llevar a cabo en este amplio campo, comprendiendo siempre la convivencia como proceso. Algunos ejemplos pueden ser la creación de estructuras como equipos de mediación, alumno ayudante, traba-

LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA, FACTOR FUNDAMENTAL DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN BREVE RECORRIDO HISTÓRICO

jando círculos restaurativos, educación emocional, resolución de conflictos, coeducación, escucha, acogida...

- Trabajando en red con organizaciones, instituciones.... del entorno ya que

constituyen redes de apoyo a la inclusión, siendo ésta una de las principales herramientas actuales de la orientación educativa:

- Acompañar en el proyecto de vida de todo el alumnado con propuestas de crecimiento personal y empoderamiento.



Villaescusa, 2021: ponencia "el papel de la orientación en la escuela inclusiva". Jornadas virtuales "orientación e inclusión".

Todas estas actuaciones se llevan a cabo a través de la plena participación en todos los planes, programas, actividades y en definitiva en toda la vida del centro, que ha sido posible por la pertenencia del orientador/a a los órganos y estructuras de coordinación y funcionamiento de los centros educativos: Comisión de Coordinación Pedagógica, Departamento de orientación, Equipos de orientación y apoyo, claustro, equipos docentes, reuniones de tutores, etc...

Hemos de destacar el gran avance que a este respecto supuso pasar de una estructura de orientación externa a los centros, como era en el caso de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica en educación Primaria a una

estructura interna en la que el orientador/a forme parte del claustro de los Centros de Educación Infantil y Primaria tal y como venía existiendo en secundaria, pudiendo así hacer posible esa plena participación (decreto 43/2005 de 26 de abril del 2005 por la que se regula la Orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha).

A modo de conclusión, nos situamos ante el emocionante reto de redefinir y repensar entre todos y todas unas políticas, culturas y prácticas para la orientación educativa en el contexto de la Inclusión (Villaescusa, 2021). Orientación que en palabras de Coral Elizondo ha de basarse siempre en la ética del cuidado. El cambio

de mirada comienza cuando somos responsables, solidarios; cuando nos damos cuenta de las necesidades de los demás; cuando no cometemos injusticias; cuando nos basamos en la concepción humanista de la educación; cuando

vemos, sentimos, empatizamos; cuando nuestros corazones laten juntos entonando una única melodía” (Elizondo, 2018).

BIBLIOGRAFÍA:

BOOTH, T; AINSCOW, M (2000): *Index for inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol. Centre for Studies on Inclusive Education/UNESCO.

-(2015): *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM Educación y OEI.

COVARRUBIAS, P. (2019): “Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación”, en TRUJILLO, J.A.; RIOS, A.C.; GARCÍA, J.L. (coords): *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*. Chihuahua, México. Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano, pp 135-157. <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-05-Covarrubias.pdf>

ECHETA, G. (2006): *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid. Narcea.

ELIZONDO, C. (2018): *Blog “Mon petit coin d’éducation”* El papel de la orientación en la inclusión <https://coralelizondo.wordpress.com/tag/orientacion-educativa/>

MÁRQUEZ, A. (mayo 2017): *Blog Si es por el maestro nunca aprendo. “Cuáles son las barreras a la participación y cómo superarlas”, en <https://www.antonioamarquez.com/cuales-son-las-barreras-la/>*

MÁRQUEZ, A.; VILLAESCUSA, M. I. (2020): *Guía de Orientaciones para el uso de la tecnología en la docencia*. Madrid. Plena Inclusión España. Puede descargarse en: <https://www.plenainclusion.org/wp-content/uploads/2021/03/guia-tecnologia-aula-2020.pdf>

MÁRQUEZ, A. (octubre 2021): *Blog Si es por el maestro nunca aprendo. “El informe de evaluación de las necesidades de aula”, en <https://www.antonioamarquez.com/el-informe-de-evaluacion-de-las-necesidades-del-aula/>*

MILLER, P. (2013): *La manada inteligente*. Sevilla. Ediciones destino.

MUNTANER, J.J. (2010): “De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo”, en ARNÁIZ, P.; HURTADO, M.D.; SOTO, F.J. (coords): *25 años de integración escolar en España. Tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia. Consejería de Educación, Formación y Empleo. <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs//jmunter.pdf>

RUBIO, P. (2021): *Inclusión: acciones en primera persona. Indicadores y modelos para centros inclusivos*. Manual práctico. Barcelona. Graó.

VILLAESCUSA, M. I. (2021): *Inclusión: acciones en primera persona. Indicadores y modelos para centros inclusivos*. Manual práctico. Barcelona. Graó.

VILLAESCUSA, M. I. (2021): ponencia “el papel de la orientación en la escuela inclusiva”. Jornadas virtuales “orientación e inclusión” <https://www.youtube.com/watch?v=9F3361ghYmU>

EL CUERPO ÚNICO DE ENSEÑANTES: ¿UNA UTOPIA OLVIDADA?

José Javier Peinado Jiménez.

Miembro de la Asociación de Amigos del Museo del Niño (AMUNI).

“Utopía significa no rendirse a las cosas tal como son

y luchar por las cosas tal como debieran ser”.

(Claudio Magris)¹

1. ALGUNAS CONSIDERACIONES PREVIAS.

Primera. La importancia de llamarse “maestro”.

Un educador que no siente gusto por su trabajo es un esclavo de su medio de sustento y un esclavo no podría preparar hombres libres y audaces; no podéis preparar a vuestros alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños si vosotros ya no creéis en esos sueños. (Citado en Imberón, 2010: 47)²

Porque el docente debe ser “despertador del espíritu, un removedor de ideas, destructor de malos hábitos y violentador de tradiciones”³.



Me permito comenzar este artículo con las palabras del insigne maestro y pedagogo francés Célestin Freinet, referente indispensable para todos los educadores, con la única intención de reflexionar sobre la enorme

dificultad, responsabilidad y compromiso que

conlleva la tarea de enseñar. No olvidemos que la voz “maestro” proviene del latín “magister” que, a su vez, deriva de “magis” (más), es decir, en los oficios hace referencia al más alto nivel, al mayor grado de conocimientos o de competencia. Por cierto, su opuesto es “minister” de “minus” (menos); curiosamente el “minister” (palabra de la que deriva el término “ministro”) era el subordinado que tenía menos habilidades y sabidurías.

Ya el Libro Blanco del MEC, recogía lo siguiente:

El sistema educativo requiere un profesor con un alto grado de capacidad de actuación y de reflexión sobre su práctica, de adaptabilidad a las situaciones conflictivas y cambiantes de aula y de contexto social. Los conocimientos propios de la profesión docente se sitúan en la intersección de la teoría y de la práctica, de la técnica y del arte. Se trata de un conocimiento complejo y práctico, de un saber y de un saber hacer. (MEC, 1989: 165 y ss.)

El enseñante no sólo requiere unos conocimientos técnicos o científicos, necesita también una serie de destrezas individuales y sociales, precisa de empatía, capacidad de escucha, motivación, acompañamiento, personalización, entrega, amistad, cariño, autoridad, diálogo, sentido de la justicia,... todas esas cualidades propias de quienes trabajan con y para las personas. Ha de plantearse el mundo de forma crítica, amar y disfrutar con lo que hace y, lo más importante, debe ser un ejemplo.

La función docente implica cada vez más unos requerimientos pedagógicos, unos compromisos morales y éticos y una enorme interacción con otros agentes, especialmente las familias, que depositan lo más preciado que tienen, sus hijos e hijas, en manos de estos profesionales. Pues bien, siendo esto así, si la sociedad carga

¹ Magris, C., 2004, “Utopía y desencanto. Historias, esperanzas e ilusiones de la modernidad”. Anagrama. Barcelona.

² Esta cita de Célestin Freinet fue publicada en el texto “Una pedagogía moderna de sentido común. Los dichos de Mateo”. La primera edición en español fue publicada

en 1970 con el título “Parábolas para una pedagogía popular (Los dichos de Mateo)”, por la Editorial Estela. Actualmente está publicado en Madrid por la Editorial Morata, 1996.

³ Cita extraída de la misma obra.

sobre sus hombros tan gran responsabilidad, sería lógico demandar su más exquisita selección y formación. Recurriendo nuevamente a la etimología, deberíamos reclamar que el nivel de exigencia para ser docente habría de ser el máximo como, por otra parte, ocurre en países que habitualmente tomamos como referencia.

Según los barómetros del CIS, los ciudadanos otorgan a la profesión docente los mayores niveles de valoración y confianza, por detrás únicamente de las ramas sanitarias y por delante de otras como arquitectos, jueces, economistas o abogados. Incluso, muchas familias considerarían las carreras docentes entre las preferidas para sus hijos e hijas.

Segunda. La formación inicial: una asignatura pendiente.

La formación es un elemento fundamental en el desarrollo profesional, aunque, con seguridad, no el único. Bertolt Brecht ya afirmaba que una civilización se demuestra por el salario de sus docentes.



En este sentido, recordando al catedrático Antonio Bolívar, podríamos afirmar que “los buenos profesores no nacen, sino que

se hacen y el punto de partida es la formación inicial” (Bolívar, 2017: 1). Una formación que debería romper con la tradicional perspectiva meramente disciplinar o instructorista. Ya el Consejo de Europa (2008) invitaba a sus Estados miembros a:

Garantizar un alto nivel de formación inicial del profesorado, a procurar que el apoyo en el comienzo del ejercicio de la docencia

y el posterior desarrollo profesional sean coordinados y coherentes y cuenten con los recursos adecuados y con garantías de calidad, a atraer a las profesiones docentes y esforzarse por conservar en ellas a las personas más cualificadas.⁴

Las mismas instituciones europeas insistían en que:

La calidad de la formación del profesorado influye más que ningún otro factor en los resultados de los estudiantes. Los profesores y los formadores se enfrentan al reto que suponen unas clases cada vez más heterogéneas, la demanda de nuevas competencias y la necesidad de prestar una atención especial a las particularidades individuales de aprendizaje. (Consejo y Comisión, 2008: C 86/5)⁵

Sin embargo, a pesar de estas recomendaciones, desde la entrada en el Espacio Europeo de Educación Superior en 2008, la preocupación por afrontar y dar una solución definitiva a la formación inicial del profesorado en España nunca ha sido una prioridad.

La escasa o nula valoración que se ha venido dando a la formación del profesorado se ha basado en que, para enseñar, basta con saber mucho de la materia en cuestión, despreciando todas aquellas disciplinas básicas que deberían conformar el perfil de un buen profesor. Sin embargo, en la sociedad actual, parece quedar claro que, como trataremos en el último apartado de este artículo, la formación disciplinar debe estar plenamente integrada con la didáctica y la pedagógica. Igualmente, incidiremos en la necesidad de revisar las condiciones de ingreso en la formación docente, “pues escasa calidad se puede pedir si va dirigida, como hasta ahora, a todo el alumnado, tenga o no

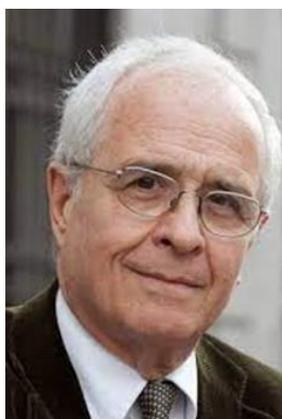
⁴ Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo, de 21 de noviembre de 2008. Preparar a los jóvenes para el siglo XXI: agenda para la cooperación europea en las escuelas. Diario Oficial de la Unión Europea de 13 de diciembre de 2008, 319-320.

⁵ Comunicaciones procedentes de instituciones y órganos de la Unión Europea. Consejo. Informe conjunto de situación de 2008 del Consejo y de la Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo «Educación y Formación 2010». «Facilitar el aprendizaje permanente para fomentar el conocimiento, la creatividad y la innovación». Diario Oficial de la Unión Europea de 5 de abril de 2008. C 86/5.

expectativas de dedicarse a la enseñanza” (Bolívar, 2007: 27).

Por otra parte, dado que el profesorado ejerce una influencia evidente en la sociedad, al tener la responsabilidad de formar a las futuras generaciones, el poder político de cada momento ha utilizado a los centros de formación de los docentes como instrumentos para imponer su control ideológico. La educación puede llegar a convertirse, sin duda, en un arma de propaganda; por ello, los políticos legislan en materia de enseñanza siempre de manera partidista, generando una permanente inestabilidad y falta de coherencia en el sistema educativo.

José María Maravall, Ministro de Educación y Ciencia en los dos primeros gobiernos de Felipe González (1982-1988), afirmaba que no se podrían producir cambios en la escuela si no se cambiaba primero la mentalidad y el saber profesional de quienes habrían de conducir con sus manos esos cambios.



La búsqueda del equilibrio entre una formación didáctico-pedagógica y una formación disciplinar se ha convertido en un auténtico quebradero de cabeza que todavía hoy no ha encontrado un encaje adecuado. La universalización de la Educación Secundaria en Europa a partir de los años 60 ha ido forjando la idea de que la educación debería ir perdiendo su carácter academicista, lo que implicaría reconocer que los docentes ya no pueden limitarse a saber mucho de la materia que deben enseñar, sino que resulta imprescindible profundizar en cómo transmitirla; cómo tratar a un alumnado cada vez más diverso; cómo atender a las familias; cómo trabajar en equipo dentro de un mismo centro docente y en colaboración con profesionales de otros entornos,...

Tal diversidad de proyectos educativos y una población estudiantil extremadamente desigual, con la que el profesorado ha de enfrentarse diariamente, exigen un bagaje múltiple y bien trenzado de valores, saberes y capacidades, sensibilidades, identidades, actitudes y compromisos. Ello implica también erradicar el culto al individualismo, asumiendo una cultura de coordinación, de trabajo colegiado y la construcción de proyectos e innovaciones decididas y comprometidas con otros. (Escudero, Campillo y Sáez, 2019: 169)

El informe Talis de 2018 indica que, con respecto a la formación inicial que reciben los profesores de la Educación Secundaria Obligatoria, el 52% asegura que no está lo suficientemente capacitado en el contenido, ni en la pedagogía, ni en la práctica en el aula de las materias que enseña. No resulta extraño escuchar: “yo no he estudiado para esto”, cuando al enfrentarse a la realidad de sus clases diarias algunos profesionales se topan impotentes contra un horizonte que no responde en absoluto a las expectativas de aquello para lo que se habían preparado.

El estudio realizado por Pérez-Díaz y Rodríguez desvela que, entre los propios docentes, la formación inicial del profesorado obtenía una media de utilidad alta (8,18), con casi la mitad de los encuestados asignándole una puntuación de 9 o 10. Igualmente, la mayoría (73,3%) se mostraba favorable a una selección más exigente de los estudiantes de las carreras que llevan a la docencia, tanto como la de los de Medicina. Una amplísima mayoría de los encuestados (80,3%) está muy o bastante de acuerdo con que en la decisión de dedicarse a la docencia pesa mucho la vocación. (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2013: 94-95)

En España, las propuestas para incidir en una mayor exigencia en la elección de los candidatos a la docencia han oscilado desde las que optan por una mejor selección del alumnado del Máster de formación del profesorado a los que se inclinan por un modelo equivalente al del

MIR, que se aplica a la formación de los médicos especialistas. En el trabajo de Pérez-Díaz y Rodríguez, en cuanto al tipo de formación de los profesores de Secundaria se pidió a los encuestados que optasen por el modelo actual (“estudio de una carrera especializada seguida de un Máster de formación pedagógica y didáctica de un curso de duración”) o por el que proponen los defensores de una formación más específica (“estudio desde el primer momento de una carrera diseñada para ser profesor de Secundaria en la especialidad correspondiente”). Los resultados fueron bastante concluyentes: dos tercios (67,6%) prefirieron una formación más específica y no llegaron a un tercio (30,3%) los partidarios de mantener el sistema actual. (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2013: 81)

De estos datos se deduce que los requisitos de acceso a la docencia y la formación inicial tal vez no sean todo lo exigentes que debieran ser. Dicho de otro modo, parece imprescindible trazar un replanteamiento global que, seguramente, incidiría en los resultados académicos y en la percepción social y el prestigio profesional de los enseñantes. En países como Finlandia, espejo en el que nos miramos tan frecuentemente en materia educativa y cuyo modelo se asemeja al que proponen quienes quieren modificar el sistema español, el acceso a la carrera de Maestro-Profesor es muy riguroso, resultando que solo obtienen plaza, aproximadamente, el diez por ciento de los candidatos, que han de superar una serie de pruebas que valoran no solo los conocimientos académicos, sino aquellos más vinculados con la enseñanza, seleccionando a los mejores, a los más motivados, a los que tienen una verdadera vocación docente.

Finalmente, lo que podríamos llamar periodo de entrenamiento en las aulas es el “prácticum” o “fase de prácticas” y es requerimiento indispensable para un posible acceso a la profesión, ya sea el Grado de Maestro o el Máster de Educación Secundaria. Este requisito se

cumple en la formalidad, pero la realidad es que, según los propios destinatarios, resulta claramente insuficiente y poco efectivo.

Si la Sanidad y la Educación son percibidas como profesiones de trascendente relevancia social y pilares del llamado estado del bienestar, ¿no sería lógico demandar para ambos semejantes niveles de exigencia formativa y de acceso? ¿Podrían plantearse modelos alternativos, que permitieran preparar a menos personas, con menor coste económico, con mayor calidad y con más posibilidades de colocación profesional?

Me gustaría acabar este apartado con las palabras de José Domínguez Rodríguez, recogidas en su Tesis Doctoral.

No es una buena idea formar ingenieros aeronáuticos para que trabajen como ingenieros agrícolas en la producción de frutas y de hortalizas. Tampoco parece una idea brillante formar excelentes ingenieros agrícolas y dedicarlos a construir naves espaciales. Parece una idea de perogrullo que la formación inicial de los profesionales debe ser coherente con la profesión que quieren ejercer y capacitarlos para ella. Pero la historia de la formación de maestros de Infantil y Primaria y, sobre todo, de Secundaria, en los dos últimos siglos (desde 1800 hasta ahora) se ha desarrollado en el sistema educativo español en contra de los principios de Perogrullo. (Domínguez, 2016: 557)

Tercera. Maestros versus profesores.

Un profesorado motivado, profesional y responsable no sólo necesita la formación adecuada, sino que demanda además una correcta valoración de su trabajo por parte de la sociedad a la que se debe. Por ello, se ha entendido la carrera profesional siempre en la

misma dirección que los estudios que realiza el alumnado, de abajo a arriba, es decir, desde la educación infantil hasta las enseñanzas superiores, “como si se requirieran menos competencias y conocimientos para el pediatra que para el médico de familia o de mayores” (Bolívar, 2017: 1). Así, se valora el prestigio profesional de los docentes en sentido vertical. Ejercer de profesor en la Educación Infantil se considera, en muchos aspectos, un puesto de menor categoría que el de la Educación Primaria y, por supuesto, muy inferior al de Educación Secundaria o de Bachillerato.

En este punto, me parece muy interesante recoger las palabras de Enrique Díez, Profesor de la Universidad de León: “Yo creo que debemos aprender de la gente de infantil, y por eso abogamos por un cuerpo único de enseñantes, y la gente de infantil debería ser la que más cobrara, no los de universidad ni los de secundaria. Es que vivimos en un mundo al revés. (...) No sólo porque ponemos a nuestros hijos en sus manos en los momentos en que su desarrollo es más importante, sino porque son la gente mejor formada y preparada, y están haciendo una labor increíble, y esos sí que trabajan cooperativamente y en equipo”⁶.

En esta jerarquización ha sido determinante la duración de los estudios exigidos para ejercer la docencia. Los planes de estudio del magisterio han concedido un rango académico inferior al de los de Enseñanzas Medias, asumiendo que la preparación necesaria para el desempeño del magisterio era menor que la de un profesor de Instituto.

En España, a diferencia de otros países europeos, históricamente, el modelo de formación del profesorado de educación primaria ha sido y sigue siendo radicalmente distinto al de

educación secundaria. Frente al primero, orientado a suministrar unas bases para enseñar y gestionar las situaciones del aula, en el segundo se ha mantenido un sistema consecutivo, disciplinar, donde predominan los “contenidos científicos”, siendo necesario estar en posesión de una titulación superior, una licenciatura (un grado en la actualidad) en un área de conocimiento específico y haber superado posteriormente un curso de formación didáctica y pedagógica (un Máster de Formación del Profesorado).

Recurriendo nuevamente a Bolívar, esta tradición de una formación universitaria académica y alejada de la realidad educativa y pedagógica se fundamenta en la ya mencionada creencia “de que para enseñar basta saber la asignatura”, sin tener para nada en cuenta a los necesarios grupos profesionales de referencia, ni los espacios de trabajo donde se realizará la actividad, ni la indispensable práctica y colaboración con otros docentes. (Bolívar, 2007: 19). Todavía Esteve resultaba más categórico: “debido a la formación inicial que reciben, la enseñanza en la secundaria sólo es percibida como una alternativa de segundo orden; un fastidio lamentable para escapar al paro” (Esteve, 1997: 77).

Para Cecilia Braslavsky:

El isomorfismo (formarse solo en lo que se tiene que enseñar) ignora tres cuestiones claves de la docencia: la primera, que todo profesor es, ante todo, un docente, y después un docente en un área específica; la segunda, que la disciplina escolar difiere de la disciplina académica en sus finalidades y organización; y la tercera, que para enseñar una disciplina escolar es necesario tener una base de formación más amplia e interdisciplinaria que la materia de referencia. (Braslavsky, 1999. Citado en Bolívar, 2007: 27)

⁶ Entrevista publicada en eldiariodelaeducacion.com, el 2 de noviembre de 2018.

La tendencia a prescindir de los contenidos didácticos y pedagógicos no es algo privativo de la formación en la Educación Secundaria. Los planes de estudios de algunas Facultades de Educación también adolecen cada vez más de estas disciplinas, olvidando la esencia de lo que implica enseñar.

Esta tarea, en cualquier nivel educativo, debería requerir, sin distinción alguna, una preparación igualmente rigurosa y unas destrezas que permitan hacer frente a los retos del alumnado y de la educación actual. No es fácil de entender, por tanto, que existan diferencias entre los distintos niveles de enseñanza, especialmente tras los Acuerdos de Bolonia y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. Una formación inicial homogénea permitiría, además, la movilidad del profesorado a lo largo del sistema educativo.

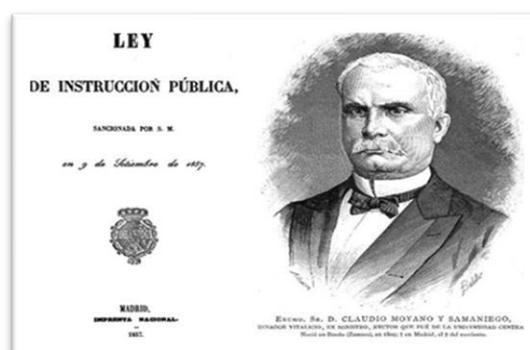
Tampoco dejemos de lado el hecho de que la diversidad de titulaciones, cuerpos, escalas, estatutos y situaciones laborales diferentes propicia la falta de unidad y el enfrentamiento, cuestiones que han sido y son aprovechadas por las diferentes administraciones para cercenar las reivindicaciones del profesorado.

La concepción de un cuerpo único de enseñantes debe comenzar con una formación igual, en cantidad y calidad, pero también debe contar con Instituciones de Formación comunes. (Llegados a este punto, sería necesario reflexionar también sobre la preparación, la calidad académica y la experiencia de los formadores de docentes). Una escuela única o unificada exige “como correlato y condición estructural, un cuerpo único de profesores” (Bolívar, 2017: 2).

2. UNA BREVE VISIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

Lo que podríamos llamar las primeras *Escuelas Normales* se organizaban de una manera gremial; la primera se instituyó en Madrid (1642), la Hermandad de San Casiano, facultada por el Consejo de Castilla para expedir títulos de maestros. Bajo la Regencia de María Cristina, el 8 de marzo de 1839, se instituyó lo que podríamos considerar como la primera Escuela Normal del Estado Español (Ruiz Berrio, 1984: 9), que tuvo su antecedente en la Escuela Normal Central, dirigida por Pablo Montesinos.

El primer instituto de segunda enseñanza se fundó en Palma de Mallorca en 1835 y, hacia 1850, se llegó a unos 60, al ser reconocidos legalmente en el Plan de estudios de 1845. Sin embargo, la primera institución que otorgaba el grado de licenciado, la Facultad Mayor de Filosofía, que englobaba estudios de humanidades y científicos, no se creó hasta 1843. En 1850 la Escuela Normal de Filosofía se consolidó como centro para la formación del profesorado de segunda enseñanza y escuelas especiales (Viñao, 2013: 23).



La llamada Ley Moyano (Ley de Instrucción Pública, 1857), primera ley de educación en España, contemplaba ya a las Escuelas Normales como escuelas profesionales, que se crearían en todas las provincias españolas, además de una Escuela Normal Central en Madrid. A partir de ahí, las escuelas de formación del profesorado han ido pasando por innumerables vicisitudes, unas veces siendo integradas en los estudios de enseñanzas medias (Conde de

Romanones, 1900), “hay Escuelas Normales cuyo número de alumnos es tan reducido que causa verdadera lástima el dinero que se gasta en sostenerlas”⁷; otras, siendo elevadas a Escuelas de Estudios Superiores del Magisterio, siguiendo los planteamientos de la Institución Libre de Enseñanza. Durante la Segunda República (1931-1939), se equipararon los estudios de magisterio con una carrera universitaria y se creó la sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid (1932) y, posteriormente, la de Barcelona.

En cuanto a la segunda enseñanza, dada la imposibilidad de crear una entidad de formación específica para el profesorado de este nivel educativo, el llamado “Magisterio secundario”, se instituyó en Madrid el Instituto-Escuela en 1918, como entidad formativa de referencia, al que siguieron los creados durante la Segunda República en Barcelona (1931), Valencia (1932), Sevilla (1933), Málaga y Gijón (1933), aunque estos dos últimos no llegaron a entrar en funcionamiento.

Con el golpe de estado de 1936 y el comienzo de la Guerra Civil, en la zona republicana se mantuvieron básicamente el Plan de 1931 y el Reglamento de 1933, pero con importantes innovaciones. En 1938 se restablecieron los estudios en algunas Escuelas Normales de la zona republicana, entre ellas las de Albacete, Ciudad Real, Cuenca o Guadalajara. Por lo que respecta a las enseñanzas medias, la Guerra Civil y la imposición del posterior régimen franquista pusieron fin a la experiencia de los Institutos-Escuela. En 1955 se creó la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media, más tarde de Grado Medio.⁸

El final de la contienda trajo consigo la depuración de más de 50.000 maestros. El adoctrinamiento en contenidos patrióticos y religiosos y la fidelidad al régimen se impusieron sobre

cualquier otro criterio en la selección del profesorado. El Decreto de 10 de febrero de 1940 regulaba la obtención del título de maestro para los bachilleres, tras la realización de un cursillo (González Pérez, 1994: 192-193). En cuanto a la enseñanza secundaria, aunque los profesores de instituto también fueron víctimas de purgas selectivas después de la Guerra Civil, estos centros conservaron un mayor nivel de calidad, debido, sobre todo, a que se mantuvo a muchos de los catedráticos de la República. La Ley de Enseñanza Primaria de 1945 y el Estatuto de Magisterio Nacional Primario de 1948 atribuían a la Falange y a la iglesia un importante papel en la formación y el perfeccionamiento del profesorado. A partir de 1958 la formación deja de ser potestad del Servicio Español del Magisterio (integrado en la Falange) y pasa a depender del Ministerio de Educación. Posteriormente, las Escuelas Normales se sustituyeron por las llamadas Escuelas del Magisterio.

La Ley General de Educación de Villar Palasí (**LGE**), (Ley 14/1970, de 4 de agosto) supuso una de las grandes transformaciones del sistema educativo español. Villar Palasí fue padre de la EGB (Educación General Básica) y del BUP (Bachillerato Unificado Polivalente) y estableció la obligación de escolarizar al alumnado hasta los 14 años. Esta reforma conllevó una reestructuración sustancial de los cuerpos funcionariales docentes. La Ley introdujo también cambios formales y cualitativos en la formación y titulación del profesorado de EGB: se inserta en la Universidad como diplomatura (un grado medio de tres años), pero a través de escuelas universitarias, diferentes al resto de facultades (Jiménez, 2004: 197).

Para el profesorado de educación secundaria se mantuvo el mismo modelo de licenciatura en una materia disciplinar determinada seguida de unas oposiciones para poder ejercer

⁷ Martí Alpera, F. (1904): “*Por las escuelas de Europa*”. Ed. Sucesores de Hernando. Madrid. Palabras extraídas

del Prólogo escrito por el Conde de Romanones, fechado el 24 de diciembre de 1903.

⁸ Viñao, 2013: 28.

la docencia. Sin embargo, para acceder a los procesos selectivos se instauró el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), (artículo 73.3), preceptivo para poder presentarse y abierto a cualquier licenciado o titulado. Ni la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (**LOECE**), (Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio) de 1980, ni la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (**LODE**), (Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio), aprobada en 1985, incidieron sustancialmente en la formación del profesorado.

En 1990 la LODE fue sustituida por la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (**LOGSE**), (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre). Amplió la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años con la ESO (Educación Secundaria Obligatoria) y estableció una reforma profunda de la Formación Profesional, derogando la Ley General de Educación de 1970. La LOGSE contempló por primera vez la separación entre Psicología, Psicopedagogía y Magisterio en los perfiles profesionales, impidiendo expresamente el acceso a las oposiciones de Magisterio a los licenciados. Asimismo, se cambió la denominación de “profesor de EGB” por la de “maestro especialista”, que abarcaba siete especialidades, aunque la titulación seguía siendo de diplomatura universitaria.

Para la Educación Secundaria era necesario estar en posesión del título de Licenciado, Ingeniero, Arquitecto o cualquier titulación equivalente e, incluso, en algunas áreas de Formación Profesional, se consideraban equivalentes los títulos de Diplomado, Ingeniero Técnico y Arquitecto Técnico. Esos mismos requisitos se pedían para el profesorado de Formación Profesional que impartía los Ciclos de Grado Medio y Superior. En cuanto a la formación pedagógica del profesorado de Secundaria, se exigía un título de Especialización Didáctica para poder presentarse a los procesos selectivos de acceso a la docencia. La LOGSE estableció (artículo 24) un Curso de Cualificación Pedagógica (CCP), que no fue regulado hasta 1995 (R.D. 1692/1995), y que no pudo ser puesto en

práctica debido a la inminente salida del Partido Socialista del gobierno. La Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (**LOPEG**), (Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre), o “Ley Pertierra”, se aprobó en 1995 y no concretaba nada sobre la cualificación y la formación.

El CAP fue modificado por la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (**LOCE**), (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre), que contemplaba en su artículo 58 el Título de Especialización Didáctica (TED), para poder ejercer como profesor de secundaria, formación profesional, enseñanzas artísticas o de idiomas, con unas enseñanzas académicas y un periodo de prácticas. El TED fue regulado por el Real Decreto 118/2004, pero no llegó a desarrollarse, por lo que se restableció la continuidad del CAP, prorrogado de manera indefinida por la Ley Orgánica de Educación (**LOE**), (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo).

Recordemos que el Ministerio de Educación y Ciencia ya había publicado en septiembre de 2004 el documento “Una educación de calidad para todos y entre todos”, donde se proponía que “la formación inicial del profesorado se adaptará al nuevo modelo de grados y postgrados del espacio europeo de educación superior”⁹. Basándose en el *Libro Blanco*, elaborado bajo la coordinación de la Universidad Autónoma de Madrid y auspiciado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2004), en los artículos 92 y siguientes de la ley se sentaron las bases de una nueva regulación, al equiparar los títulos de Maestro de Educación Infantil y de Educación Primaria con las nuevas titulaciones universitarias de Grado y establecer una formación pedagógica y didáctica de Postgrado para el profesorado de las distintas especialidades de educación secundaria, formación profesional, enseñanzas artísticas de grado medio y escuelas de idiomas (artículos 94 a 98). En el artículo 100 se recogió la exigencia de poseer dichas

⁹ MEC, 2004, p.113.

titulaciones para poder presentarse a las oposiciones y ejercer la docencia.

Con el título de Grado para el magisterio, impartido en las Facultades de Educación, de cuatro años de duración y establecido en 240 créditos ECTS¹⁰ repartidos en diferentes módulos¹¹, que incluye un Prácticum con prácticas escolares externas y un trabajo fin de grado, se superaba la titulación de diplomatura de tres años exigida hasta ese momento¹² y situaba a España en condiciones similares a las de la mayoría de los países de su entorno.

En aplicación de la LOE, en 2008 se publicó el Real Decreto 1834/2008 de 8 de noviembre. El profesorado de secundaria, además del grado universitario en su titulación, debía cursar un Máster en Formación del Profesorado, compuesto de sesenta créditos ECTS, equivalentes a 1.500 horas¹³, organizados en cinco grandes módulos que, a su vez, se dividían en especialidades con los itinerarios pertinentes, a realizar como mínimo en un curso académico universitario, que se generalizaría en el curso 2009-2010¹⁴.

Como vemos, este nuevo sistema otorga una considerable importancia a la práctica docente, a través del llamado Prácticum, recogido en las órdenes ministeriales de 2007¹⁵, y que debe materializarse en los centros educativos de las etapas correspondientes. En el caso de la Educación Infantil y Primaria, el Prácticum I suele desarrollarse en el tercer curso y el Prácticum II en el cuarto curso, aunque en algunas facultades se comienza ya desde el primer año. Para

las enseñanzas medias viene a suponer el 30% de la carga en créditos, pero abarca aproximadamente el 50% del curso académico, dependiendo de la universidad donde se realice.

La llamada ley Wert, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (**LOMCE**), (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre), no aportó nada con respecto a la formación inicial del profesorado. La actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (**LOMLOE**), o ley Celaá, pretende transformar los sistemas de acceso a la profesión docente y la formación inicial y permanente, para lo cual da un año al Gobierno, sin concretar nada más.

El máster suscitaba y sigue suscitando muchas dudas sobre la correcta y necesaria formación. El modelo, como vemos, sigue siendo el mismo, una instrucción disciplinar seguida de un curso específico (máster) teórico en materias didácticas y psicopedagógicas y práctico. Por otra parte, se continúa consolidando un modelo simultáneo para los maestros y otro consecutivo para los profesores de educación secundaria.

3. EVOLUCIÓN DE UNA REIVINDICACIÓN.

“¿Por qué un catedrático de universidad ha de tener más ciencia y reconocimiento que un maestro de párvulos?”, se preguntaba Giner de los Ríos¹⁶ (1839-1915).

Los movimientos de Escuelas Nuevas de comienzos del siglo pasado ya propugnaron la

¹⁰ El European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS), (Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos) es un procedimiento utilizado por las universidades europeas para convalidar asignaturas y, dentro del denominado proceso de Bolonia, cuantificar el trabajo relativo al estudiante que trabaja bajo los grados auspiciados por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

¹¹ Los módulos, créditos y materias se configuran de manera distinta en las diferentes universidades.

¹² Decreto 1140/1991 (BOE 11/10/1991).

¹³ La ley determinaba (artículo 100) que la formación inicial del profesorado “se adaptará al sistema de grados y postgrados del Espacio Europeo de Educación Superior según lo que establezca la correspondiente normativa básica”, siendo preceptivo, además de estar en posesión de las correspondientes titulaciones, “tener la formación

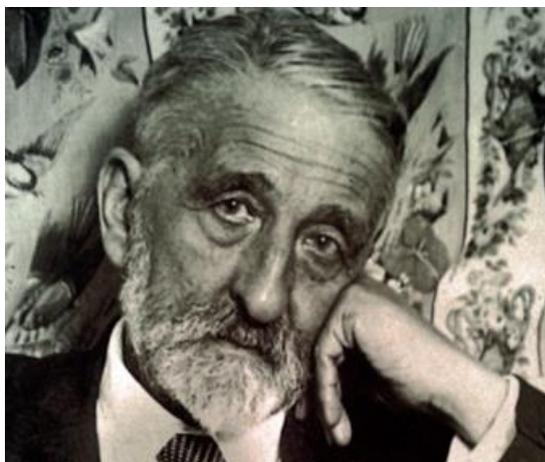
pedagógica y didáctica que el Gobierno establezca para cada enseñanza”.

¹⁴ La configuración de módulos, créditos y materias asignadas a cada módulo varía en función de las universidades.

¹⁵ Posteriormente, se han actualizado según Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios.

¹⁶ Francisco Giner de los Ríos (Ronda, 1839 - Madrid, 1915), fundó en 1876 la Institución Libre de Enseñanza (ILE), donde llevó a la práctica sus ideales pedagógicos y que fueron la base de la puesta en marcha de la escuela de la II República. Defendía que un maestro de párvulos requería la misma formación, preparación y reconocimiento social que un profesor universitario.

existencia de un cuerpo único de profesores, siguiendo los presupuestos de la escuela unificada defendida, entre otros insignes pedagogos, por Kerschensteiner, Natorp o Dewey. Estas teorías fueron introducidas en España por el ilustre pedagogo Lorenzo Luzuriaga¹⁷ (1889-1959), -discípulo y maestro de la Institución Libre de Enseñanza, alumno de José Ortega y Gasset, formador de profesores de las Escuelas Normales y de los Inspectores de Enseñanza Primaria- quien las materializó en 1918, cuando elaboró el programa educativo del Congreso del PSOE, partido al que estaba afiliado. De los elementos propios de la escuela unificada destacamos la “creación de una escuela básica, común para todos los alumnos”; en cuanto al profesorado, se mantenía “la unificación de la preparación de maestros y profesores en las Universidades y centros de enseñanza superior”, al igual que “la equiparación económica de unos y otros, diferenciándose únicamente por la índole de su trabajo”. Estos planteamientos marcarían la senda educativa de la II República¹⁸.



Luzuriaga colaboró con Manuel Bartolomé Cossío (1857-1935) en la dirección del Museo

Pedagógico Nacional. Fue ahijado y alumno favorito de Francisco Giner de los Ríos y su inseparable compañero y sucesor en la Institución. En el año 1905 Cossío (en la foto de la columna de la izquierda) dio una conferencia en Bilbao con el título “*El maestro, la escuela y el material de enseñanza*”, donde defendió la necesidad de un cuerpo único de enseñantes y la progresiva superación de la jerarquización docente¹⁹.

Pero Cossío fue todavía más lejos, achacando esta histórica jerarquización a los humildes orígenes de la formación del profesorado de las enseñanzas elementales, sustentada en la caridad y la beneficencia en muchos casos. Me parecen muy ilustrativos estos fragmentos de su discurso²⁰:

“En el educador, ¿qué más ni qué otra cosa en lo esencial, en lo permanente de su función corresponde hacer al solemne catedrático de universidad, que no corresponda igualmente a la humilde maestra de párvulos?”.

“Si en la edad del alumno, que es lo único que cambia, hubiera de fundarse el pretendido orden jerárquico de la función docente, iríamos al absurdo, que todos recharéis, de considerar al médico de niños inferior al de adultos”.

Y termina su alocución con estas palabras: “... Anticipaos al porvenir. Formad superiormente el profesorado de vuestras escuelas. Gastad, gastad en los maestros”.

Durante el periodo de la Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930) y la Segunda República (1931-1939), la Revista de Escuelas Normales fue el principal órgano de expresión del magisterio, “e incluso planteó la problemática con respecto a la formación de los maestros;

Única en sus programas. El ministro Marcelino Domingo Sanjuán (1884-1939), anunció el propósito del Gobierno Provisional (1931) de llegar a implantar en España la Escuela Única y la Constitución de 1931 recogía como principios básicos la coeducación, la secularización y la Escuela Única.

¹⁹ El texto fue publicado con el título “*El maestro*”, en la “Revista de Pedagogía” número 86, de febrero de 1929, pág. 53.

²⁰ Extraídos de Belenguer, 1978: 119-120.

¹⁷ Lorenzo Luzuriaga, hacia 1914, dio a conocer en España el movimiento europeo de la Escuela Única, a través de las revistas “La escuela moderna” y “Boletín de la Inspección de Primera Enseñanza”. Podríamos considerar como antecedentes de la Escuela Única las experiencias de la Institución Libre de Enseñanza, donde se propugnaba la continuidad desde el kindergarten hasta los grados superiores de enseñanza, sin diferenciación entre el profesorado de los párvulos o el de los universitarios.

¹⁸ Con la proclamación de la II República, casi todos los partidos políticos incluyeron el principio de la Escuela

defendió un cuerpo único de enseñantes y la formación con carácter universitario de todos los maestros y maestras, no sólo para dignificar al magisterio, sino para elevar su competencia profesional” (González Pérez, 1994: 183).

En la Asamblea celebrada en 1925 por la Confederación Nacional de Maestros, se recogía en una de sus conclusiones que: “La Escuela debe ser única y todos los que se dedican a la enseñanza en sus diversos grados constituirán un solo cuerpo, procurándose que la base de conocimientos en unos y otros sea la misma en intensidad”²¹. Iguales presupuestos defendía el Partido Socialista de la época²².

Los años 70 del pasado siglo fueron especialmente convulsos en el mundo de la enseñanza. Las reivindicaciones de las Escuelas Nuevas y de la ILE fueron recogidas por grupos de docentes que, en vísperas de la aprobación de la Ley General de Educación (1970), reclamaron, entre otras muchas cosas, el establecimiento de un ciclo y un cuerpo únicos de enseñantes. Así ocurrió de nuevo en las huelgas de 1973 y 1975. Por esas mismas fechas se aprobaron los Manifiestos del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid (1974)²³, en una asamblea con más de mil ochocientos profesores, el de Valencia (1975) y los de las Escuelas de Verano de Rosa Sensat (1975 y 1976)²⁴. Iguales propuestas surgieron con la Alternativa democrática

para la enseñanza de 1975²⁵ o en el III Congreso del MCEP (Movimiento Cooperativo de Escuela Popular), de julio de 1976.

En los prolegómenos de la redacción de la LOGSE, muchas voces reclamaron esta vieja demanda; destacamos aquí la de Juljo Torres, pedagogo, ensayista, director del departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de La Coruña y ferviente defensor de la escuela pública.

(...) Es por ello que la defensa de un cuerpo único de enseñantes es un paso imprescindible que la propuesta de reforma de la enseñanza deberá incorporar. (...) No cabe duda de que la duración de los estudios exigidos para desempeñar tal trabajo fue, y sigue siendo, un factor clave para la perpetuación de esta jerarquización. De ahí las exigencias de las fuerzas sociales progresistas, sindicatos, partidos políticos y movimientos de renovación pedagógica, de ampliar estos estudios a un nivel de licenciatura; así, además de poder adquirir una mejor formación, se da un paso gigante cara a un cuerpo único de enseñantes. (Torres, 1988: 60-63)

En diciembre de 1989, durante el debate de la ponencia de la Reforma de las Enseñanzas, elaborada por el Consejo de Universidades, el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valladolid elaboró un

²¹ Actas de la primera sesión de la Asamblea de la Confederación Nacional de Maestros celebrada en la Escuela Normal Central de Maestros, el 23 de febrero de 1925, bajo la presidencia del señor Martínez Paje.

²² Programa de la Escuela Nueva de Madrid, presentado en el Congreso del PSOE celebrado en Madrid en 1918 y publicado en el diario El Sol el 25 de noviembre de 1918. Además de lo ya recogido, se afirmaba que habría de suprimirse la separación entre la primera y segunda enseñanza. La remuneración del personal docente sería la misma, diferenciándose solo por su antigüedad.

²³ Este documento tuvo una enorme repercusión. Recogía en su apartado 2) Ciclo único: Se entiende como un ciclo que, con carácter obligatorio y gratuito, abarca desde los cuatro a los dieciséis años. En el apartado 3) Cuerpo único de enseñantes: Se exigen unos salarios y unas condiciones de trabajo idénticos para todos los enseñantes.

²⁴ En pleno apogeo de las “Escoles d’Estiu” de Barcelona de 1975 y 1976, organizadas por la Asociación “Rosa Sensat” y por el Colegio de Doctores y Licenciados, se presentaron los documentos “Per una nova escola pública catalana”. Algunos de los ejes vertebradores de la propuesta definitiva publicada en 1976 fueron: 6) “La Nueva Escuela Pública ha de ser llevada por un cuerpo único de enseñantes, desde la guardería hasta la Universidad, caracterizado por una formación y unas condiciones de trabajo unificadas”.

²⁵ En las Bases de Discusión aprobadas en la Junta General del Colegio de Doctores y Licenciados de Ciencias y Letras que se celebró en Madrid en el mes de enero de 1975, lo que se conoció como Alternativa democrática para la enseñanza, se proponían trece puntos. El punto 7 recogía el Ciclo único y el punto 10 el Cuerpo único de enseñantes.

documento de sugerencias en el que pedía, entre otras cosas, “y como exigencia de la tendencia hacia el Cuerpo Único de Enseñantes, una única titulación para el profesor de cualquier nivel no universitario, la de licenciatura; ampliación del período de prácticas y la inclusión de ciertas materias pedagógico-didácticas en el currículo de formación del profesorado”.

Por su parte, los Movimientos de Renovación Pedagógica, desde sus inicios, han defendido la existencia de un profesorado no diferenciado por niveles, con una titulación universitaria de licenciatura común y diversas especializaciones, y una formulación de créditos que posibiliten la movilidad entre los distintos niveles²⁶.



Alfredo Pérez Rubalcaba. Ministro de Educación y Ciencia (1992-1993)

En la misma línea, el Encuentro de Profesores de Didáctica de la Matemática de las Escuelas de Magisterio recogió lo siguiente:

Los profesores del área de Didáctica de la Matemática acuerdan solicitar la modificación del título de Diplomado en Educación

Infantil y Primaria por el de Licenciado en Educación Infantil y Primaria, (...) la necesidad de conseguir un único nivel de titulación para ejercer la docencia, que contribuya a configurar el Cuerpo Único de Enseñantes, y la homologación con el nivel de titulación mayoritario en los países de la CEE, hacen que este cambio sea imprescindible.

(...) En particular, para la formación inicial de profesores de Matemática de la Enseñanza Secundaria, deberán utilizarse créditos de la especialidad de Educación Matemática. En todo caso, entendemos que debe ser requisito necesario para acceder a la docencia de Matemáticas en la Enseñanza Secundaria haber adquirido estos créditos²⁷.

Finalmente, la nueva ley no fue sino otro intento fallido, puesto que se continuaron manteniendo las diferencias existentes entre el profesorado de educación primaria y el de secundaria, aunque, en algunos casos, impartían docencia en los mismos centros. Diez años después, la LOCE volvería a recuperar la estructura escalonada del profesorado, reordenando de nuevo los cuerpos docentes y reimplantando, por ejemplo, el cuerpo de catedráticos.

Más recientemente, en 2018, cerca de 40 colectivos sociales, asociaciones de estudiantes, de madres y padres, organizaciones sindicales y partidos políticos de izquierdas presentaron el “Documento de bases para una nueva Ley de Educación”; en lo referente al profesorado se recogía lo siguiente: “Integración progresiva en un cuerpo único de profesorado, estableciendo los criterios claros y comunes para una formación inicial -pedagógica y práctica- sólida”²⁸. La XLIV Escuela de Verano, celebrada en 2019, seguía insistiendo en sus conclusiones en la necesidad de una “escuela pública gratuita en todos

²⁶ Valgan como ejemplo las conclusiones del XIV Encuentro Estatal de la Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica, celebrado en Cuenca, en mayo de 1993. “Los MRP propugnamos una formación inicial para todo el profesorado de licenciatura por cuanto permite garantizar una mayor formación de base a los docentes, así

como avanzar hacia la creación del Cuerpo Único de Enseñantes”.

²⁷ Vidal, 1990: 67-68.

²⁸ Documento de Bases para una nueva Ley de Educación. Acuerdo Social y Político Educativo. Apartado 5: “Profesorado comprometido y reconocido”.

sus niveles y que cuente con un tronco único de 0 a 16 años y, por tanto, con un cuerpo único de enseñantes”²⁹.

4. EL DIR EDUCATIVO.

Tiene distintos nombres: MIR educativo, DIR (Docente Interno Residente), DEP (Docente en Prácticas)³⁰, Acceso a la Profesión Docente... pero, básicamente, la propuesta es la misma: adoptar el modelo de la carrera médica para intentar subsanar una de las grandes lagunas de la formación inicial del profesorado en España, las prácticas, y, de paso, tomar como referencia a los sistemas educativos de países como Finlandia, Japón, Singapur o Corea del Sur³¹.

El MIR sanitario lleva implantado en España desde 1976 y en el ámbito educativo fue Francisco López Rupérez, expresidente del Consejo Escolar del Estado y actual director de la Cátedra de Políticas Educativas de la Universidad Camilo José Cela, quien habló de él por primera vez. Basándose en los preocupantes datos de TALIS³², defendía la necesidad de seleccionar a los docentes antes de su formación³³, evitando así que lo hiciesen de manera indiscriminada. Este modelo suprimiría el actual máster de secundaria, duraría tres años y sería remunerado a partir del segundo. Se aplicaría a la enseñanza

pública y privada-concertada y tendría un carácter estatal, es decir, debería ser regulado por el Ministerio de Educación, aunque lo llevarían a cabo, lo desarrollarían y lo evaluarían las comunidades autónomas. Afectaría a todo el profesorado, incluyendo al de Bachillerato y a los orientadores y orientadoras, y su objetivo sería alcanzar la excelencia.

El término se consagró con Alfredo Pérez Rubalcaba quien, en 2011, cuando se presentó como candidato a presidente del gobierno, entre otras propuestas educativas, lanzó la de un MIR para el profesorado, que obligase a los aspirantes a la docencia a realizar un proceso de especialización, pasar un examen nacional de selección y un posterior y exigente periodo de prácticas formativas en las aulas, antes de ejercer. En el mismo año, Ángel Gabilondo, Ministro de Educación del último ejecutivo de Rodríguez Zapatero, propuso hacer una evaluación similar al MIR en el sistema de acceso a los cuerpos docentes; un procedimiento “más práctico”, con el fin de “encontrar a los mejores para la docencia”.

El 6 de febrero de 2018, Ciudadanos registró en el Congreso una proposición no de ley³⁴ para la implantación de un sistema de selección y

²⁹ XLIV Escuela de Verano: “Por una escuela abierta”. Cursos y encuentros presenciales vinculados al Plan de Formación 2019. Organizada con la colaboración de la Fundación Ángel Llorca y de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

³⁰ Este término corresponde al filósofo y pedagogo José Antonio Marina, quien apostaba por seleccionar a los aspirantes antes de entrar al “Máster habilitante”. Una vez licenciado, el alumnado realizaría un examen nacional que ejercería de primera criba. Los mejores en el examen pasarían a cursar el máster. Aprobado este, el siguiente paso en el camino sería una formación de dos años en unos “centros docentes acreditados”, donde estarían bajo la supervisión de un tutor o tutora.

³¹ La revista Newsweek, en su número del 28 de agosto de 2010, publicó un estudio comparativo sobre treinta y dos países desarrollados, que contó con el asesoramiento de prestigiosos economistas y científicos. En materia educativa, Finlandia se situaba en la primera posición y España en la trigésimo segunda. En cambio, al comparar la sanidad de ambos países, el nórdico ocupaba el decimo-séptimo lugar mientras que España alcanzaba el tercero.

Los expertos atribuían, en gran parte, este prestigioso puesto de la sanidad española al modelo de acceso a la profesión médica especializada.

³² A través de TALIS se preguntó a los docentes de 48 países y economías de la OCDE por su formación inicial. En relación con las materias que imparten los docentes de primaria en España, **el 14% no había recibido formación en contenido, otro 14% no había realizado prácticas docentes y un 15% no había recibido formación pedagógica**, las cifras más altas de todos los países participantes en el estudio. En el caso de secundaria, los porcentajes **fueron del 9%, 33% y 41%, respectivamente** (los dos últimos porcentajes, los más altos de la OCDE).

³³ Se tomarían como base tanto el Grado de Maestro como un modelo de Máster para el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

³⁴ En cumplimiento del punto 83 del pacto de investidura entre ambas formaciones políticas, Ciudadanos y PP, que recogía un MIR educativo.

formación del profesorado al que denominó DIR (Docente Interno Residente), tomando como referencia el MIR de los facultativos médicos. La iniciativa presentaba un método que permitiera “la selección de los mejores aspirantes a docentes en base a la excelencia académica, actitudinal y motivacional necesarias para ejercer la labor docente”. El nuevo profesorado realizaría un examen nacional tras la obtención del grado universitario correspondiente y previo a la formación teórico-práctica del DIR; este proceso sustituiría al actual máster. El Ministerio de Educación debería homologar a unos determinados centros para impartir la formación teórica, con *numerus clausus* de plazas en función de las necesidades de docentes tanto en centros públicos como privados. Finalmente, se efectuarían unas prácticas remuneradas, de uno o dos cursos académicos³⁵, complementadas con la adecuada formación pedagógica y teórica, en centros de enseñanza de referencia bajo la dirección y supervisión de profesorado de experiencia y competencia acreditada, que ejercerían como tutores o mentores. Se solicitaban, igualmente, unos itinerarios formativos³⁶ en función de los estudios de grado realizados con anterioridad distinguiéndose, al menos, tres: uno para maestros de Educación Infantil y Primaria, otro para Secundaria y Bachillerato y un tercero para las especialidades de los Servicios de Orientación (psicólogos y psicopedagogos). La propuesta fue rechazada.

Estas formulaciones nacen de la convicción de que el actual sistema de formación y selección del profesorado resulta anacrónico e ineficaz, con un currículo excesivamente teórico y academicista. Podríamos basar esta afirmación en

tres argumentaciones: cualquiera puede entrar en el proceso de selección, sin filtro previo³⁷; no existe un currículo universitario específico para el profesorado, por lo que está alejado de la práctica docente y pedagógica real; las prácticas, tal como están concebidas, no suplen las carencias detectadas.

¿Qué ventajas aporta el DIR según sus defensores?

- Permite el desarrollo de la experiencia docente desde los primeros años de formación, dando a las prácticas la importancia necesaria y poniendo a los aspirantes en contacto con las diversas realidades y contextos educativos. Supone, además, un modelo de evaluación continua.
- Insta un sistema a nivel nacional unificado para todo el profesorado incluyendo, según las propuestas, también al de la enseñanza concertada o privada. El profesorado en formación supondría un apoyo en el trabajo en las aulas. Está tutorizado y supervisado por otros docentes con reconocida experiencia y preparación³⁸, promoviendo el trabajo en equipo.
- Se realiza en centros homologados y acreditados con la debida excelencia, incentivando la innovación e introduciendo nuevas metodologías. Profundiza y cimienta la identidad profesional y vocacional. Favorece los procesos de mejora entre los centros y el profesorado.
- Supone un cambio radical en la formación inicial y en los procesos de acceso a la función pública docente³⁹, más acordes con los de algunos países de nuestro entorno. Limita su posible masificación, ajustando las plazas ofertadas a las demandas de empleo.

³⁵ Según esta propuesta la formación específica del profesorado duraría entre dos y tres años, mientras que la formación del MIR sanitario va de cuatro a seis años, según la especialidad elegida.

³⁶ Esta sería otra diferencia sustancial con respecto al MIR de los facultativos, que oferta 54 especialidades.

³⁷ El actual sistema da acceso a miles de aspirantes, de los que solo un 20% acabará encontrando trabajo en la profesión docente.

³⁸ Un porcentaje muy elevado del profesorado universitario que “enseña cómo enseñar”, jamás ha trabajado con niños o adolescentes ni ha ejercido en centros de enseñanza obligatoria.

³⁹ Es una realidad obvia que el actual sistema de concurso-oposición no es objetivo ni selecciona al profesorado mejor preparado, de la misma manera que no valora convenientemente la experiencia docente.

¿Qué inconvenientes tiene el DIR según sus detractores?

- La necesidad de un acuerdo político mayoritario a nivel nacional, que supere la actual discrepancia y la oposición de algunas autonomías y sectores educativos y sindicales.
- El establecimiento de un sistema de selección distinto al existente para acceder a las Facultades de Educación, así como la dificultad de ajuste del actual profesorado interino en este nuevo proceso. ¿Se les obliga a realizar todo el procedimiento o se les convalida su experiencia? ¿Habría dos vías para el acceso a la función docente?
- El encaje de un examen selectivo único para etapas y especialidades diferentes⁴⁰.
- La financiación de un sistema que resultaría muy caro: formación gratuita y contratación remunerada en régimen de formación a un gran número de aspirantes, incentivos económicos al profesorado que ejerciese como tutor-mentor y, tal vez, a los centros seleccionados... Se calcula un coste de unos 400 millones de euros en diez años, además de la elevada duración de la formación, que podría irse hasta los siete años (cuatro de grado, uno de máster y dos de DIR).

5. PROPUESTAS PARA UNA ALTERNATIVA DE FUTURO.

5.1. UNA VISIÓN COMPARATIVA CON OTROS PAÍSES.

1. Los modelos de formación.

Antes de exponer algunas propuestas sobre la posibilidad de establecer un Cuerpo Único de Enseñantes en España, con una misma formación inicial, resultaría interesante analizar diferentes modelos de países de nuestro entorno europeo.

En lo que a la Unión Europea se refiere, con la firma de la Declaración de Bolonia en junio de

1999 y la posterior Declaración de Berlín de 2003, se implantó el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que ha obligado a los diferentes países a ir reformando y adaptando los estudios universitarios. Pero fue en 2007 cuando se establecieron lo que podríamos llamar unos principios o acuerdos comunes para determinar las competencias y cualificaciones que debería tener el profesorado en el marco europeo, entre los que se destacaba la importancia de una buena formación inicial, con una titulación superior universitaria equivalente, como mínimo, al grado, y donde se resaltaba la relevancia de los contenidos didácticos y pedagógicos. Igualmente, se recomendaba buscar el equilibrio entre la teoría y la práctica, dando especial preeminencia a esta última. En el programa de trabajo denominado *Education and Training 2020*, elaborado por la Unión Europea en 2009, que marcaba las líneas de trabajo en educación para esta década, se reclama la necesidad de profundizar en la calidad de la formación de los docentes y en el apoyo en los inicios de su carrera. En este sentido, podríamos concluir que un profesorado mejor preparado y más competente forjará un alumnado más capacitado.

De manera general, se pueden distinguir dos modelos en la organización de los estudios superiores que dan acceso a la docencia, los simultáneos o concurrentes y los consecutivos. En los primeros se aúnan en un mismo plan de estudios la formación científica en las materias en las que el profesorado impartirá posteriormente su docencia y la didáctica y pedagógica; en los segundos, se recibe primero una preparación específica en una determinada área de conocimiento que posteriormente se completa con la formación para la docencia, donde se incluirían las prácticas. Estas dos modalidades suelen otorgar titulaciones distintas.

⁴⁰ Algunas propuestas defienden un examen para Educación Infantil y Primaria y otro distinto para Secundaria y el resto de los cuerpos docentes.

El principal debate a la hora de decantarse por unos u otros modelos se suscita al plantearse la identidad profesional del profesorado. En los modelos simultáneos el alumnado cursa las materias propias de un área de conocimiento determinado pero encaminadas siempre a una futura enseñanza, por lo que se compatibilizan con las pedagogías, didácticas, psicologías, sociologías y estrategias que habrán de ponerse en práctica en el aula; quien elige estas opciones tiene claro desde un principio que su futuro profesional se orientará hacia el campo de la educación. Sin embargo, los modelos consecutivos pueden llevar a una percepción falsa en los docentes, en el sentido de que durante sus estudios construirán una identidad como especialistas en una determinada materia académica que poco tendrá que ver con su posterior desarrollo profesional, intrínsecamente ligado con niños o niñas o adolescentes⁴¹.

Se puede considerar que el modelo de formación simultáneo respondería mejor a las necesidades del futuro profesorado. De la misma manera, el sistema de formación inicial tendría que ser universal, es decir, igual para todos los aspirantes a la docencia, donde se prepararan desde un inicio para impartir clases en la etapa y especialidad elegida; como ya hemos insistido, no es lo mismo estudiar una disciplina que estudiar para enseñar esa disciplina.

Los modelos sucesivos presentan el problema de crear una identidad profesional falsa en los futuros profesores de secundaria, que lleguen a imaginarse a sí mismos, profesionalmente, trabajando como historiadores o como químicos, cuando en realidad van a trabajar profesionalmente como profesores de historia o como profesores de química. Por el contrario, los modelos simultáneos parecen producir una identidad profesional más adecuada a la realidad, en la que el futuro profesor recibe una formación específica y práctica en todos aquellos

aspectos no académicos en los que se juega el éxito o el fracaso en la enseñanza. (Esteve, 2003: 212)

En lo que a la formación del profesorado de educación secundaria se refiere, encontramos modelos concurrentes o simultáneos en Alemania, Bélgica, República Checa, Dinamarca, Eslovaquia, Estonia, Holanda, Hungría, Letonia, Polonia, Rumanía, y Suecia; modelos consecutivos o sucesivos en Bulgaria, Chipre, España, Francia, Grecia, Italia y Liechtenstein y, por último, tenemos los países donde coexisten los dos, como Austria, Eslovenia, Finlandia, Irlanda, Islandia, Lituania, Noruega y Reino Unido (Eurydice, 2013). El mismo informe se decanta por el modelo concurrente como el más adecuado. Vamos a analizar un poco más en profundidad los sistemas de cuatro países de nuestro entorno, con propuestas diferentes.

En Alemania la única alternativa posible para la formación del profesorado de todos los niveles educativos es el modelo simultáneo.

En Francia se prefieren los modelos consecutivos para la formación del profesorado de primaria y secundaria, mientras que en Finlandia y Reino Unido se puede optar por sistemas mixtos. En el caso de Finlandia, los maestros de educación primaria se forman con un modelo concurrente y los profesores de educación secundaria pueden hacerlo también por el consecutivo, mientras que en Inglaterra todo el profesorado puede optar por modelos mixtos, “aunque tal y como indica el último informe de la Eurydice (2015) predomina el modelo consecutivo” (Manso, Matarranz y Valle, 2019: 26).

2. Centros encargados de la formación.

En Francia, en paralelo a la reforma del *college* (algo parecido a la ESO española) se modificó también la formación del profesorado al crearse en 1989 los *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFMs)* con el fin de

siendo la formación didáctico-pedagógica siempre inferior al 40% (Eurydice, 2015).

⁴¹ En los modelos concurrentes la formación didáctico-pedagógica es superior al 30% del plan de estudios, mientras que en los consecutivos la mayor carga es disciplinar,

dotar de docentes a ese alumnado, con lo que se eliminó la división existente entre maestros (*instituteurs*) y profesores (*professeurs*), conformando una nueva identidad: *professeurs des écoles* y *professeurs des collèges et lycées* (Bolívar, 2007: 20). Estos institutos estaban vinculados a las universidades a partir de 2007. En 2006 se publicó la *Cahier des charles de la formation des maîtres* en IUFMs, donde se establecían los requisitos que se deberían cumplir en la formación del profesorado. En cuanto a la educación secundaria, tras una formación académica universitaria, los IUFMs son los encargados de impartir la especialización necesaria en los contenidos concretos para poder desarrollar la docencia (una especie de máster).

En **Finlandia** las titulaciones para ejercer en educación primaria se cursan en las Facultades de Educación, mientras que el profesorado de educación secundaria o docentes de asignaturas específicas de educación primaria o secundaria deben especializarse en esas materias en las facultades correspondientes y recibir, posteriormente, en las Facultades de Educación, la formación docente pertinente. Puede ocurrir también que se reciba la formación de manera simultánea en las dos facultades.

En **Alemania** la formación es similar a la de España; las *Pädagogische Hochschulen*, algo así como Facultades de Educación, son las que instruyen a los futuros docentes, con la diferencia de que, como ya se ha visto, el modelo es concurrente para todos los niveles y, tras la realización de un máster, es obligatorio superar un examen.

En **Reino Unido**, de manera general, son las universidades las que imparten las titulaciones para ejercer la docencia, aunque, dependiendo de las modalidades, hay una amplia gama de instituciones donde se puede obtener esta formación. En todo caso, todas ellas deben estar acreditadas por la *Teaching Agency (TA)* para poder obtener el *Qualified Teacher Status (QTS)*, imprescindible para poder ejercer en

centros educativos. “Asimismo, se pueden encontrar vías de acceso en las que los aspirantes reciben la formación en los propios centros escolares a través de programas específicos de prácticas que les permiten posteriormente obtener la certificación necesaria” (Rebolledo, 2015: 134-135).

3. Duración de los estudios.

Podríamos estimar que la duración media de los estudios oscila entre los cuatro y los cinco años, siendo ya minoritarios los países con tres (Bélgica, Suiza, Austria...) o con más de cinco; por ejemplo, en **Alemania** todo el profesorado recibe una formación de cuatro años, tres de estudios universitarios y uno de máster, pudiéndose alargar hasta los seis en algunas modalidades. De hecho, cinco años es la duración idónea señalada por la Unión Europea.

La formación en **Finlandia** abarca cinco años para primaria y para secundaria, aunque en el segundo caso la duración puede ser mayor en función de la especialización. Todo el profesorado debe cursar una licenciatura de tres años, a lo que se añade un máster de dos cursos más.

En **Francia** los estudios son de tres años (*Licence*), que se completan con dos años de formación en un *IUFM*.

El modelo de **Reino Unido** es más complicado, ya que la duración de los estudios depende de las diferentes opciones que se tomen para acceder a la docencia.

En **Inglaterra y Gales**, los estudios pueden variar entre tres y cinco años, ya que se suma el tiempo de los estudios de grado (tres o cuatro años) y, en el caso de que se curse el postgrado, se incrementa en un curso más a tiempo completo o dos a tiempo parcial. En los modelos de formación simultáneos, el *Graduate Teacher Program (GTP)* se compone de estudios de tres o cuatro años. En **Irlanda del Norte**, la formación se compone de cuatro años (*Bachelor of Education*) si se opta a un modelo concurrente, o de seis años, si se desarrolla en un modelo consecutivo. En los casos del

profesorado de secundaria, se exige una formación añadida a la formación base, el *Professional Diploma in Education (PDE)*, que dura dos años. Una situación parecida encontramos en **Escocia**, donde existen dos alternativas: el título universitario (*Bachelor of Education*), de cuatro años de duración o, por otro lado, accediendo a través de los estudios conducentes a la titulación, de un año más de duración al grado anteriormente cursado. (Rebolledo, 2015: 136-137)

4. Requisitos para el acceso.

En casi todos los países los requisitos son los necesarios para el acceso a la universidad. En **Alemania** hay que superar unas pruebas orales y escritas muy exigentes que se realizan en los propios centros en los que ha estudiado el alumnado, mientras que, en **Francia**, tras la obtención del título de bachillerato mediante un examen nacional de pruebas obligatorias orales o escritas, se debe acreditar la titulación universitaria para realizar el máster específico impartido en los *IUFMs*, es decir, no es obligatorio cursar un programa específico de formación didáctico-pedagógica para acceder a la docencia, sino el máster de dos años de duración.

En **Reino Unido** ya hemos comentado que existen diversas vías de acceso a la formación docente, pero, como norma general, es preceptiva la exigencia a los candidatos de la superación de una entrevista que evalúa la idoneidad y la capacidad intelectual, así como una correcta comunicación oral y escrita en inglés, estar registrados en el Consejo General de Enseñanza y superar unos requisitos de salud y capacidad física (Manso, Matarranz y Valle, 2019: 27). En **Inglaterra y Gales** puede efectuarse a través de enseñanzas de grado (*Bachelor of Education*) o de otras modalidades de titulaciones, lo que permite acceder a los cursos de *Qualified Teacher Status (QTS)* o formación de postgrado en educación, a los que también se

puede llegar a través de los programas de prácticas en centros, como ya se ha indicado, que suelen tener una duración de un año y que son realizados bajo la supervisión de profesorado de prestigio y experiencia.

Dejamos el caso de **Finlandia** para el final porque, en ese país, la selección del profesorado es un proceso muy competitivo, ya que es una profesión de gran prestigio y reconocimiento y muy solicitada, donde solo se opta por los mejores y más motivados en las propias universidades. Valga como ejemplo que, para los estudiantes del último curso de Bachillerato, la enseñanza es la opción profesional más elegida, por delante de carreras como medicina, derecho, psicología, ingeniería o periodismo⁴². Para el modelo concurrente, tras la superación de la Educación Secundaria, es obligatorio realizar un examen escrito, una prueba de aptitud y una entrevista personal, verificadas por las universidades bajo la supervisión estatal; por el contrario, los que acceden por el consecutivo, pueden hacerlo al acabar los estudios de grado (3 años), pero para optar a estos programas de postgrado para la formación docente (máster de 2 años), es necesario superar una prueba de aptitud y se tiene en cuenta el expediente académico. Según los datos de Eurydice (2015), tan solo un 17% de los aspirantes superaron estos exámenes de acceso.

5. Contenido del currículo.

Generalmente los currículos son establecidos por las propias universidades, partiendo de unas premisas comunes y diferenciando, fundamentalmente, si se trata de profesorado de educación primaria o secundaria.

En el caso de **Alemania**, el currículo es muy uniforme para todo el país y para los distintos niveles. El alumnado se especializa en, al menos, dos asignaturas y se valoran especialmente las materias relacionadas con la pedagogía y las didácticas (suponen un 57%), la psicología, la

⁴² Estudio publicado por el diario nacional *Helsingin Sanomat* en 2004. Extraído de Rebolledo, 2015: 138.

filosofía, las ciencias sociales y políticas y la teología.

En **Francia**, como ya hemos visto, la formación puramente docente se desarrolla en los *IUFMs*, con un primer año basado en la teoría y el segundo eminentemente práctico. En **Reino Unido** la especialización didáctica y pedagógica se realiza en el curso de postgrado o en los de *QTS* (es un 25% del total de la formación), donde se trabajan los contenidos propios de la función docente.

En **Finlandia** se deja libertad para que las propias instituciones formativas resuelvan los contenidos a enseñar, aunque, en general, se da gran importancia al trabajo grupal, a la investigación aplicada, a la reflexión sobre el ejercicio profesional y al dominio de los idiomas, así como a la pedagogía (supone un 21,9%), tanto en primaria como en secundaria.

6. Las prácticas.

Suelen constituir un proceso fundamental y obligatorio entre la formación teórica y el acceso a la profesión docente. En algunos países se desarrollan a lo largo de todos los cursos y, de manera más intensiva, en el último. Por lo general, los estudiantes en prácticas suelen formar parte de las plantillas de los centros, por lo que reciben una retribución económica, y su labor está supervisada por un tutor o tutora. Es el caso de **Alemania** o de **Reino Unido**; en el primero dura entre 18 y 24 meses y en el segundo alrededor de un año, llegando a superar las 1000 horas. En **Francia**, en el segundo año de formación en los *IUFMs* se dedican seis u ocho horas semanales a las prácticas en centros.

En **Finlandia** resultan igualmente imprescindibles dentro de la formación inicial. Los periodos de prácticas se desarrollan en diferentes momentos a lo largo de la carrera, unas cinco o seis semanas al año, siempre bajo la supervisión y referencia del profesorado tutor.

7. Evaluación y titulación.

En casi todos los países de la Unión Europea, una vez acabado todo el proceso de formación, la titulación obtenida es de tipo universitario.

En **Alemania** la titulación se adquiere después de superar dos exámenes estatales, uno antes y otro después de la fase de prácticas.

Tanto en **Finlandia** como en **Francia**, la titulación obtenida por el profesorado de educación primaria y secundaria es de máster, mientras que en **Reino Unido** para ambas etapas es necesario superar las pruebas que evalúan los conocimientos sobre el currículo establecido para obtener la titulación de grado. En **Inglatera y Gales** hay que superar, además, el *QTS* para poder ejercer en los centros sostenidos con fondos públicos. También es posible conseguir la cualificación docente a través del *Postgraduate Certificate in Education (PGCE)*, que equivale a un postgrado (Rebolledo, 2015: 143).

5.2. EL CUERPO ÚNICO DE ENSEÑANTES: DE LA UTOPIA A LA REALIDAD.

Según Eurydice (2015), en los conocimientos que deberían adquirir los futuros enseñantes, se tendría que encontrar un equilibrio entre los contenidos disciplinares, los didácticos y los pedagógicos. Desde la entrada de España en el EEES, el modelo concurrente es el que se aplica a los docentes de Educación Infantil y Primaria, mientras que el modelo consecutivo es el que se sigue para el profesorado de Educación Secundaria, caracterizado por la adquisición de una formación científico-disciplinar mediante un grado de 240 ECTS (el 80% de la formación) y una posterior adecuación didáctico-pedagógica a través del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de 60 ECTS (el 20%).

Se reconoce el progreso que ha supuesto la titulación de grado para los maestros y maestras

y el máster del profesorado de secundaria, pero los cambios generados por el proceso de Bolonia no han resuelto la problemática de la formación inicial, siendo muchísimos los autores que reclaman cambios profundos en aras de encontrar un equilibrio entre el necesario conocimiento de la materia, su aplicación didáctica y pedagógica, el dominio de las técnicas vinculadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje y el funcionamiento real y práctico de los centros docentes. Se reclama un profesorado que promueva la innovación, que trabaje en equipo y que afronte los nuevos retos sociales, educativos, pedagógicos, culturales y tecnológicos. Finalmente, es deseable un hábito sistemático de evaluación e investigación sobre la propia tarea que lo encaminen a una mejora de su práctica profesional.

En este sentido, el Máster de formación inicial del Profesorado de Educación Secundaria no parece haber dado con la tecla adecuada, las principales carencias hacen referencia a

(...) la escasez del tiempo (60 créditos ECTS) y la distribución de los mismos por trimestres y asignaturas; la imposibilidad de ir más allá de un barniz superficial en los temas tratados; la falta de evaluación auténtica de las competencias formuladas; la ausencia de colaboración y coordinación docente, denunciada por el profesorado y todavía más por el alumnado, que también se queja de la repetición de contenidos en asignaturas diferentes; la conexión muy mejorable con los IES y el descuido de la formación de Tutores; la constatación de que las prácticas en los centros, así como los TFM, no han contribuido a propiciar relaciones apreciables entre la teoría y la práctica ni, tampoco, a promover renovación pedagógica. (Escudero, Campillo y Sáez, 2019: 183)

Con la unificación de las licenciaturas y las diplomaturas en una única titulación de grado se perdió una oportunidad excelente para establecer la unión de todo el profesorado; hablamos de lograr de una vez por todas una histórica reivindicación, fundamentada en la equiparación de la formación inicial de todo el

profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, cuya titulación debería ser equivalente, con un tronco único y una misma categoría laboral. “En la actualidad, algunos países de nuestro entorno, como Francia, Italia, Portugal o Islandia, gozan ya de una formación docente unificada, con un nivel de titulación equivalente desde la educación inicial hasta la universidad, con rango de Máster” (Díez, Dolz y Fernández, 2018: 102). Ello implicaría un profundo cambio de mentalidad: “supone pensar que los maestros, además de una formación profesional, han de tener una formación académica del más alto nivel; y que los profesores de secundaria, además de su formación académica, deben recibir una formación profesional relevante. En definitiva, se trata del cuerpo único de enseñantes” (Benejam, 2002: 92). En este sentido, el peso y la tradición del modelo universitario español han determinado la imposibilidad de crear una titulación específicamente destinada a la docencia.

1. ¿Es necesaria una selección previa?

La consultora McKinsey & Company publicó un estudio en el año 2007 con el título “*How the world’s best-performing school systems come out on top*”, en el que se analizaban los factores que permitían a determinados países obtener un mayor rendimiento educativo; entre ellos, se identificaba la calidad del profesorado como aquel que mayor incidencia tenía en los resultados del alumnado, especialmente en las primeras etapas escolares. “Según el estudio, las prácticas en que coinciden los países que logran un mejor rendimiento son las siguientes: a) consiguen atraer a la docencia a los mejores estudiantes; b) los convierten después en unos buenos docentes; y c) aseguran que todos los alumnos reciban una enseñanza de gran calidad” (Tiana, 2013: 43). De acuerdo con el informe, la estrategia para conseguir a los mejores docentes partiría de escoger a los estudiantes más brillantes para que sean profesores, mediante una selección previa a la formación

inicial. En segundo lugar, habría que “pagarles un buen salario como docentes. Esa decisión debería además acompañarse de la exclusión de aquellos estudiantes que, una vez comenzados sus estudios, no demuestren las habilidades necesarias para ejercer la docencia” (Tiana, 2013: 43-44).

Tomando también como base este informe se establece la propuesta de Domínguez, que seguiría el siguiente proceso:

1. Selección previa de candidatos: estar entre el 5%, el 10% o el 20% del tramo más alto de los que acceden a la Universidad, según la demanda de educadores a medio y largo plazo.
2. Esto implica una previsión de la demanda a medio y largo plazo, para establecer cada curso un “númerus clausus” que determine la nota de corte.
3. Las Facultades de Educación, de acuerdo con las Consejerías de Educación realizarán pruebas adicionales consensuadas para dar el visto bueno a los candidatos.
 - a) prueba sobre destrezas y habilidades de comunicación emocional y artística, a ser posible con niños;
 - b) prueba de destrezas y habilidades lógico-lingüísticas y lógico-numéricas, a ser posible con niños.
4. Al terminar el Grado, tendrán un Máster especializado, gratuito y con un sueldo razonable mientras se realiza.
5. Acceso directo como educador al nivel de especialidad elegido, si se culmina el Máster con éxito. (Domínguez, 2016: 583)

En el mismo sentido se expresan otros autores que defienden una selección de los mejores candidatos y candidatas, todo ello acompañado de un proceso adecuado de formación permanente y unos incentivos y expectativas de promoción que alienten la permanencia en la docencia (Bolívar, 2017: 68). Habitualmente, la formación ha precedido a la selección, sin embargo, en aquellos países que se encuentran a la cabeza de las evaluaciones internacionales,

se cuenta con unos procesos exhaustivos en los que la selección es anterior a la formación para la profesión (López Rupérez, 2013: 130), (López Rupérez, 2015: 291).

En la OCDE, los países que continúan situándose en los puestos más altos de los informes PISA, como Corea, Finlandia o Japón, la docencia es una profesión de gran prestigio y ofrecen un elevado rendimiento educativo. Ya vimos el caso de Finlandia, donde se selecciona a uno de cada diez candidatos, aproximadamente. En Corea y Japón también se aplica una estricta selección antes de convertirse en docente y se realiza un seguimiento a lo largo de la carrera profesional. En Australia, en 2010, se creó un instituto para promover la excelencia en la profesión docente (AITSL), estela seguida en países como Dinamarca, Estonia o Noruega.

En el año 2010 se publicó un nuevo informe a cargo de McKinsey & Company, *“How the world’s most improved school systems keep getting better”*, en el que se analizaban los resultados de mejora en veinte sistemas educativos seleccionados. El elemento fundamental que permitía a algunos países ascender de los niveles medianos a los superiores residía en tres factores: elevar los criterios de selección y mejorar la calidad de la formación; perfeccionar su tarea de manera continua mediante aprendizajes colaborativos con sistemas de tutorías o mentorías y con los incentivos adecuados; propiciar la autoevaluación de los docentes y de los centros educativos. Según los autores del informe, el problema reside en que se admite en las universidades o en las facultades de educación a un número de estudiantes mucho mayor que los puestos de profesorado realmente disponibles y luego se aplica un sistema de criba muy riguroso, lo que conduce a “la frustración de muchos docentes potenciales, a la falta de atractivo para los mejores estudiantes y a un gasto indiscriminado de recursos, al tener que formar a personas que luego no podrán ejercer la profesión” (Tiana, 2013: 44-45). “La tarea docente ha perdido su poder

de atracción a la hora de que los potenciales docentes más prometedores la elijan debido al declive en su prestigio, al deterioro de sus condiciones laborales y a sus relativamente bajos sueldos en comparación con otras profesiones análogas⁴³.

Una opción distinta a la selección previa sería “una prueba de acceso habilitante” que se aplicaría para acceder a los puestos docentes de todos los centros sostenidos con fondos públicos y que sería posterior a una formación inicial de cinco cursos de grado universitario (Gutiérrez, Dolz y Fernández, 2018: 107).

En la misma línea de lo recogido hasta ahora se pronuncia también el Documento de Bases para una Nueva Ley de Educación, elaborado en septiembre de 2017, que en su apartado 5.2. recoge: “Seleccionar a los candidatos y candidatas a la profesión docente con pruebas rigurosas que incluyan conocimientos profesionales y una evaluación de la inmersión a la práctica guiada por tutores seleccionados”.

2. ¿Dónde debe realizarse la formación del profesorado?

Destacaríamos aquí tres conceptos fundamentales: el primero, la necesidad de acabar con el rol monopolizador de las universidades; el segundo, la idea de implicar a entidades e instituciones diversas y variadas; y el tercero, la participación ineludible del profesorado en activo en la formación de los nuevos docentes.

En cuanto a la primera reflexión, recojo las palabras de Pilar Benejam:

(...) porque, ciertamente, en muchos casos, la universidad se ha convertido en una fábrica de créditos; los planes de estudio, en un mercadeo de horas de docencia para ocupar a más personal y ampliar el área de

poder. ¿Cómo reformar la formación del profesorado si no se reforma la universidad? (Benejam, 2002: 92)

En la misma línea se expresa António Nóvoa, al afirmar que en la actualidad se producen unas auténticas “guerras de poder e influencia entre las instituciones de educación superior, que hacen poco por comprender el lugar del conocimiento en la formación docente” (Nóvoa, 2019: 221), y reclama que “la enseñanza es una profesión especial, fundamentalmente en sus dimensiones humanas. Repensar la formación del profesorado implica crear un nuevo lugar institucional y pedagógico” (Nóvoa, 2019: 215).

En este sentido, y entrando ya en la segunda idea, propugna la creación de una especie de “parques educativos” en los que la universidad se uniese a una red de centros públicos, “escuelas de capacitación”, estableciendo una relación estrecha de colaboración donde los futuros docentes pudieran tener una imbricación con la profesión desde los inicios, construyendo comunidades de formación basadas en la “colaboración y la cooperación”. Lo que los anglosajones llaman literalmente “comunidades de práctica”, pero cuya mejor traducción es “comunidades de trabajo” o “comunidades profesionales” (Nóvoa, 2019: 216-219).

Muchas son las opiniones que se decantan por la necesidad de que la formación debería llevarse a cabo por instancias mixtas con la participación de las universidades, las administraciones y el profesorado⁴⁴. Las dos primeras deberían promover y asegurarse de que los tres componentes de la formación (científico, docente y práctico) se modulen de manera adecuada y proporcionada; el tercero, conectaría la universidad con el sistema educativo no

⁴³ Estudios de Eurydice 2013 y 2015 y de la Comisión Europea, 2013. Extraído de Gutiérrez, Dolz y Fernández, 2018: 106. En la misma línea se manifiesta Domínguez (Domínguez, 2016: 581-582).

⁴⁴ Todas las instituciones públicas participantes deberían ser sometidas a criterios y procedimientos rigurosos y

coherentes de acreditación y, en cuanto a la oferta privada, tendría que ir reduciéndose significativamente, siendo sometida a una estrecha supervisión (Escudero, Campillo y Sáez, 2019 :184).

universitario⁴⁵. En la misma línea se expresan otros autores que abogan por la colaboración entre el profesorado, los centros docentes y los organismos sociales locales, regionales, estatales y comunitarios con competencias educativas y culturales. (Tiana, 2013: 48), (Imbernón, 2019: 158), dando siempre un protagonismo prioritario al papel de los docentes en ejercicio.

Finalmente, se plantean otras opciones como la disposición de estructuras flexibles en donde los estudios se adapten a los diferentes perfiles del sistema educativo, permitiendo que el profesorado de educación secundaria pueda compartir actividades y experiencias con el de primaria y en la ESO y diversificando los requisitos de titulación, con el fin de poder impartir docencia en ambas etapas, diseñando una especie de “Institutos-Escuela” que unifiquen la enseñanza primaria y secundaria en un único centro público, todo ello encaminado a la consecución de un cuerpo único de enseñantes con la capacidad de cambiar de perfil⁴⁶.

3. ¿Cuánto debería durar la formación?

Ya vimos que la propuesta de Gutiérrez, Dolz y Fernández (2018: 107) consistía en una formación inicial de cinco cursos de grado universitario, sin embargo, la mayoría de los autores consultados se decantan por el establecimiento de un grado común de formación inicial de cuatro años que capacite para el ejercicio docente en los distintos niveles educativos, al que seguiría un máster de especialización en función de las etapas y las especialidades o, en su caso, de diferentes másteres especializados para la “formación técnico-profesional de base, especialmente en los dos últimos años de la educación básica (formación profesional y para los dos últimos cursos de 16-18 años)”; contemplando la posibilidad de cambiar de área mediante un proceso de adaptación. Tomamos aquí como

referencia a Bolívar (Bolívar, 2017: 68). En todo caso, siempre se plantea un máster universitario como nivel mínimo de formación inicial para todo el profesorado.

4. ¿Qué se debería enseñar?

La formación del profesorado tendría que ser la formación para ejercer una profesión, es decir, además de los conocimientos académicos pertinentes, habría que aportar metodologías, técnicas conducentes a proporcionar modos de enseñar, gestionar el aula y, más ampliamente, educar. Incidiendo en tres grupos de disciplinas: “las de raíces psicológicas, sobre el conocimiento de los niños y jóvenes, la cognición y el aprendizaje; las relacionadas con contextos sociales, historia y políticas educativas; y aquellas que se refieren a metodologías y/o didácticas” (Nóvoa, 2019: 214-217).

El modelo de formación del profesorado en España no es satisfactorio; pero no lo afirmamos nosotros, sino que los propios afectados declaran que la formación recibida es adecuada en cuanto a contenidos (así opina un 64,5% frente a un 72,5% de la media OCDE), pero la preparación pedagógica y la práctica sólo satisface a alrededor de un 44% en ambos campos, en comparación con un 69% y un 67% respectivamente en la OCDE). Y es que gran parte del profesorado, especialmente el de secundaria, se ve a sí mismo como licenciados o licenciadas en una materia curricular que enseñan, pero no se identifican como educadores.

5. ¿Qué importancia se debe dar a las prácticas?

Tanto las referencias comentadas hasta el momento como diferentes informes y autores de reconocido prestigio en el campo de la educación coinciden en que la formación práctica es fundamental en la preparación de los futuros

⁴⁵ Documento de Bases para una Nueva Ley de Educación. Septiembre de 2017. Formación del profesorado. Apartado 5.1.

⁴⁶ Carbonell, Jaume. Un blog de El Diario de la Educación. Pedagogías del siglo XXI. ¿Cómo modificar radicalmente

la relación teoría-práctica? Mejora de la formación para la docencia. 17 de octubre de 2018. Consulta realizada el 8 de mayo de 2022.

docentes (Mckinsey, 2008, 2010; Eurydice, 2013; Talis, 2009, 2013; Benejam, 2002; Esteve, 2006; Pérez Gómez y Pérez Granados, 2013; Tiana, 2013; Díez, Dolz y Fernández, 2018; Viñao, 2018; Imbernón, 2019;...).

Pero desgranemos algunos aspectos concretos. Por ejemplo, en cuanto a la duración y cuándo realizarlas se ofrecen diversas posibilidades, aunque, de manera general, podríamos afirmar que hoy se considera superado el supuesto de que primero hay que saber y luego saber hacer, por lo que teoría y práctica habrían de ir a la par:

- “Esta formación práctica tutelada debería comenzar desde el primer año de los estudios de Grado y aumentar de forma progresiva a medida que se avance en los estudios, intensificándola en el último año”. “Una de las posibilidades, en este sentido, es que el último curso esté por completo dedicado a prácticas en centros educativos” (Gutiérrez, Dolz y Fernández, 2018: 105).

- “La realización de las prácticas y su valoración deben jugar un papel central en los estudios profesionales a lo largo de todo el proceso. Al finalizar los estudios, cabe pensar en un curso de prácticas guiadas o curso de inducción” (Benejam, 2002: 92-94).

En lo que sí parece haber consenso es en que estas prácticas obligatorias, innovadoras, investigadoras y fundamentadas en el conocimiento de la profesión (Eurydice, 2013), deben servir para testar las capacidades y actitudes de los aspirantes noveles, lo que implicaría realizar una evaluación para certificar el grado de dominio de la profesión, a cargo de una

comisión plural con participación del centro o centros de referencia (Gutiérrez, Dolz y Fernández, 2018: 108-109).

Tienen que estar tuteladas por profesorado seleccionado, experimentado y adecuadamente capacitado, con una preparación específica teórica y práctica⁴⁷, y siempre en colaboración y formando equipo con el de la universidad, con un plan compartido y con horario reducido (asignación de horas lectivas) tanto para los aspirantes como para el profesorado que ejerza las labores de tutoría/mentoría, para el que no se descartan incentivos profesionales y económicos.

Así mismo, se reclama que el profesorado universitario que se ocupa de la formación de los futuros enseñantes ha de certificar una actualización y un conocimiento directo de las materias y de las etapas educativas para las que forma a su alumnado, superando su escasa o nula relación con el ámbito escolar no universitario, por lo que deberían de ser personas de acreditada experiencia y prestigio docente. Por este motivo, hay autores que se arriesgan a lanzar propuestas atrevidas, como que el profesorado universitario pudiera impartir docencia en las etapas obligatorias, lo que exigiría una revisión drástica de los actuales sistemas de formación, la superación de la concepción actual de los departamentos universitarios como algo estanco y su sustitución por “equipos docentes que impulsan un proyecto educativo global que marque la agenda formativa del futuro profesorado”⁴⁸.

6. ¿Y qué relevancia habría de tener la formación permanente?

complemento retributivo. Se trataría de profesorado que ejerce su labor en centros de educación infantil, primaria o secundaria pero que dedicarían parte de su tiempo a la formación, incidiendo en la parte práctica y en todo lo relacionado con las didácticas.

⁴⁸ Carbonell, Jaume. Un blog de El Diario de la Educación. Pedagogías del siglo XXI. ¿Cómo modificar radicalmente la relación teoría-práctica? Mejora de la formación para la docencia. 17 de octubre de 2018. Consulta realizada el 8 de mayo de 2022.

⁴⁷ Así lo defiende, por ejemplo, Imbernón, quien habla de una selección cuidadosa del profesorado, de los centros de prácticas y de las tutorías (Imbernón, 2019: 157). Algunos autores hablan de “comunidades de prácticas” (López Rupérez, 2015: 295), mientras que otros plantean la selección de algunos centros educativos como “centros formadores de prácticas”, con unos responsables en cada uno de ellos para garantizar la coordinación pedagógica y el seguimiento de los estudiantes. Para este profesorado se contemplaría una dedicación especial con un

Parece haber bastante asenso en la necesidad de actualización y profundización en los conocimientos adquiridos durante la formación inicial y a lo largo de toda la carrera profesional, por lo que se impone una continua modernización de los contextos didácticos, pedagógicos, sociales, administrativos, tecnológicos, etc. Según la mayoría de las opiniones, esta formación debería ser en horario lectivo. También se aportan diversas modalidades y, valorando la importancia de la formación en centros, se recuerda la necesidad de compartir experiencias con otros profesionales y círculos más extensos a través de la constitución de grupos de trabajo, seminarios, experiencias colaborativas, etc.

7. Propuestas para la consecución de un Cuerpo Único de Enseñantes.

Hemos analizado varias, pero nos centraremos en aquellas más elaboradas y con un fundamento teórico y práctico más consistente, a nuestro entender.

El diseño esencial reside en la creación de grados y postgrados o másteres de diferentes áreas, niveles y ámbitos curriculares, donde se conjuguen los contenidos científicos, todos aquellos relacionados directamente con la docencia y la aplicación práctica de los conocimientos teóricos. Una formación integradora con especialidades internas en aras de garantizar un cuerpo único de profesorado. En palabras de Bolívar, se trata de una propuesta radical y atrevida, ya que habría que sustituir las concepciones actuales por “un paradigma curricular interdisciplinar concebido como series de proyectos curriculares; con la integración de todas las disciplinas de la educación básica en cuatro áreas fundamentales de experiencia, de conocimiento, de actuación y de compromiso ético” (Bolívar, 2017: 68).

Expondremos algunos planteamientos.

Benejam defiende un “primer ciclo de estudios académicos para todos los docentes en las facultades de su elección y un segundo ciclo

cursado en la facultad de ciencias de la educación, básicamente profesional, con materias comunes para todos los docentes, y materias específicas para los futuros enseñantes de cada etapa educativa”, con una profunda relación entre el conocimiento teórico y el práctico. En cuanto a las didácticas específicas, plantea “que los maestros generalistas trabajen de manera preferente la didáctica de la lengua como materia instrumental y básica de la cultura y de la estructuración del pensamiento. También se propone que los alumnos elijan una o dos didácticas específicas entre todas las que corresponden a las áreas de conocimiento del currículo”. Para el profesorado de Educación Infantil y Primaria se plantea una “materia de didáctica general de etapa, con el objetivo de dar una visión integrada”. En cuanto al profesorado de Secundaria, “las didácticas se han de centrar en las propias de cada área de conocimiento curricular o seminario” (Benejam, 2002: 92-93).

Sobre la propuesta de **Gutiérrez, Dolz y Fernández** ya hablamos anteriormente. Estos autores diseñan una formación inicial del profesorado “simultánea” y “universal”, aplicable a todos los aspirantes a la docencia de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, “que cursarían grados de cinco años, donde se prepararían desde el inicio para ser docentes en la etapa y especialidad elegida”. Este modelo armonizaría simultáneamente una sólida preparación en las áreas disciplinares, junto a una amplia formación pedagógica y didáctica acorde con las enseñanzas correspondientes. (Gutiérrez, Dolz y Fernández, 2018: 103-104)

Esto implicaría la existencia de dos titulaciones diferentes en los grados del profesorado de Secundaria, “por ejemplo, una de Matemáticas y otra de Docencia de Matemáticas”. Las especializaciones específicas encaminadas a la docencia en la Educación Secundaria se impartirían en las Facultades de Educación o se podría implantar una titulación concreta que sólo estuviese enfocada a la docencia en las

facultades correspondientes actualmente existentes. Sin embargo, como ya vimos que ocurre en otros países (Reino Unido, Finlandia...), no se cierra la posibilidad a la coexistencia de las dos vías de formación, la simultánea y la consecutiva, lo cual implicaría el acceso a la función docente después de haber obtenido una titulación de grado en una determinada especialidad y tras la superación de una formación específica complementaria. (Gutiérrez, Dolz y Fernández, 2018: 103-104)

Dejamos para el final la que, a nuestro entender, es la alternativa más y mejor estructurada y fundamentada. Se trata de la Tesis Doctoral de **José Domínguez Rodríguez**, dirigida por el Catedrático de la Universidad de Granada Antonio Bolívar Botía, en el año 2016, sobre lo que ellos llaman “La formación inicial de un cuerpo único de educadoras y educadores para la educación básica unitaria, holística, universal y emancipadora”. Recomendamos su lectura, especialmente, el apartado IV y, sobre todo, el V.

Se concibe la educación básica como un ciclo único desde los 0 a los 18 años, que habría de ser desempeñado por un profesorado cuya formación inicial “debe consistir en un proceso de autoformación práctico-teórica, individual y cooperativa” (Domínguez, 2016: 557).

Comencemos por considerar qué entiende por “cuerpo único de educadores”:

Para que un conjunto de educadores y educadoras constituya un cuerpo único se deben cumplir, al menos, las siguientes condiciones: a) tener un Grado común de formación inicial, que les capacite para ejercer la actividad educadora en Educación Infantil, en Educación Primaria y en Educación Secundaria, realizando el Máster especializado correspondiente a cada una; b) poder cambiar de etapa educativa, realizando el Máster especializado correspondiente a la misma; c) tener las mismas condiciones laborales; d) tener el mismo salario básico; e)

estar capacitados para ejercer responsabilidades directivas; f) estar capacitados para cambiar de área de experiencia y de conocimiento mediante algún proceso de adaptación; g) tener las mismas posibilidades de promoción y de acceso a otras responsabilidades en base a las capacidades y méritos: Profesores de Facultad de Educación, tutores de prácticas, inspectores; h) haber seguido un proceso idéntico de selección y de promoción. (Domínguez, 2016: 569)

Se trataría de un Proyecto experimental aplicable a todo el estado español que se comenzaría realizando en una Comunidad Autónoma, en una Universidad o en una Facultad de Educación, y cuyos resultados se analizarían en la Conferencia Sectorial de Educación, para examinar, profundizar y mejorar los aspectos necesarios. Se iniciaría, como ya hemos visto, con una selección previa de los aspirantes que garantizaría que, de cada diez personas formadas, solo fallase una y las otras nueve se integrarían en la profesión, al contrario del sistema vigente, que forma a diez para seleccionar a una. “En las condiciones actuales para contar con 100 educadores que ejerzan, hay que formar a 1000. Nos parece excesivamente caro. Con la propuesta de Proyecto experimental que hacemos para contar con 100 que ejerzan sólo tendríamos que formar a 110. De este modo la inversión sería plenamente rentable” (Domínguez, 2016: 575-576).

Este Proyecto experimental contaría con una estructura de un “Grado común de cuatro años, tres Másteres especializados en Infantil, Primaria y Secundaria y algunos Másteres especializados en Formación Profesional para los dos últimos cursos de la Educación Secundaria (16-18 años)” (Domínguez, 2016: 577).

Durante la realización del Grado común se efectuarían las prácticas por parte del alumnado seleccionado, con tutorías, y se

trabajarían fundamentalmente cinco áreas curriculares: área antropológica (proyectos globalizados e interdisciplinares basados en las ciencias del ser humano), área físico-biológica y tecnológica (tecnociencias), área socio-creativa (las ciencias históricas, las ciencias sociales, las ciencias económicas y políticas, las ciencias de la naturaleza), área semiótica y artística (mundo lingüístico-simbólico) y área pedagógica.

Los Másteres especializados de etapas implicarían diseñar “su proyecto educativo y un programa curricular de proyectos educativos globalizados en cada una de las áreas”. Se desarrollarían en centros experimentales de Educación Infantil, Primaria o Secundaria obligatoria y postobligatoria. El diseño de Másteres especializados para la formación y orientación profesional de los dos últimos cursos de la educación básica (16-18 años) lo realizarán los que opten por ella en empresas punteras contratadas por la Administración que ofrezcan garantías suficientes para hacer prácticas, que serían las responsables de la “formación técnico-profesional de base” (Domínguez, 2016: 577-590). Como ya vimos, la superación de estos másteres daría acceso a una plaza como educador o educadora al nivel y a la especialidad elegida.

Durante los cuatro años de Grado común habría que adquirir una Especialidad Artística de carácter opcional: música, plástica, pintura, escultura, teatro, poesía, cuentos, novela, fotografía, audiovisuales, títeres, mimos, baile, danza, etc. (Domínguez, 2016: 581).

6. CONCLUSIONES.

En primer lugar, disponer de los mejores docentes supondría la elección previa de los mejores estudiantes para que se conviertan en

profesores antes de su formación inicial. Ello permitiría aumentar el estatus de los estudios que conducen a la titulación y, consecuentemente, de la profesión, además de conseguir una utilización más conveniente de los recursos disponibles. Desde un punto de vista más radical, incluso se debería plantear la exclusión de aquellos estudiantes que, una vez comenzado el proceso, no se consideren aptos o no demuestren las actitudes necesarias para el ejercicio de la docencia. “Una mala decisión de selección puede resultar hasta en 40 años de mala enseñanza” (Tiana, 2013: 43-44).

Este sistema de selección previa a la formación específica debería aplicarse a todos los aspirantes, independientemente de los niveles o de las especialidades a las que luego se optase, lo cual implicaría un descenso sustancial del alumnado en las facultades de educación o en los centros universitarios donde se impartiese la especialidad docente, lo cual, seguramente, no se aceptaría por parte del profesorado de esas instituciones, ni por el propio alumnado; pero es posible que la alternativa de un cuerpo de enseñantes unificado tampoco se admitiera por los ya titulados, ni por el actual profesorado interino, especialmente por aquel que ya ocupa una plaza. Esto supondría mantener durante un cierto periodo de tiempo una especie de doble vía de acceso a la función pública docente: la actualmente vigente y la que aquí se propone. Por otra parte, al estar transferidas las competencias en educación, tendrían que ser las Comunidades Autónomas las que habrían de establecer el profesorado que se debería formar en función de sus propias necesidades. Otra cuestión para tener en consideración es el sistema de acceso a la enseñanza concertada y, especialmente, a la privada, que acoge a más de un tercio del alumnado de educación primaria y secundaria en nuestro país y, en algunos núcleos urbanos, a más del 50% de la población escolar. Todos estos condicionantes tal vez

justifiquen que, cuando se diseñó el nuevo sistema formativo en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior para el profesorado de secundaria, se optase por el actual Máster que, de alguna manera, podría equipararse al superado CAP. En este sentido, “podrá decirse, una vez más en educación, que para que nada sustancial cambie es necesario que parezca que todo cambia” (Viñao, 2013: 34-35).

Sin embargo, vivimos en un mundo condicionado por la globalización económica, la multiculturalidad, las nuevas tecnologías y el apogeo del individualismo y de las corrientes neoliberales, que se reflejan cada vez más en un aumento de la exclusión social de parte del alumnado, con un alarmante incremento del fracaso y del abandono escolar; un alto porcentaje termina la escolarización obligatoria sin lograr las competencias que le facilitarían su plena integración en la vida social o en el mundo laboral. La formación del profesorado del siglo XXI no puede mantenerse al margen de estas realidades. Estamos obligados a imaginar discursos alternativos, a reconducir la escuela y el papel del nuevo profesorado dentro de ella.

Paulo Freire situaba la esperanza en el núcleo de la acción educativa y la definía como la posibilidad de sostener un sueño, pero también como indignación frente al presente; en su *Pedagogía de la esperanza* (1993), defiende que “la verdadera realidad no es la que es, sino la que puja por ser”. Por su parte, Ernst Bloch, en su obra *El principio esperanza* (2004), retoma la categoría de utopía “como posibilidad real de transformar las condiciones existentes. La utopía es realizable en tanto que conciencia anticipatoria, como aquello que todavía-no-ha-llegado-a-ser-lo-que-debiera”⁴⁹.

⁴⁹ Ambas referencias están tomadas de Bolívar, 2006: 70.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- BELENGUER CALPE, E., 1978, “M.B. Cossío y la desjerarquización docente”. *Revista de pedagogía*, nº 142. Octubre-diciembre de 1978, 119-120.
- BENEJAM ARQUIMBAU, P., 2002, “La didáctica de las Ciencias Sociales y la formación inicial y permanente del profesorado”. *Debates. Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, nº 1, 91-96.
- BLOCH, E., 2004, *El Principio Esperanza*, 1. (Trad. de F. González Vicén, ed. de F. Serra). Madrid: Ed. Trotta, vol. 2 (2006) [1ª ed. en Madrid: Aguilar 1977-80].
- BOLÍVAR BOTÍA, A., 2006, “La formación del profesorado: entre la posibilidad y la realidad”. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, nº 10. (Ejemplar dedicado a: *Formación crítica del profesorado y profesionalidad democrática*), 69-82.
- BOLÍVAR BOTÍA, A., 2007, “La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional”. *ESE: Estudios sobre Educación*, nº 12. (Ejemplar dedicado a: *La formación del profesorado de educación secundaria*). Servicio de publicaciones de la Universidad de Navarra, 13-30.
- BOLÍVAR BOTÍA, A., 2017, “Formación del profesorado para una educación básica holística”. *Cuadernos de pedagogía*, nº 477. (Abril, 2017), 66-69.
- BRASLAVSKY, C., 1999, *Las nuevas tendencias mundiales y los cambios curriculares en la educación secundaria latinoamericana en la década de los '90*. (Informe preliminar). Buenos Aires: IIPE-OIE/UNESCO.
- CORONADO, J.L., GONZÁLEZ, V., LUQUE, J., 2012, *Informe INED21: Desde la igualdad a la excelencia*, 16-18.
- COSSIO, M.B., 1904, *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*. Ed. La Lectura. Madrid.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J., DOLZ ROMERO, L., FERNÁNDEZ SALAS, A.F., 2018, “Hacia un nuevo modelo de formación y acceso a la función docente: propuestas a debate”. *Docencia e Investigación*, nº 28, 94-116.

- DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, J., 2016, *La formación inicial de un cuerpo único de educadoras y educadores para la educación básica unitaria, holística, universal y emancipadora: un grado común y másteres especializados*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M., CAMPILLO DÍAZ, M., SÁEZ CARRERAS, J., 2019, "El máster de formación inicial del profesorado de educación secundaria: revisión, balances y propuestas de mejora". *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*. Volumen 23. Nº 3, 165-188.
- ESTEVE, J.M., 1997, *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- ESTEVE, J.M., 2003, *La tercera revolución educativa: La educación en la sociedad del conocimiento*. Paidós. Barcelona.
- ESTEVE, J.M., 2006, "La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial". *Revista de Educación*, nº 340, 19-40.
- ESTEVE, J. M., 2009, "La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial". *Revista de Educación*, nº 350, 15-29.
- EURYDICE, 2013, *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Edición 2013. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- EURYDICE, 2015, *La profesión docente en Europa: Prácticas, percepciones y políticas. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- EURYDICE, 2018, *Teaching Careers in Europe. Acces, Progression and Support*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- GINER DE LOS RÍOS, F., 1925, *Educación y enseñanza. Obras completas*. Tomo XII. Ed. La Lectura. Madrid.
- GONZÁLEZ PÉREZ, T., 1994, "Trazos históricos sobre la formación de maestros". *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 21, 175-198.
- IMBERNÓN MUÑOZ, F., 2019, "La formación del profesorado de secundaria: la eterna pesadilla". *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*. Volumen 23, nº 3, 151-163.
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN, 2009, TALIS (OCDE). *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe español 2009*. Madrid, Ministerio de Educación - Instituto de Evaluación.
- JIMÉNEZ JAÉN, M., 2004, "Reformas educativas y profesionalización del profesorado". *Papers: revista de sociología*, nº 72, 189-212.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE nº 187, de 6 de agosto de 1970.
- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. BOE nº 154, de 27 de junio de 1980.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. BOE nº 209, de 1 septiembre de 1983.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. BOE nº 159, de 4 de julio de 1985.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE nº 238, de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. BOE nº 278, de 21 de noviembre de 1995.
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. BOE nº 147, de 20 de junio de 2002.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE nº 307, de 24 de diciembre de 2002.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE nº 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F., 2013, "Prestigio y políticas de acceso a la profesión docente". *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad. Informe*. Fundación Europea Sociedad y Educación, 128-131.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F., 2015, "MIR educativo y profesión docente. Un enfoque integrado".

Revista española de pedagogía. Año LXXIII, nº 261, mayo-agosto 2015, 283-299.

- LUZURIAGA, L., 1916, *Documentos para la historia escolar de España*. Ed. Junta de Ampliación de estudios e investigaciones científicas, Madrid, 11.

- LUZURIAGA, L., 1918, *La preparación de los maestros*. Ed. Imprenta J. Cosano. Madrid, 11.

- MAGRIS, C., 2004, *Utopía y desencanto. Historias, esperanzas e ilusiones de la modernidad*. Barcelona: Anagrama.

- MANSO, J., MATARRANZ, M., VALLE, J.M., 2019, "Estudio supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado en la Unión Europea". *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*. Volumen 23, nº 3, 15-33.

- MARTÍNEZ BONAFÉ, J., 2013, "Las Reformas en la formación inicial del profesorado. ¿Pero cuáles son los buenos saberes de las buenas maestras?". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 78, 89-102.

- MEC, 1989, *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

- MEC, 2004, *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

- NÓVOA, A., 2019, "Tres tesis para una tercera visión. Repensando la formación docente". *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*. Volumen 23, nº 3, 211-222.

- OECD, 2005, *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris, OECD.

- OECD, 2009, *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. Paris, OECD.

- OECD, 2011, *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the World*. , OECD.

- PÉREZ-DÍAZ, V., RODRÍGUEZ, J.C., 2013, "Educación y prestigio docente en España: la visión de la sociedad". *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad. Informe*. Coordina: Fundación Europea Sociedad y Educación, 33-108.

- REBOLLEDO GÁMEZ, T., 2015, "La formación inicial del profesorado de Educación Primaria y

Secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. Estudio comparado". *Estudios e Investigaciones*, nº 129. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 129-148.

- RUIZ BERRIO, J., 1984, "Formación de profesorado y reformas educativas en la España Contemporánea". *Revista Studia Paedagógica*, nº 14. Salamanca, 9-12.

- TIANA, A., 2013, "Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta". *Revista Española de Educación Comparada*, nº 22. UNED, 39-58.

- TORRES SANTOMÉ, J., 1988, "La Educación Infantil. Formación inicial del profesorado". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 161. (Julio - agosto, 1988), 60-63.

- VALLE, J.M., MANSO, J., 2018, *El acceso a la docencia basado en docentes internos residentes (DIR). Propuesta de un modelo a partir de tendencias internacionales*. Consejo General de los Ilustres Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias.

- VIDAL COSTA, E., 1990, "Crónica de dos encuentros de profesores". *Revista Suma* 5/1990, 67-68.

- VIÑAO FRAGO, A., 2013, "Modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: siglos XIX-XXI". *Revista Española de Educación Comparada*, nº 22. UNED, Facultad de Educación. Sociedad Española de Educación Comparada, 19-37.

- VIÑAO FRAGO, A., 2018, "La desprofesionalización de la docencia: viejas cuestiones, nuevas amenazas". *Fórum Aragón*, nº 23, 8-11.

- VV.AA., 1993, "El profesorado: su trabajo y la renovación de la escuela". Conclusiones del XIV Encuentro Estatal de la Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica. Cuenca, mayo de 1993.

- VV.AA., 2017, Documento de bases para una nueva Ley de Educación. Septiembre de 2017.

PEPES, UNOS LONGEVOS Y SINGULARES MANUALES DE LECTURA**Luis Miguel Martínez-Gómez Simón**

No son muchas las referencias que hemos hallado de la figura de Raimundo Gómez Tutor. En su trabajo *Materiales para el estudio de los programas de enseñanza de lenguas en España y América en el siglo XIX* los profesores Esparza Torres y Martínez-Domínguez, de la Universidad Rey Juan Carlos, ya citan su obra, aparecida en 1884. Se trata de la *Gramática de la lengua castellana con sujeción a los principios de la Real Academia*, que, junto a su obra coetánea, *Ortografía castellana*, se configuran como manuales de cabecera para el estudio de la lengua española hacia finales del siglo XIX y primera parte del XX. Conviene señalar que la libertad para elaborar manuales de estas características y la posibilidad de que cada maestro pudiera escoger aquellos que mejor se adaptasen a su forma de enseñanza hizo proliferar en esa época este tipo de textos, entre los cuales la aportación de Gómez Tutor es solo una de tantas.

Para la aparición de los *Pepes* habrá que esperar un poco más. Esta se produce con el comienzo del siglo. Así lo pone de manifiesto el siguiente artículo aparecido en el diario *Sabadell Moderno* en su número 178 de 9 de agosto de 1900:

Hemos recibido un ejemplar de la primera parte del método de lectura «El Siglo de los Niños», que publica en Madrid D. Raimundo Gómez Tutor. Dado el atraso en esta clase de publicaciones que se nota en España, la obrita del señor Tutor será bien recibida por el Magisterio en general. Nosotros solamente nos limitamos a aconsejar el nuevo método, sobre todo en aquellas regiones españolas y americanas donde se habla exclusivamente la armoniosa lengua de Cervantes y a felicitar al autor por su trabajo que tanto contribuirá, de seguro, al progreso de la enseñanza.

Si bien no tenemos datos biográficos sobre su perfil académico, al menos podemos conocer cómo era su pensamiento en relación con la actividad docente. En un impagable texto que se publica en *El Magisterio Balear, periódico de primera enseñanza*, en su número de 5 de enero de 1884, Gómez Tutor escribe:

No es la escuela de ayer ni la de hoy, sino la de mañana la que ha de regenerar la sociedad regenerando al niño. Es la escuela de mañana la que ha de levantarse sobre los escombros de tantas y tantas preocupaciones, hijas del temor algunas veces, del cálculo muchas, y muchas más de la ignorancia y de la rutina.

La Escuela de mañana es la que ha de romper con contemplaciones perniciosísimas que hacen del santo templo de la niñez una inquisición, un manso presidio. ¿Lo negamos? ¿Lo dudamos siquiera? Pensemos en el niño. (...)

Ni la Escuela de ayer, ni aun la escuela de hoy están en armonía con las necesidades de la época ni con la naturaleza de los niños. ¿Lo estará la Escuela de mañana? Sí, en la Escuela de mañana se verá al entrar un pequeño museo por el que se traduzca si el pueblo es comerciante, ó industrial, ó agrícola, ó marino.

Veránse algunas centiáreas de terreno repartidas entre las secciones de la república escolar, para que unos niños puedan iniciarse en la explotación de la tierra y otros principiar á hacer el estudio artístico o científico de nuestra abandonadísima agricultura.

No faltarán fuentes, ni árboles, ni flores, ni plantas, ni trapecios, ni pelotas, ni palas, ni paralelas.

En la Escuela de mañana se olvidarán algunos niños de desayunar para ir á jugar al patio, entrando después ordenados y rendidos á oír á su maestro.

¡Oh profesor del siglo XX! Ya te veo en la plataforma con la tercera parte de tus alumnos, jugando también, no con pajarillas pintadas, sino con las once funciones de aquellas tiernas inteligencias.

Ya te veo con el programa, que es tu método, delante de tu vista, haciendo que á fuerza de interrogaciones lo puedan contestar los niños, sin que sepan que existe siquiera semejante programa en la Escuela.

Ya te veo alternar con las otras dos terceras partes de tus alumnos, mientras la que ha recibido directamente lección de ti la mandas a las órdenes del que vigile, á que se ocupe en un particular estudio, no olvidándote entre otras cosas de que hojee y ojee, si sabe leer, mucho y muchas veces un diccionario.

Ya te veo bajar al patio después de hora y media á tomar apuntaciones en tu registro de clasificación moral, mientras los niños juegan otra vez; á excepción de los revoltosos, de los díscolos, que oirán hablar y no hablarán, que verán como corren sus compañeros y no podrán correr, teniéndolos sentaditos en los quince ó veinte aisladores que habrá en cada jardín; aisladores que para los que infringen la ley vienen en la sociedad a convertirse en celdas de presidiario.

Ya te veo completar la clase volviendo á estar treinta minutos en tu Escuela, haciendo escribir en general á todos los niños.

Ya te veo en los meses de Mayo y Junio con tus discípulos, por las eras y por las ermitas, por las colinas y por las arboledas, por los valles y por las cascadas de los ríos.

Allí le enseñarás al rico la caridad, impulsándole á que reparta su merienda con los niños pobres.

Allí le enseñarás al pobre á ser agradecido.

Allí lo iniciarás en la geografía.

Allí les hablarás del amor, que no faltarán ó ruiseñores que trinen ó alondras que áun cuando se las pise no salgan de su nido.

Allí en medio de todos, contemplarás entre tus dedos una flor, y clavando tu mirada en el firmamento que te cubre, sumaras con ella y en ella la doctrina de todos los catecismos del mundo.

Yo te envidio, predecesor mio, y te envidio porque tu escuela será un conjunto agradable, encantador, armónico; un organismo que se moverá cuando te muevas tú, donde te muevas tú, como te muevas tú, y que sentirá cuanto tu sientas, lo que tú sientas, como tú sientas; porque serás de ese organismo ¡oh Maestro del siglo XX! el corazon y la belleza.

La transcripción del texto es literal, respetando los errores ortográficos y su estructura. A la vista de esa lírica presentación del magisterio no nos puede extrañar que a los pocos años se sintiera preocupado por la idea de escribir él mismo un manual que sirviera de herramienta a ese profesor del siglo XX. Y lo hace manteniendo esa referencia numérica. Aunque quizá ese título de los manuales, *El Siglo de los niños* o *El Siglo XX de los niños*, tenga que ver con el conocimiento de Tutor de la obra de la escritora y pedagoga sueca Ellen Key (1849-1926) autora de una teoría absolutamente innovadora de la educación que consistía en la creencia en la bondad total de los niños y que su educación lo fuese en libertad sin ningún tipo de coacción. Esta pedagoga de la libertad fue quien acuñó la expresión de que el siglo XX que entraba sería «El Siglo de los niños» y uno de sus trabajos, donde desarrolla esa línea de pensamiento, se titula así.

Sea como fuere, lo que ahora nos importa es subrayar que Gómez Tutor no agota el título de los manuales en *El Siglo de los niños*, sino que incorpora un subtítulo por el que serán popularmente conocidos, *Pepe*. Así, tenemos el *Pepe 1º*, *Pepe 2º*, *Pepe 3º* y *Pepe 4º*. Conviene advertir que con anterioridad a estos manuales las escuelas españolas venían usando desde la década de los sesenta del siglo XIX, con carácter general, como libro de lecturas las traducciones de un manual italiano, *Juanelito* de Parravicini. Posiblemente Gómez Tutor también se dejó influenciar por este sugestivo y peculiar título, solo que él quiso adaptarlo al modo más hispano posible. ¿Y qué mejor subtítulo que el popular nombre de José, en su acepción más coloquial? Así, tenemos a Pepe, que es el nombre del niño protagonista e hilo conductor de las lecturas de estos manuales, que, junto a su hermana, Irene, está

presente en las diferentes situaciones e historias que nutren sus páginas: en la casa, en el colegio, en la calle...

Hecha esta introducción entramos ahora en el análisis pormenorizado de los cuatro manuales que conforman la obra de *El siglo XX de los niños*.

Pepe 1º

Se trata, como ha de resultar evidente, del manual de lectura más elemental, en donde se dan a conocer las letras, la formación de las primeras sílabas y composición de palabras sencillas; todo ello acompañado de dibujos muy simples.



Sobre estas líneas tenemos las portadas del *Pepe 1º* de las ediciones de 1916, 1947 y 1953, esta última junto a una de las primeras páginas interiores, lo que viene a poner de manifiesto esa longevidad con la que titulamos el artículo.

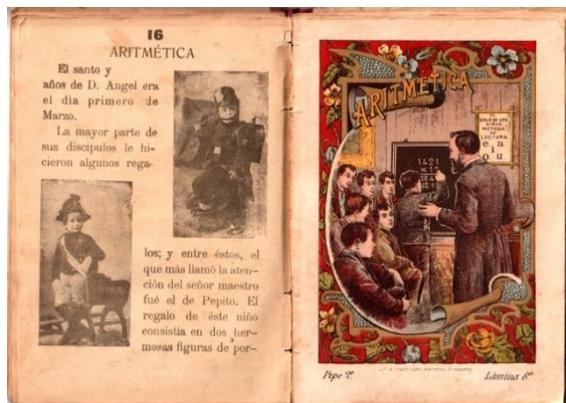
Pepe 2º

Nos encontramos, sin duda, con el manual de lectura más interesante, no solo porque centra sus textos en las materias escolares propias de la época, sino porque lo hace profusamente ilustrado. Como los otros *Pepe* las primeras ediciones del *Pepe 2º* aparecen con el siglo, y en la década de los años cincuenta mantiene su vigencia. En las siguientes imágenes vemos la portada y contraportada de la edición de 1908 y la portada de la edición de 1949.

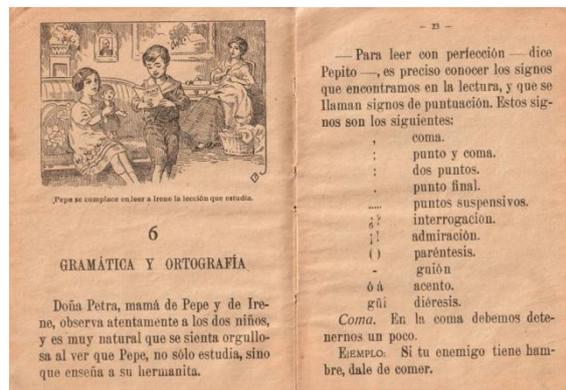


La circunstancia de las múltiples ilustraciones es especialmente relevante en esa edición de 1908. La calidad de la impresión sorprende si se la compara con el resto de las ediciones. Así, podemos comprobar que, a diferencia de las posteriores, en esta edición las ilustraciones son imágenes fotográficas, y los dibujos, que de alguna forma presentan las diferentes secciones, están realizados con

técnicas que incorporan el pan de oro, lo que confiere a la página una plasticidad y belleza notables, como podemos observar en la página de Alfonso XIII y las que dan principio a las secciones de Higiene y de Aritmética.



El manual contiene ocho primorosas láminas en esa espléndida policromía que dan paso a otras tantas materias: Obligaciones del Hombre, Higiene, Gramática y Ortografía, Urbanidad, Agricultura, Geografía y Aritmética. El inicio son tres páginas de religión cuyo texto está precedido de una simpática imagen de un grupo de escolares. Al hilo de lo que decíamos más arriba, la diferencia entre la impresión de 1908, que exhibe una fotografía, y la de una edición posterior, con un dibujo (1929) es notable como comprobamos a continuación.

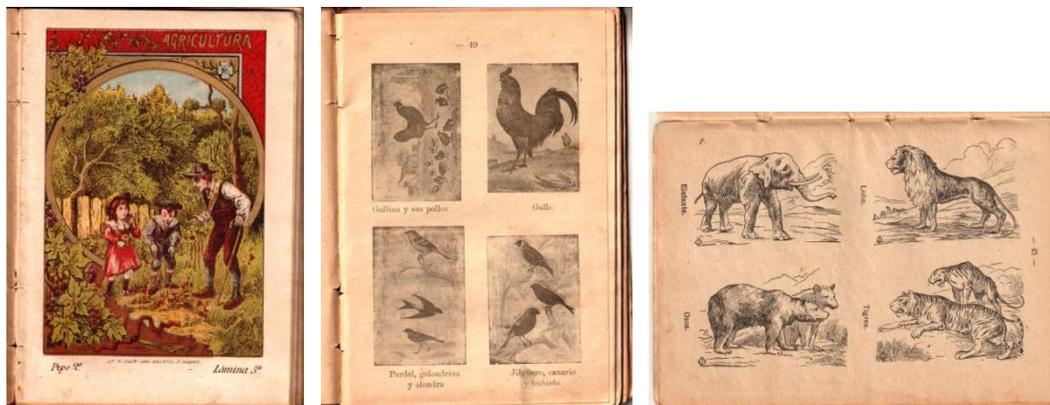


En Obligaciones del Hombre e Higiene se relata cómo Pepe y su hermana Irene cumplen con preceptos de obediencia y respeto a los mayores y a sus maestros. Se destaca, además, que son estudiosos, no mienten, son aseados y ella es hacendosa y ayuda a su madre en la limpieza de la casa. La parte de Gramática y Ortografía concede una especial relevancia a los signos de puntuación. En el área de Urbanidad encontramos estos consejos:

El señor Maestro comenzó de este modo: Los niños han de ser modestos en todo lugar y con toda clase de personas. Si están en el templo cuidarán de no andar de una parte a otra, ni hablar, ni distraerse, ni volver la vista, ni hacer caso de las conversaciones, si viesen a su lado a alguno hablando. Al levantarse de la cama besarán la mano a sus padres, esperando sus órdenes para principiar a cumplir lo que éstos les recomienden desde la primera hora de la mañana.

El capítulo continúa con otros consejos sobre cómo comportarse en la escuela, en la calle, en la casa o cuando se está sentado a la mesa: «Es también grosería rebañar los platos; lamer la cuchara; tomar con los dedos el pan que se moja en la salsa...»

La materia o asignatura de Agricultura contiene Historia Natural. Aquí, lo más destacado es que a lo largo de 11 páginas, como las que se muestran, podemos contemplar los dibujos de 40 animales diferentes. Nótese la diferencia entre las imágenes de la edición de 1908 y la de 1929.



Después hallamos la Geografía en donde el maestro ofrece a los niños rudimentos sobre La Tierra, Europa, España y sus provincias y un apartado muy peculiar en el cual se relacionan diferentes oficios o profesiones, junto a las cuales se desarrolla su breve cometido.

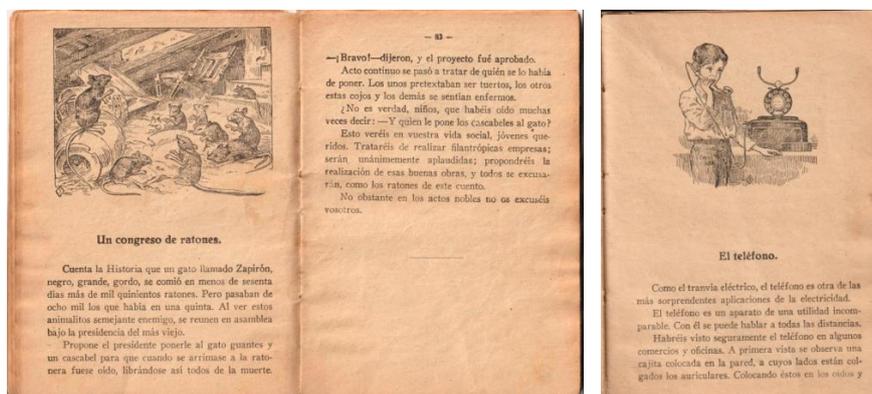
En el capítulo de Aritmética destacan los párrafos dedicados al conocimiento de los números y números romanos, así como a las diferentes medidas: longitud, superficie, volumen, capacidad o peso. Pero, sin duda, la parte más atractiva para los niños y quizá también la de un uso más práctico es la contenida en las cinco páginas que recogen las distintas monedas y billetes en circulación. Desde las más pequeñas monedas de cobre de un céntimo, dos céntimos, cinco céntimos, diez céntimos o veinticinco céntimos hasta las de plata de cincuenta céntimos, una peseta, dos pesetas y cinco pesetas. También se nos muestran los billetes de 25, 50, 100, 500 y 1000 pesetas. Las imágenes que siguen corresponden a la edición de 1929.



Como no podía ser de otra forma, al tratarse eminentemente de un libro de lectura, aunque no deja de tener vocación y aproximarse a una suerte de enciclopedia, entre las páginas 79 y 104 el volumen recoge hasta trece breves narraciones, cuentos clásicos y fábulas, como la que traemos a estas páginas de *Un congreso de ratones*. Adviértase que las letras son infinitamente más pequeñas que aquellos tipos de las primeras páginas. En este sentido, podemos comprobar cómo a lo largo del volumen el tamaño de la letra va disminuyendo. Así, pasamos de los cuatro milímetros, hasta la página

21, a tres desde la 22 (capítulo de Gramática y Ortografía), para llegar al tamaño de dos milímetros de las fábulas y cuentos.

Finaliza la obra con unas páginas que recogen los inventos modernos de la humanidad, entre los que hallamos, por este orden: la máquina de escribir, los rayos X, el tranvía eléctrico, el teléfono, el gramófono, el cinematógrafo y el telégrafo sin hilos.



Pepe 3º

En el manual precedente se anunciaba la aparición del *Pepe 3º* de la siguiente forma:

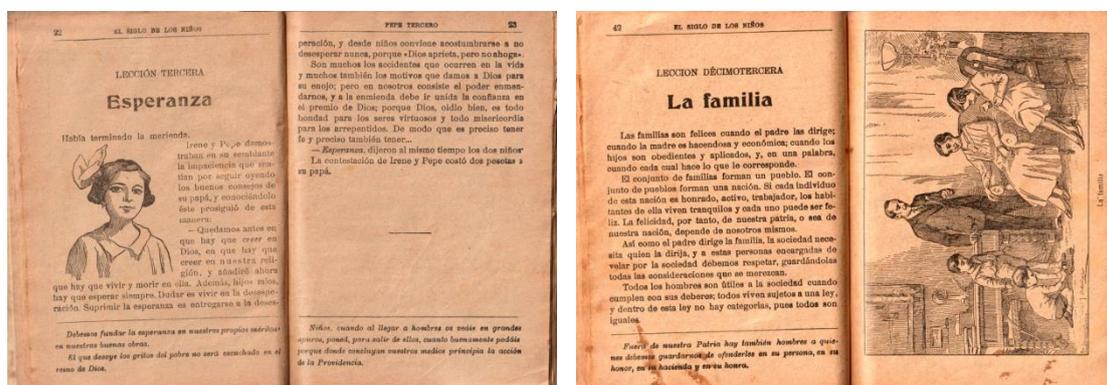
Sabe muy bien el Magisterio que hasta hoy, salvo contadísimas y honrosas excepciones, la publicación de un libro tercero no ofrecía dificultades a sus profanos autores ó desahogados editores. El procedimiento ha sido sencillo: coger el libro Juanito de Parravicini; copiar literal o embrolladamente lo que a capricho le gustaba al sabio tijera y después bautizar la original producción con un nombre al azar. «Tijeretazo Infantil» «Aburrimiento Infantil» hubiera sido el nombre más adecuado.

PEPE TERCERO no es un plagio; no es uno de tantos libros como los que ocupan listas enteras en los catálogos. Viene á la vida con más elevados fines y en actitud más franca. Viene con fines más elevados porque su doctrina, en el fondo y en la forma, es original y acomodada al progreso moderno; porque se aparta de la rutina y abre nuevos horizontes a las inteligencias infantiles de estos tiempos. Viene á la vida en actitud más franca, porque respetando las cenizas de sus predecesores, dice bien claro que aspira a substituir en las escuelas al JUANITO de Parravicini y á los MANUSCRITOS que se conocen o anuncian hasta hoy. ¿Conseguirá ese propósito? Responda por nosotros el Magisterio público y privado que es el jurado más competente en materia de libros dedicados a la infancia.

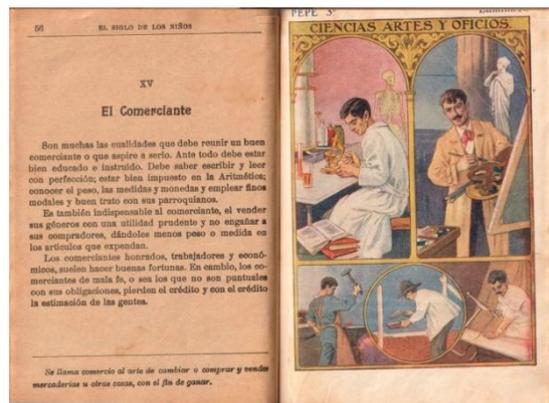
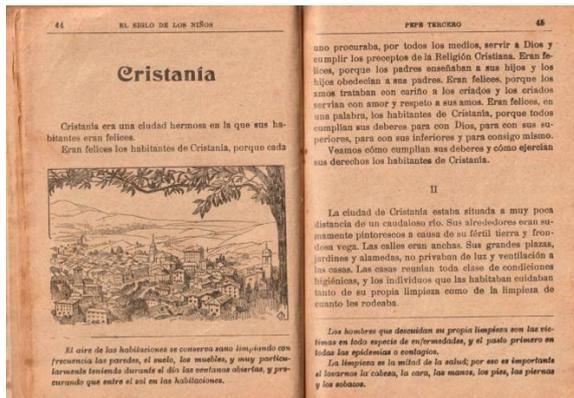
Pepe 3º ocupa alrededor de 150 páginas en una cantidad que oscila algo en función de la edición. En los fondos del Museo se halla la del año 1931 cuya portada presentamos abajo, junto a la imagen de la portada de 1908. La forma es más rica, en cuanto a los tipos de letra, que los *Pepe* anteriores, mientras que las materias objeto de su contenido son más escasas, como ahora veremos.



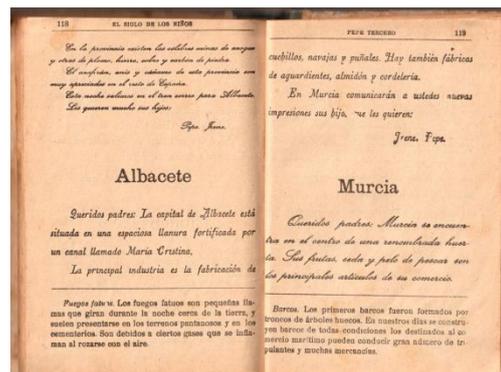
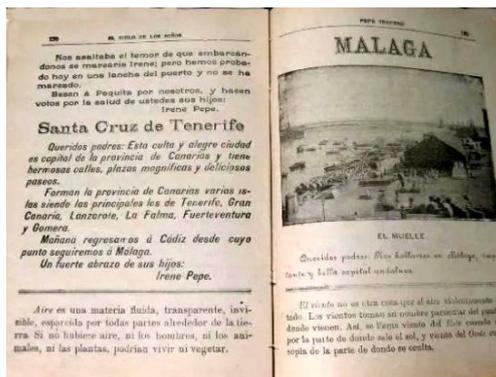
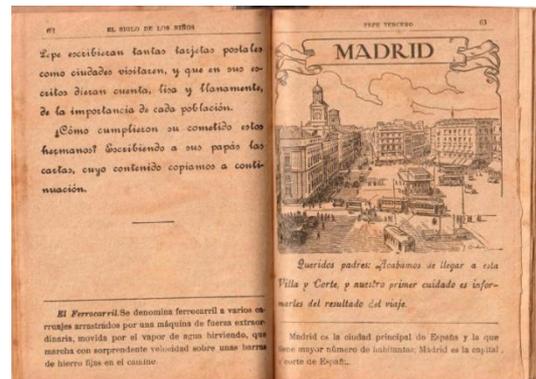
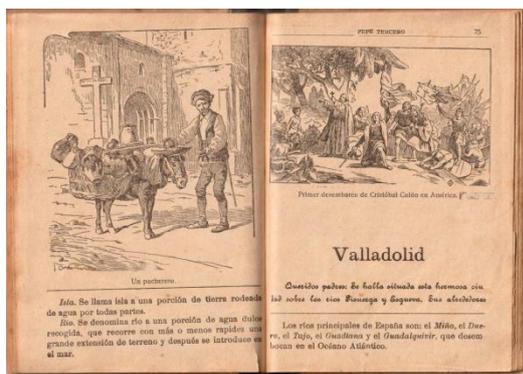
Las primeras lecturas, configuradas como trece lecciones, se dedican a materias morales y religiosas y llevan como título *El monte Sinaí*, *Fe*, *Esperanza*, *Caridad*, *Prudencia*, *Justicia*, *Fortaleza*, *Templanza*, *Justicia divina*, *El ermitaño y el rayo*, *Justicia humana*, *Luis*, *Crispín* y *La familia*. El tipo de letra grande de las primeras páginas va dejando paso a una letra más menuda en las siguientes lecturas, circunstancia que podemos comprobar si comparamos la lección primera con la tercera (*Esperanza*) y decimotercera (*La familia*). En las lecturas seguimos encontrando a Pepe y su hermana, Irene, como hilo conductor, mientras que los pies de página se salpicaban o bien con consejos, más o menos moralizantes, o con cuestiones prácticas, como las medidas de longitud o los fenómenos meteorológicos.



Tras esas primeras trece lecciones *Pepe 3* presenta unas páginas que nos hablan de una ciudad utópica, *Cristiana*, impregnadas de esa moral religiosa anterior: «*Cristiana* era una ciudad hermosa en la que sus habitantes eran felices. Eran felices los habitantes de *Cristiana* porque cada uno procuraba, por todos sus medios, servir a Dios y cumplir los preceptos de la Religión Cristiana». Esta idílica ciudad va a servir de puente al autor para mostrarnos otra parte notable del volumen dedicada a los oficios: «Voy a presentaros, queridos niños, diferentes individuos pertenecientes a distintas clases de la sociedad». Ilustrada con algunos dibujos, esta parte recoge un somero perfil del labrador, el médico, el comerciante, el pintor (artista), el sastre, el zapatero, el sombrero, el albañil, el carpintero y el herrero.



Pero, sin duda, la parte del *Pepe* 3 más importante es la dedicada a la Geografía. Ocupa desde la página 61 hasta el final, más de medio volumen, y el motivo son las tarjetas y cartas que Pepe e Irene envían a casa mientras recorren toda la geografía peninsular. Es de destacar el constante cambio en el tipo de letra y también que la edición de 1908 utiliza la fotografía (primera imagen) frente al dibujo de las ediciones posteriores, al igual que veíamos en el *Pepe* 2.

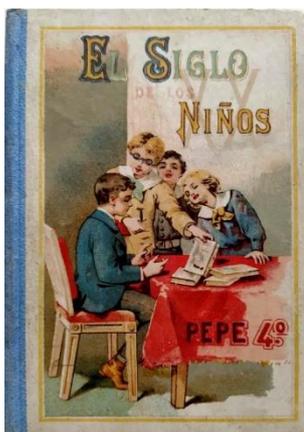


Pepe 4º

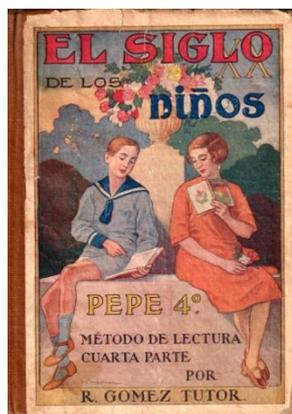
Como resultaba ser habitual, en el manual anterior (*Pepe* 3º) se anunciaba la salida del *Pepe* 4º. Aunque en menor extensión que el precedente, el elogio también marca esa presentación, si bien este se muestra ahora más comedido:

Constituye PEPE CUARTO un libro de más de 200 páginas de texto y algunas láminas en tricromía. Sus lujosas cubiertas estampadas en tricromía, su sólida encuadernación y, sobre todo, sus hermosos fotograbados originales de reputados artistas dan a este libro una singular presentación y seguramente un motivo de general preferencia entre el Profesorado español e Hispano-Americano.

Al igual que el *Pepe 2º*, la edición de *Pepe 4º* de principios del siglo XX (sin datar) incorpora la fotografía, y las láminas que presentan las materias están asimismo realizadas con técnicas de impresión con el pan de oro como protagonista. Cabría pensar que los *Pepe 1º* y *Pepe 3º* contemporáneos usarían los mismos recursos gráficos. Dicho esto, conviene señalar que el *Pepe 4º* que es objeto de este estudio es el que se corresponde con la edición de 1930, toda vez que es el que también se halla en los fondos del Museo del Niño. Sin embargo, por su interés mostramos seguidamente la portada de esa edición del umbral del siglo XX y algunas de sus bonitas láminas.



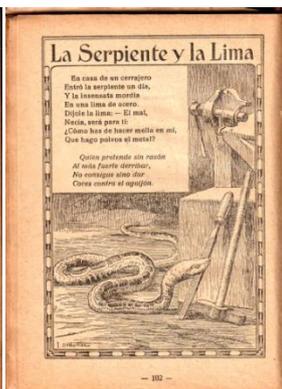
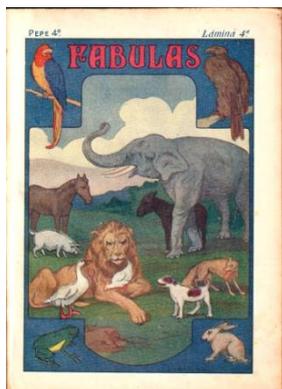
Tras unas breves páginas de lecturas con tintes religiosos encontramos en el *Pepe 4º* unas apreciables páginas de Geografía bajo el enunciado de Cartas Geográficas. Portugal, Italia, Francia, Grecia, Alemania, Turquía, Suiza, Austria, Bélgica, Holanda, Rusia, Suecia, Noruega, China, Siberia, Japón, Indostán, Persia, Arabia, Estados Unidos, Méjico, Guatemala, Perú, Argentina, Egipto, Marruecos, Chile, Isla de Santa Elena y Cuba son los países que se recorren.



A continuación, se recogen, en Prosa Selecta, fragmentos de lecturas de clásicos como *El Quijote*, *Gil Blas de Santillana* o discursos de Emilio Castelar. Viene seguidamente un apartado de Artes e Industrias, precedido de una hermosa lámina en policromía: la imprenta, la brújula, las minas, la navegación, los globos aerostáticos, aeroplanos, dirigibles, el telégrafo, el teatro...



La lámina 4 da paso a la sección de fábulas de Samaniego, que ocupan 30 deliciosas páginas con *Las dos ranas*, *El asno y el cochino*, *La codorniz*, *Las moscas*, *Los dos cazadores*, *La pava y la hormiga*, *El viejo y la muerte*, *Los dos conejos*, *El ladrón*, *El asno y el caballo*, *La gallina de los huevos de oro*, *La zorra y la gallina*, *El pescador y el pez*, *La asamblea de los animales* o la que traemos a estas páginas, *La serpiente y la lima*. Luego, la poesía, que se nos anuncia con otra bonita lámina: el Verso. Encontramos a Jorge Manrique, con las *Coplas a la muerte de su padre*, a Fray Luis de León, Cristóbal de Castro o Echegaray.



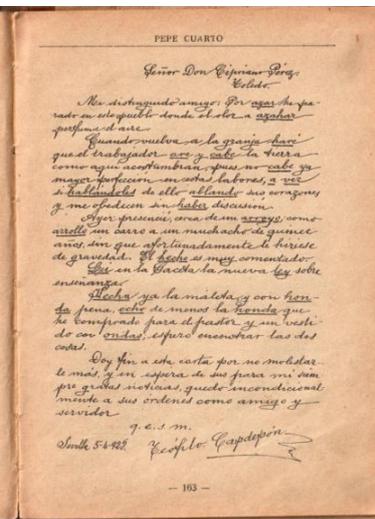
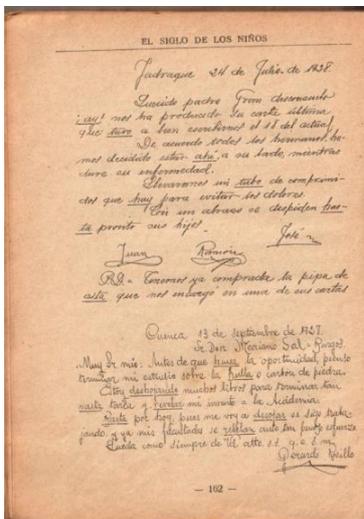
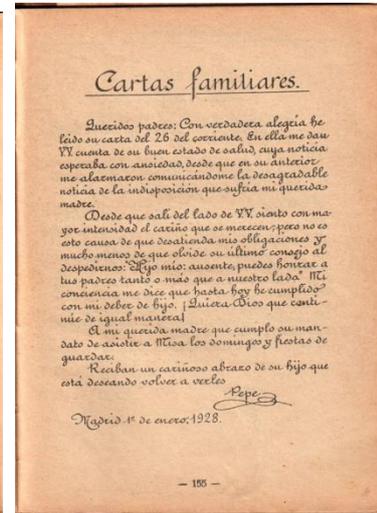
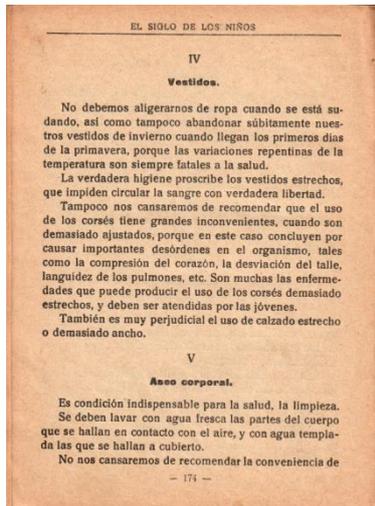
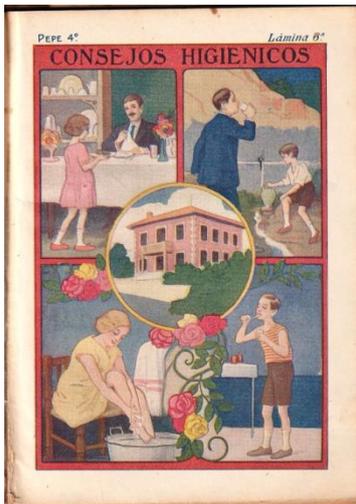
Siguen algunas curiosidades sobre el barómetro, el termómetro, el telescopio o el microscopio, y consejos de urbanidad: «Las mujeres deben merecer a los hombres toda clase de respetos», «También se debe evitar el escupir dentro del carruaje o de fumar si hubiera señoras». Luego vienen consejos higiénicos sobre el vestido, el aseo corporal, los alimentos y las bebidas:

La principal bebida del hombre es el agua, y la más sana (...). Son bien conocidos los perjuicios que ocasiona el uso inmoderado del vino y de los licores alcohólicos. Abusando de estas bebidas se alteran las funciones del estómago, desaparece el apetito, se agotan las fuerzas y la inteligencia se debilita o concluye por extinguirse. El idiotismo y la muerte se apoderan de los que se entregan a la vergonzosa y vil pasión de la embriaguez.

Dos páginas de jerarquías o tratamientos dan paso a los modelos de cartas con los que se cierra la edición. Es interesante el número y diversidad de estos modelos de cartas, sobre todo porque se usa un tipo de letra muy variado. De hecho, cada carta utiliza un tipo diferente al resto, lo que obligaría al bisoño lector a un esfuerzo adicional. Comienza el epistolario con la sección de cartas familiares, y la primera de ellas la dirige Pepe a sus padres. Siguen otras cartas en donde se pone un especial acento

en las palabras de ortografía dudosa. Después se recogen varios modelos de cartas de felicitación. Luego cartas comerciales, para terminar con modelos de instancias, oficios, autorizaciones y recibos.

Una simpática imagen de un niño que sale del cascarón de un huevo es el motivo de la contraportada, en una clara alusión al nacimiento del siglo XX que está presente en las contraportadas de todos los manuales.



Y hasta aquí esta reseña sobre los Pepes, o *El Siglo de los niños*, unos libros de lecturas para su uso en las escuelas que vinieron a cubrir una parcela muy importante de este tipo de manuales desde el umbral del siglo XX hasta bien entrada la década de los años cincuenta.

PASCUAL MARTÍNEZ ABELLÁN

Juan Peralta Juárez



La idea que tenemos de los maestros del pasado no se corresponde con la realidad. Se cree que aquellos hombres y mujeres, que habían elegido la profesión de enseñar a los más pequeños por pueblos y aldeas de España, eran personas con mala formación, bajo nivel cultural y escasas preocupaciones por formarse y hacer lo mejor posible su trabajo. Y ello- salvo excepciones- es falso, como se puede comprobar en este caso y en otros muchos de los que tenemos documentos en este museo. Admitamos que, como consecuencia de los salarios de hambre que cobraban los maestros en aquella época, tenían que dedicarse, además de a su profesión, a otros trabajos que fuesen compatibles con la docencia, como secretarios de los ayuntamientos y de los juzgados de paz, pero la realidad es que el profesorado de instrucción primaria de la España de

la Restauración (1874-1931) estaba compuesto por personas con grandes inquietudes laborales y profesionales: se editaban en toda España, y especialmente en lo que ahora es Castilla-La Mancha, un número elevado de revistas del Magisterio, dirigidas en algunas ocasiones por los propios maestros y con participación de otros muchos en la redacción de artículos; se integraron en Asociaciones Profesionales del Magisterio para defender sus derechos; organizaron Congresos Pedagógicos, como fue el de Albacete en el año 1903, promovido por el protagonista de este volumen, Pascual Martínez Abellán; reclamaban ante las Juntas Locales, Provinciales o ante el propio Ministerio la defensa de sus derechos y la mejora de su formación y, por supuesto, de sus salarios. Y algunos de ellos pagaron su "atrevisamiento" con expedientes informativos que les obligó a cambiar de destino o ser destituidos de su cargo, como ocurrió con Martínez Abellán.

El origen de este movimiento regeneracionista fue una de las consecuencias del enfrentamiento entre las autoridades académicas y algunos profesores de la Universidad que defendía la libertad de pensamiento. Todo empieza cuando llega al ministerio de Fomento el marqués de Orovio (ocupó la cartera de Fomento desde diciembre de 1874 hasta el 12 de septiembre de 1875 en el primer gobierno presidido por Antonio Cánovas del Castillo), quien publica un decreto que sirvió de espoleta para que muchos profesores de bachillerato y de la universidad se opusiesen al mismo en defensa de la libertad de cátedra. Manuel Orovio, desde su integrismo católico, intenta coartar la libertad de cátedra mediante una circular en la que se afirmaba "la confesionalidad del Estado, la exclusión de la tolerancia y libertad de cátedra, la afirmación del principio monárquico con exclusión de toda otra concepción política que pacíficamente pudiera ser defendida, la

identificación del orden religioso con el orden político (...)" . En contra de dicha normativa, el catedrático Emilio Castelar publicó un artículo en defensa de la libertad de expresión y de las teorías democráticas, por lo que fue sancionado por el Gobierno. Con dicho profesor se solidarizaron otros profesores de la Universidad (Giner de los Ríos, Salmerón y otros), quienes también fueron separados de su cátedra.

Una de las consecuencias inmediatas del enfrentamiento entre las autoridades académicas y algunos profesores de la Universidad, que defendían la libertad de pensamiento, sería la creación por parte de algunos de ellos de la llamada Institución Libre de Enseñanza (I.L.E.). Así, en 1876, Giner de los Ríos, filósofo y escritor español, crea dicha institución, influenciado por las teorías de pedagogos como Pestalozzi y Froebel. Para Giner de los Ríos, la educación era el camino fundamental para conseguir una sociedad de hombres con conciencia de su dignidad y responsabilidad. La educación debía ser física, artística y moral, y descansar sobre una base naturalista y liberal. Para esta institución eran fundamentales el diálogo, la convivencia y el intercambio de ideas. Para los educadores de la I.L.E., la escuela, además de ser actividad, tenía que salir a la calle, a la vida, y ésta tiene que penetrar por las puertas de la escuela, por lo que las excursiones didácticas cobran gran importancia para los maestros de la Institución Libre. La conexión escuela-vida es una de las razones que llevan a los institucionalistas a propugnar la coeducación

Con la llegada al poder del liberal Sagasta, ocupa el cargo de ministro de Fomento Albareda, quien dictaría una circular el 3 de marzo de 1881 derogando el decreto de Orovio, poniendo el acento en la

importancia que tenía la "libertad e independencia de la razón para la labor investigadora, y (...) de expresión del pensamiento (...)", iniciándose una importante colaboración con la Institución Libre de Enseñanza.

Otro de los factores que propició ese *regeneracionismo* fue la crisis del 98, con la pérdida de las últimas colonias españolas en América y Filipinas que llevó al país a un análisis crítico sobre la situación a la que se había llegado, iniciándose un movimiento de regeneración de la vida social y política de España. El pesimismo en el que se desenvolvía la vida española trascendía igualmente a la educación: " (...) la instrucción primaria, abandonada; un alto grado de analfabetismo (el 68% de la población); los maestros "horriblemente formados" y reducidos a la condición de mendigos; nuestros famosos institutos son cualquier cosa menos centros de educación y enseñanza (...)" . Por ello, el *regeneracionismo* propone diversas medidas para regenerar y mejorar la vida de España. Sería Joaquín Costa, con sus escritos, el que más influiría en un programa pedagógico que propugnaba "la formación del profesorado como preocupación prioritaria de una política reformadora, el pago de los haberes de los maestros a cargo del Estado (...) el estímulo de las enseñanzas técnicas, la creación de un tributo escolar, la autonomía para los presupuestos educativos (...)"⁵⁰.

El interés de los regeneracionistas por el tema de la educación, llevó- entre otros aspectos- a la creación del Ministerio de Instrucción Pública en el año 1900, al frente del cual estuvo García Alix. Con la llegada al ministerio del Conde de Romanones (1901-1902), una de las primeras medidas que tomó dicho ministro fue la publicación de un Real Decreto por el que el Estado se

⁵⁰ Peralta Juárez, J. (1997): La escuela en la provincia de Albacete, una aproximación histórica. Ed. Instituto de Estudios Albacetenses. (IEA).

encargaba de pagar a los maestros, ordenando el traspaso al Tesoro Público de los fondos municipales. Con esta medida se pretendía evitar el bochornoso espectáculo de algunas corporaciones municipales que no pagaban o lo hacían con manifiesto retraso. También se llevaron a cabo reformas en la enseñanza secundaria, Escuelas Normales y planes de estudio.

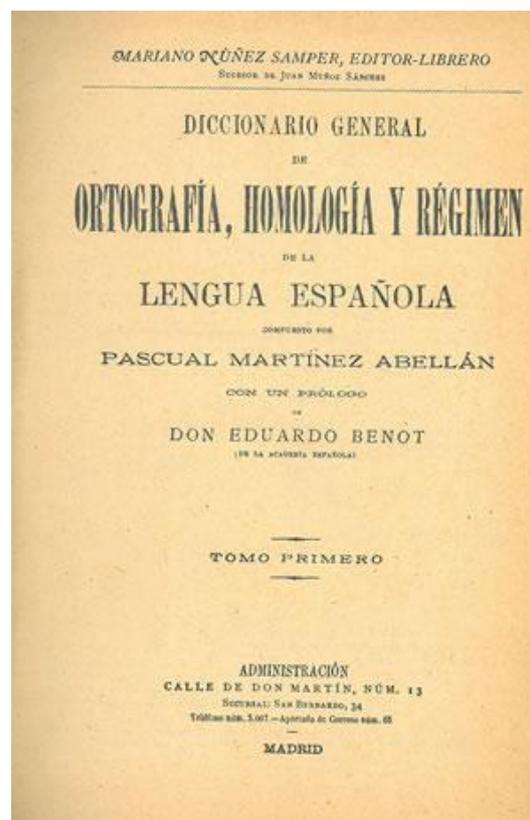
En esta obra se hace un recorrido por una de las vidas profesionales más enriquecedoras que se ha conocido en el Magisterio, y que viene a confirmar que la generación de maestros nacidos en el último tercio del siglo XIX fue una de las mejores que ha dado nuestro país en materia de concienciación que, para salir de ese “decaimiento nacional”, consideraron que había que mejorar la cultura del pueblo, y para eso hacía falta una administración que de verdad se preocupase por ello.

El maestro murciano Pascual Martínez Abellán ejerció su profesión en Cieza, en primer lugar, y luego, como Inspector de Educación en Albacete, Toledo, Guadalajara y Alicante, donde se le abrió un expediente informativo sin que se sepa en concreto cuál fue el motivo de dicha sanción por la que fue destituido de su cargo de inspector, teniendo que reincorporarse, como maestro, a otros destinos en Navarra y finalmente en Cataluña, donde se jubiló y murió.

Martínez Abellán, escribió artículos, fue autor de varios libros escolares, dio conferencias al Magisterio, promovió la organización de dos Congresos Pedagógicos en España, como el de Albacete en 1903, con gran participación de personalidades del mundo cultural, y en el que se presentaron diversas ponencias para la mejora de la tarea docente. En definitiva fue uno de los grandes maestros que ha tenido nuestro país y que sirvieron y sirven de ejemplo para las generaciones pasadas, presentes y futuras del Magisterio.

Pascual Martínez Abellán se jubiló en Barcelona, donde falleció. En este trabajo nos centramos básicamente en la labor profesional de Abellán en lo que es actualmente la región de Castilla-La Mancha, en donde estuvo destinado en tres de sus provincias: Albacete, Toledo y Guadalajara.

Con esta biografía se inicia una colección bajo el nombre “Maestros Regeneracionistas”, dedicada a la generación de finales del XIX y primer tercio del XX en las provincias que actualmente pertenecen a la Comunidad castellano-manchega..



LAS NODRIZAS DE LOS NIÑOS EXPÓSITOS

Juan Peralta Juárez



La palabra expósito, según la RAE, es adjetivo que acompaña al nombre niño. Su definición, pues, es el *recién nacido que es abandonado o expuesto, o confiado a un establecimiento benéfico*.

Las casas de expósitos, además de los hospitales, hospicios y casas de misericordia, fueron las principales instituciones de beneficencia del Antiguo Régimen. Se atendía en ellos a individuos de diferentes clases y con necesidades no parejas, con gran mezcolanza. Una Real Cédula de 11 de diciembre de 1766, que trató de establecer algún orden, aprobó la existencia de una casa general de expósitos en cada diócesis bajo el control del prelado diocesano. Permitía que continuaran los demás establecimientos, siempre que su funcionamiento fuese correcto.

El abandono de niños ha sido una triste realidad desde el origen de los tiempos. Ya se practicaba en la antigüedad, tanto en Grecia como en Esparta y la antigua Roma, así como en siglos posteriores, dándose el caso de que hasta en el siglo XXI, en algunos países donde reina la pobreza, se sigue dando el abandono de niños o la venta de los mismos.

En la antigüedad, niños que procedían de familias pobres o que habían nacido fuera del matrimonio o con algún defecto físico, eran despeñados en un acantilado o dejados en cualquier lugar en espera de que muriesen o fuesen rescatados por alguna persona caritativa. En épocas posteriores, la madre del niño que quería desprenderse del mismo, bien por “vergüenza”, por haberlo tenido fuera del matrimonio, o por pobreza, por no tener medios para criarlo, lo dejaba en la puerta de una iglesia o de cualquier familia rica, con la esperanza de que el niño expósito fuese recogido.

Las casas de expósitos que en un principio (s. XVIII) dependían de la Iglesia (había una en cada diócesis), posteriormente, ya en el siglo XIX pasarían a depender de las Casas de Beneficencia, dependientes de la Diputación Provincial.

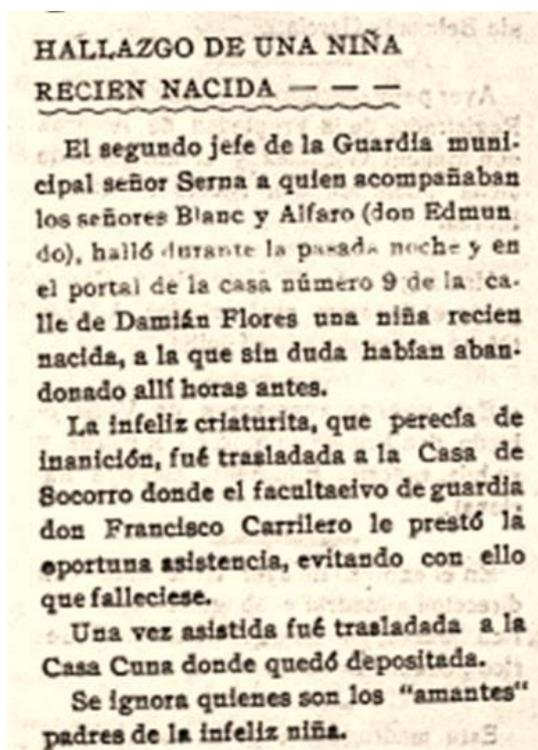
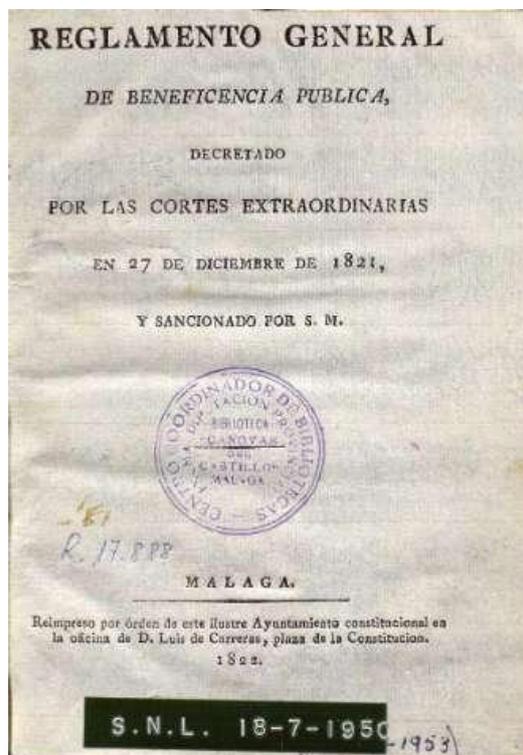
En el Reglamento General de Beneficencia Pública de 1821, en su artículo 54 se dice que “En estos establecimientos se preferirá por regla general el método de dar a criar los niños a nodrizas de fuera de la Casa de Beneficencia, mientras se pueda, valiéndose al efecto sus Directores de las Juntas municipales de Beneficencia”. En el año 1856 la Beneficencia de Albacete tenía registradas 1 nodriza interna y 201 externas, es decir, que amamantaban a en sus domicilios a los niños expósitos.⁵¹

En el artículo 55 se dice que “en los pueblos donde no hubiese casas de maternidad estará a cargo de las Juntas municipales de Beneficencia el cuidado de recibir los niños expósitos, y formarles el asiento correspondiente en un libro que tendrán al efecto”. El artículo 56 detalla que dichas Juntas tienen que preocuparse de proporcionar a los niños expósitos o abandonados, “nodrizas sanas y honradas que se encarguen de criarlos en sus propias casas” y en caso de no poder hacerlo, deberán llevarse los niños a las respectivas Casas de Maternidad.

Art. 66. En los pueblos donde no hubiese casas de maternidad estará a cargo de las Juntas municipales de Beneficencia el cuidado de recibir los niños expósitos, y formarles el asiento correspondiente en un libro que tendrán al efecto.

Los periódicos de los siglos XIX y XX (sobre todo en la primera mitad) daban con frecuencia noticias de niños que habían sido abandonados en plena calle, tal como se puede ver en ésta del Defensor de Albacete, del 31 de agosto de 1933.

Además de abandonar a niños en la calle, también solían acudir a la casa-cuna, donde había un torno para recoger al niño abandonado. El torno era giratorio y tenía una doble ventana,



⁵¹ Boletín Oficial de la Provincia de Albacete (1835-1998). 18/12/1857, n.º 152

que estaban separadas por una tabla, de tal manera que cuando una madre depositaba a su bebé en el torno, desde dentro la persona encargada del mismo no podía ver quién lo depositaba. La madre tocaba la campana y se marchaba, la monja encargada del torno acudía cuando oía el sonido de la campana, giraba el torno y se encontraba al bebé; lo recogía y en el registro de expósitos anotaba la fecha y la hora y a continuación era aseado y revisado por si tenía algún defecto físico o alguna enfermedad. Cada expósito tenía un collar identificativo. Normalmente,



entre la ropa del bebé iba alguna nota con el nombre que le había puesto la madre, en el caso de haber sido bautizado, pero no figuraba ningún apellido, el cuál sería la palabra EXPÓSITO. Así, en el supuesto de que el niño se llamase Rafael, pasaría a ser registrado como Rafael Expósito.

Para amamantar a los niños estaba las amas de leche, que cobraban en dinero o con su manutención, colaborando en algunos casos en las tareas de limpieza de la Casa Cuna. En los pueblos también había niños-expósitos que eran entregados por las autoridades municipales a aquellas familias que consideraban idóneas para la acogida. Pero la triste realidad es que la situación de esos niños, en gran parte, era calamitosa, tal como lo recoge un escrito del gobernador de la provincia de Albacete del 26 de enero de 1865, publicado en el Boletín Oficial de la Provincial. En dicho texto se dice que la Junta Provincial de Beneficencia se ha enterado de la deplorable situación en que se encontraban la mayor parte de los niños expósitos de la provincia, sobre todo aquellos que eran lactados por nodrizas de los pueblos, afirmando que “una gran parte ha sucumbido y los que sobreviven arrastran una existencia raquítica y enfermiza”. La causa de dicha situación la atribuye la autoridad provincial a la poca vigilancia que hacen las autoridades locales sobre esta cuestión y al mal funcionamiento de las Juntas Locales de Beneficencia, por lo que para solucionar dicho problema se les recuerda a dichas autoridades la circular dirigida a los alcaldes donde se dan detalles de cómo actuar:

- 1.-Tras recoger al niño expósito, si es recién nacido, se le bautizará inmediatamente y se buscará una nodriza que se encargue de la lactancia del bebé. *Dicha nodriza debe ser examinada previamente por el médico, manifestando su aptitud física para desempeñar dicho cargo.*
- 2.-La autoridad local debe proporcionar la ropa al bebé por un importe que no supere los 20 reales.
3. El alcalde dará cuenta a la Junta Local de Beneficencia o Casa de Expósitos de la aparición del expósito, día y hora y circunstancias en que ha sido encontrado.
4. “Las expresadas criaturas que van a ser lactadas en la aldea o en el pueblo, quedan encargadas a la vigilancia de las Juntas Municipales de Beneficencia, cuyos individuos deben velar porque estén bien atendidos, cuidados y alimentados”.

5. Al finalizar el mes, se deben reunir todas las nodrizas con los expósitos que les han sido confiados, siendo examinados unas y otros; proponiendo el cambio de nodriza si fuera conveniente. A cada nodriza se le pagará 50 reales mensuales.

6. Antes del día cuatro de cada mes, los alcaldes enviarán a la Casa de Expósitos provincial la lista de niños fallecidos.

7. En la capital habrá un representante de cada Junta Local de Beneficencia, que será la persona encargada del envío de dinero para el pago a las nodrizas.

En los últimos capítulos de esta circular, la autoridad provincial recomienda a las locales que procuren que *“las mujeres de buenas condiciones físicas y morales (...) venzan la repugnancia que sienten hacia los niños expósitos y se ofrezcan a criarlos o adoptarlos. Asimismo, dice que “en el caso de ser absolutamente imposible encontrar nodrizas en la aldea o pueblo, se remitan a la Casa de Expósitos de la capital”*. Finalmente, cuando el expósito cumpla tres años *“cesará de acreditarse el pago a la nodriza”*. A partir de los tres años, el expósito debe ser enviado a la Casa de la capital, salvo en el caso de que su ama de leche decidiese prohiarlo.



A pesar de las constantes circulares que las autoridades publicaban para que los ayuntamientos cumplieren con su obligación del pago a las nodrizas, se producían muchos atrasos, tal como se puede apreciar en la siguiente circular del gobernador Francisco Navarro, de 27 de noviembre de 1867. *“Habiendo acudido a este Gobierno la Junta de Beneficencia de esta provincia, quejándose de que varios Alcaldes contraviniendo a lo que está prevenido en varias circulares todavía remiten Expósitos en lactancia para que ingresen en este Establecimiento, lo cual se verifica con notable perjuicio de estos; y que una de las causas que dan lugar a este abuso es que no hay nodrizas que quieran encargarse de ellos, a consecuencia de las considerables cantidades que se les rebaja en sus haberes, ya en concepto de habilitación, ya por extender las nóminas para el cobro; he acordado en su virtud prevenir a los citados Alcaldes*

que bajo su más estrecha responsabilidad cuiden de que a las nodrizas se les satisfaga por completo su haber, el último día de cada mes, en cumplimiento á lo prevenido en la disposición 8.a de mi circular de 28 de Enero de 1865, inserta en el Boletín oficial núm. 44.”

En el reglamento de Beneficencia de 1875 se dice lo siguiente sobre las nodrizas internas:

Art. 111. Habrá nodrizas constantemente en el Establecimiento de la Casa de Maternidad y Expósitos encargadas de lactar y asistir a los expósitos que se vayan recibiendo, ínterin se entreguen al cuidado ó lactancia externos.

Art. 112. Para el ingreso de estas nodrizas se requiere justifiquen, por medio de certificaciones del Juez municipal ó Cura párroco, ser viudas ó casadas; -acreditando además su buena conducta por certificado del Alcalde del pueblo de la vecindad.

Art. 113. Cuando fueren casadas necesitan justificar el consentimiento de sus maridos por medio de certificación del Alcalde de su pueblo.

Art. 114. Antes de su admisión en el Establecimiento serán reconocidas facultativamente para juzgar de sus buenas condiciones de salud.

Art. 115. Tendrán por inmediato Jefe á la Superiora de las Hermanas de la Caridad, á quien obedecerán en todo, cumpliendo sus órdenes.

Art. 116. No serán admitidas como nodrizas internas, bajo ningún concepto, las solteras.

Art. 117. Corresponde a las nodrizas internas:

1. Lactar a los niños en las horas señaladas para ello en el Establecimiento, asearlos, vestirlos y cuidarlos.
2. Cuidar también á los destetados menores de siete años, vistiéndolos y aseándolos.
3. Tener bien limpios los departamentos donde ellas y los niños residan.
4. Invertir el tiempo que les quede libre de sus atenciones, como nodrizas, en ocupaciones provechosas para el Establecimiento.

De las nodrizas externas:

Art. 118. Siendo conveniente que los expósitos reciban la lactancia fuera del Establecimiento, no sólo por la economía que resulta para este, sino por las ventajas que proporciona á los niños en sus condiciones higiénicas de salud el criarse fuera de dicho local, se procurará que este servicio, se llene por nodrizas externas.

Art. 119. Podrá encargarse de la lactancia externa de los acogidos toda mujer viuda, casada ó soltera que lo solicite, previas las reglas siguientes: 1. Certificado del Alcalde del pueblo de su residencia, en que acredite su buena conducta. 2. Consentimiento de su marido, si fuere casada, justificado también por certificación del Alcalde. 3. Si soltera, haber criado a su hijo hasta que murió, no bajando en tiempo de un mes. 4. Reconocimiento facultativo para averiguar las condiciones de salud y aptitud para la lactancia, sin el que no se verificará la entrega de los niños en caso alguno.

Art. 120. Podrán las nodrizas lactar, a su elección, niño o niña, pero nunca escoger un individuo determinado.

Art. 121. Asimismo tampoco podrán exigir, ni bajo ningún concepto les será facilitada, noticia alguna ni antecedente sobre el origen, procedencia o señas particulares de la criatura que se confía a su cuidado.

Art. 122. La nodriza estará obligada para con el niño que recibe, a lactario y cuidarlo como hace una buena madre con sus hijos, sin omitir atención y desvelo por conservarle en el mejor estado de salud.

Art. 123. Estará también obligada, en el pueblo de su residencia, a presentar el niño ante la Autoridad local, facilitando a ésta cuantas noticias le pida acerca del estado de salud de la criatura, y cuidado que con ella tiene.

Art. 124. Si la nodriza trasladase su residencia de un pueblo a otro, dentro de la provincia, lo pondrá en conocimiento del Director de los Establecimientos para que disponga se anote su traslación en el libro en que aquella aparezca inscrita.

Art. 125. Si por enfermedad o cualquier otro impedimento físico la nodriza no pudiese continuar criando al expósito que se le entregó, podrá traspasarlo a otra por cuenta propia, siempre que esta reúna condiciones a propósito para la lactancia; poniéndolo en conocimiento del Director, si es de la Capital, o del Alcalde, si de fuera, y haciéndose nuevamente cargo de él tan luego como la enfermedad o impedimento desapareciere.

Art. 126. Las nodrizas podrán cesar en la lactancia de los niños que se les entregaron, devolviéndolos al Establecimiento, así como este podrá también reclamarlos cuando lo juzgue conveniente.

Art. 127. Después de entregar una nodriza de su expósito, se la inscribirá en el libro de nodrizas externas del Establecimiento, anotando, bajo su razón, las nóminas que cobrará y todo lo demás que haga al caso.

Art. 128. Por meses vencidos se hará el pago de la lactancia que diere, previa nómina que remitirá el Alcalde y certificación, acreditando que el expósito se halla en poder de su nodriza y bien cuidado.

Art. 129. Las nodrizas residentes en la Capital deberán presentarse a cobrar sus haberes acompañadas de, los expósitos respectivos, a fin de que por el Facultativo y Hermana de la Caridad que se designe, se vea si están bien cuidados y asistidos. Si el niño se hallare en mal estado por culpa de la nodriza, no se abonará a esta cantidad alguna por ese mes, siéndole aquel recogido en el acto; más si consistiese en que la nodriza no está en aptitud de criar, se le abonará lo que haya devengado, pero se le quitará el expósito. Si no presentaren las nodrizas a los expósitos con la contraseña intacta que adopte el Director, tampoco se le abonará cantidad alguna y se adoptarán las medidas que el caso requiera.

Art. 130. En bien de los expósitos y de la caridad cristiana, los Alcaldes en cuyos pueblos se lacten aquellos dispondrán que cada tres meses, o sea a fines de Marzo, Junio, Setiembre y Diciembre, sean reconocidos facultativamente, enviando a los siguientes días inmediatos certificación que exprese el respectivo estado en que haya podido encontrarseles.

Art. 131. Cuando algún expósito falleciese, la nodriza estará obligada a remitir al Establecimiento certificado de su defunción, expresando en este la enfermedad que hubiese padecido; igual documento remitirán los Alcaldes a la Comisión provincial.

Art. 132. El pago mensual por la lactancia externa, se verificará en el pueblo donde residan las nodrizas, a cuyo efecto se acordará por la Excelentísima Diputación que los Alcaldes paguen las respectivas nóminas, cuyo importe les será de abono en sus cuentas.

Art. 133. Los expósitos serán amamantados durante diez y ocho meses; y desde esta edad, a la de dos años, permanecerán en poder de sus nodrizas en estado de destete, a menos que el Facultativo del pueblo en que se hallen certifique la conveniencia de prolongar uno u otro

período, en cuyo caso los Alcaldes remitirán el certificado a la Comisión provincial para que surta sus efectos.

Art. 134. Al ser entregado a la nodriza, cada expósito llevará una envoltura, que se compondrá de dos camisas, dos pañales, dos jubones, dos fajuelas, dos gorros y dos mantillas.

Art. 135. Cuando un niño mayor de dos años necesite cuidarse fuera por razón de enfermedad, a juicio del Facultativo, se entregará según las formalidades prescritas anteriormente, siendo devuelto a la Casa luego que cese la causa porque salió.

Art. 136. Pasados los dos años que comprende la crianza externa, y a cuya edad se recogerán a la Casa todos los niños, excepto aquellos que por circunstancias especiales de higiene convenga continúen fuera, podrá quedarse la nodriza con el expósito, sin retribución, previo permiso de la Excelentísima Diputación, que lo dará o negará según los informes que reciba del comportamiento y circunstancias de aquella, siguiendo, no obstante, bajo la vigilancia del Establecimiento.

Art. 137. Para el servicio de la Casa de Maternidad y Expósitos habrá un Celador-mandadero, convenientemente retribuido, y cuyas obligaciones serán: 1. Estar constantemente de día en el Establecimiento, a las órdenes de la Superiora, recogiendo las cédulas de los niños que ingresen para llevarlas a la Oficina. 2. Visitar todos los expósitos que se lacten en la Capital una vez por semana, y siempre que el Director o la Superiora lo dispongan. 3. Vigilar si los niños se hallan lactando con sus respectivas nodrizas y si reciben buen trato, dando cuenta al Director de cuanto sobre este particular observe, así como de la conducta moral de aquellas.



Antigua Casa de Maternidad y de Expósitos. Albacete. Actualmente es el Centro Cultural de la Asunción.

ANTIGUO COLEGIO ESCUELAS PÍAS. MOLINA DE ARAGÓN (GUADALAJARA)

Corría el año 1862 cuando el Ministerio de Justicia y Gracia autoriza al Ayuntamiento de Molina de Aragón para que se instalase en dicha localidad la orden de los Padres Escolapios. Para poner en marcha dicho centro, el escolapio Juan Manuel Palacios, comisionado por el Padre Provincial de la Orden, llevó a cabo las gestiones con el arquitecto provincial, Francisco Castellanos. Éste recibió las orientaciones del citado escolapio sobre cómo entendía él que debía ser el nuevo edificio: superficie mínima por alumno de 10 pies cuadrados; orientadas las clases “hacia las primeras luces”; con buena ventilación y fácil acceso a la comunidad.

En septiembre de 1867, sin estar acabadas las obras, llegan los primeros padres escolapios a Molina y se inicia la matriculación de los alumnos para el curso 1867-68. El ayuntamiento cedió a dichos padres la “Casa de la Enseñanza” para que pudieran ejercer su misión hasta que se acabasen las obras del nuevo edificio. El curso empezó con 40 alumnos, siendo vicerrector el padre Juan Manuel Palacios.

En mayo de 1869 se dan por finalizadas las obras y se realiza el traslado definitivo al nuevo edificio. En ese año, gracias a la aportación económica de los “Amigos de la Juventud” se instalan los laboratorios de Física, Química e Historia. Entre 1870 y 1874 fue Instituto de Segunda Enseñanza, tras comprometerse el Ayuntamiento de Molina con la Diputación Provincial en encargarse de su mantenimiento. En 1874 deja de ser Instituto y pasa a convertirse en colegio privado de Escuelas Pías. Con la llegada de la Segunda República los padres escolapios se ven obligados a abandonar el centro, el cual cierra sus puertas definitivamente. Actualmente alberga la sede del Instituto de Secundaria de Molina de Aragón y un centro cívico.

Para saber más: [http://wiki.scolopi.net/w/index.php?title=Molina_de_Arag%C3%B3n_\(ES\)_Se%C3%B1orial_colegio](http://wiki.scolopi.net/w/index.php?title=Molina_de_Arag%C3%B3n_(ES)_Se%C3%B1orial_colegio)

Enero- Marzo

FALLO DEL CONCURSO “RECUERDOS ESCOLARES”

En el mes de enero tuvo lugar el fallo de los dos concursos sobre cuentos y recuerdos de la escuela del ayer. El jurado, integrado por miembros del Seminario AMUNI, seleccionó tres de cada concurso. La entrega de premios (tabletas infantiles) se hará en el Museo del Niño el sábado 23 de abril a las 12 de la mañana.



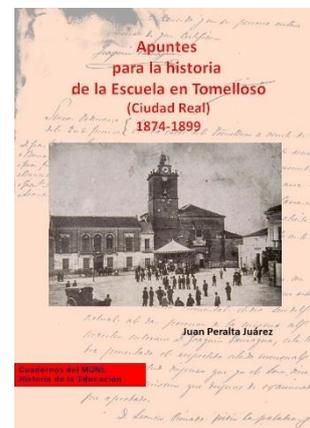
SE SUBEN A LA WEB DE AMUNI DOS BASES DE DATOS

DIBUGUERRA, con más más de 500 facsímiles de dibujos hechos por los escolares en las colonias de la Segunda República, durante la guerra civil (1936-39), clasificado por autor, tema, lugar y fecha.
DOCUEDU. Base documental con cerca de 8.000 documentos de la historia de la educación en Castilla-la Mancha, clasificados por autor, texto, lugar y fecha.



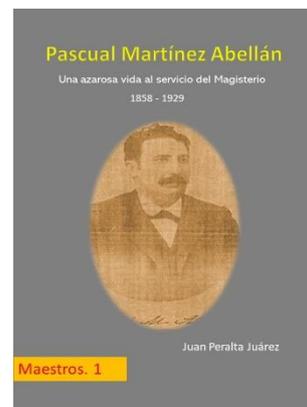
DOS NUEVAS PUBLICACIONES VEN LA LUZ

A lo largo de este primer trimestre AMUNI ha editado dos nuevas publicaciones. La primera de ellas se enmarca dentro de la serie “Actas”, y hace referencia a la localidad de Tomelloso. A través de las actas originales manuscritas, se han transcrito con la finalidad de facilitar su búsqueda en el ordenador. En la obra se hace una aproximación a la historia de la escuela en dicha localidad de Ciudad Real.



“Pascual Martínez Abellán” es el número 30 de la colección. Con este trabajo se inicia otra serie dedicada a los maestros regeneracionistas, nacidos en el último tercio del siglo XIX, y que fueron verdaderos profesionales de la enseñanza, con grandes inquietudes renovadoras, puestas al servicio de la mejora de la escuela pública.

Abellán fue maestro e inspector y ejerció su profesión en las provincias de Murcia, Albacete, Toledo, Guadalajara, Alicante, Navarra y Barcelona. En Albacete fue el promotor en 1903 de unos de los primeros congresos pedagógicos que se llevaron a cabo en nuestro país en el primer tercio del siglo XX.



ONACIÓN DE FIGURAS DE JUEGOS POPULARES DEL ARTISTA ÁLVARO GUIJARRO



El autor y propietario de la colección, Álvaro Guijarro Orellana (a la izquierda) en el acto de donación de la misma junto al presidente de AMUNI, Juan Peralta.

ARACELI BOZA, MÁSTER DE GESTIÓN DEL PATRIMONIO Y MUSEOLOGÍA, REALIZA SUS PRÁCTICAS EN EL MUSEO DEL NIÑO



VISITA PROGRAMADA A LA EXPOSICIÓN "150 AÑOS CON LOS ÍBEROS"

El sábado 22 de febrero un grupo de amigos del Museo del Niño hizo una visita guiada a la exposición que hay montada en el Museo Provincial. Nuestro amigo José Javier Peinado hizo de guía, demostrando a lo largo de todo el recorrido y durante varias horas, su amplio conocimiento sobre el tema de arqueología y, en concreto, sobre dicha exposición. Desde estas páginas le damos las gracias por hacer amena la visita y por la atención que nos prestó en todo momento.



DOS NUEVAS EXPOSICIONES TEMPORALES EN LA ZONA AJARDINADA DEL MUSEO DEL NIÑO



**ESCUELAS-PALACIO
MONUMENTOS A LA EDUCACIÓN EN ARGENTINA**



Febrero-diciembre 2022. Paseo de los Recuerdos Escolares
Museo Pedagógico y del Niño



Con la colaboración de la Diputación Provincial de Albacete, a través del convenio que AMUNI tiene firmado con dicha institución, se han montado en el primer trimestre del presente año dos exposiciones temporales, cuyo diseño y montaje ha corrido a cargo del presidente de AMUNI.

**Exposición: El universo de la infancia
Lola Catalá**



Desde que el arte conquistó mi corazón, aprendí a invocar a las musas y a los ángeles que se esconden en la belleza de las cosas. Ellos abren de par en par las puertas del sentimiento y avivan la chispa de la inspiración.

Comparto esta emoción con el espectador que contempla mi obra, dejándose contemplar por ella. Tras cada mirada, la magia del arte convoca un encuentro en territorios desconocidos del alma.

Este puñado de chiquillos de papel y acuarela, juega a tender puentes a través de la poesía...

Lola Catalá

- Organiza: Amigos del Museo del Niño (AMUNI)
- Fechas: Marzo 2022-Febrero 2023
- Lugar: Plaza de los Cuentos. Zona ajardinada del Museo Pedagógico y del Niño. C/ del Amparo, 14. Albacete

• Nota: Las ilustraciones que se muestran en esta exposición fueron publicadas en la obra colectiva "Antón Pirulero", editada por AMUNI en el año 2015



Abril-Junio

**INAUGURACIÓN OFICIAL DE LA NUEVA SALA DE TEO PUEBLA
“UNA OBRA DE CUENTO”**

El día 19 de abril la Viceconsejera de cultura, Ana Muñoz, acompañada del artista Teo Puebla y su mujer, Carmen, el delegado de Educación, Diego Pérez, el concejal de educación, José González, el presidente de AMUNI, Juan Peralta, y amigos del MUNI, se inauguró la nueva sala con las ilustraciones que en su día donó el artista al museo, a través de AMUNI. Este nuevo espacio se ubica en la planta baja del edificio, con plena accesibilidad, y está dotado de todos los requisitos que indicó el artista para que su obra fuese admirada en las debidas condiciones por todos los visitantes.



A la izquierda, la viceconsejera de Cultura, delegado provincial de Educación y concejal de Educación junto con el fundador del museo, el artista (Teo Puebla) y su mujer, Carmen. A la derecha amigos del MUNI posando junto con Teo Puebla y su mujer.

23 DE ABRIL. DÍA DEL LIBRO

Con motivo del Día Internacional del libro se llevó a cabo en las instalaciones del Museo del Niño el acto de entrega de los premios de los concursos escolares organizados por los Amigos del MUNI durante el curso escolar 2021-2022. Se entregaron tres premios consistentes en una tablet para cada uno de los escolares premiados de Primaria (“Cuéntame un cuento”) y Secundaria (“Recuerdos Escolares”), así como el diploma correspondiente. En dicho acto, previamente a la entrega de cada premio, se proyectaron los videos ganadores.. Tras la entrega de premios se hizo una visita guiada por el museo.



Día de los Museos

El día 18 de mayo, Día Internacional de los Museos, se llevó a cabo en la sede del MUNI un programa de actos promovido por su asociación de Amigos del Museo del Niño.

Juan Peralta, fundador del museo y presidente de AMUNI (Amigos del Museo del Niño), presentó a Ana Blázquez, la persona que se ha encargado de diseñar la nueva página web del museo, siguiendo las orientaciones de su fundador. Dicha página, además de dar información, la igual que la anterior, del contenido de las distintas salas y del centro de documentación, incorpora nuevos materiales y recursos para el profesorado y alumnado de las distintas etapas educativas, así como bases de datos online a disposición de los investigadores.



ACTUACIÓN DEL ALUMNO GUILLERMO GÓMEZ-LORENTE MARTÍNEZ, DE 4º DE ESO DEL INSTITUTO RAMÓN Y CAJAL DE ALBACETE

El programa se cerró con la actuación del alumno Guillermo Gómez-Lorente quien nos deleitó con un breve repertorio musical. Desde aquí agradecemos su colaboración, así como la de su profesor y amigo de AMUNI, Javier Sánchez.



COMIDA FIN DE CURSO Y HOMENAJE A ANTONIA GARCÍA POR SU JUBILACIÓN

El martes 21 de junio AMUNI, en su comida de fin de curso, organizó un homenaje a Antonia García, la señora encargada de la limpieza en el Museo del Niño durante estos últimos años, con motivo de su jubilación. Antonia ha desarrollado su trabajo con profesionalidad y dedicación absoluta a su tarea. En reconocimiento a dicha labor los socios del Museo del Niño le entregaron una placa de cristal con una dedicatoria grabada en la misma. Al finalizar el acto, que se hizo en la Escuela de Hostelería El Sembrador, todos los asistentes brindamos felicitando a la homenajeada, que estuvo acompañada por su marido.



Septiembre-Diciembre

**SE INAGURA EN EL MES DE NOVIEMBRE LA EXPOSICIÓN CONMEMORATIVA
DEL 35 ANIVERSARIO DEL MUSEO**

En el Paseo de los Recuerdos escolares, parte delantera del museo, se exponen doce paneles de gran tamaño sobre lo que han sido estos 35 años. Cada uno de esos paneles se dedica a un tema en concreto: Historia, Exposiciones, Publicaciones, Asociación de Amigos, Visitas más destacadas, Opiniones relevantes, Material didáctico elaborado...



DONACIÓN DE UNA COLECCIÓN EN FACSIMIL DE LOS CUENTOS DE CALLEJA

En octubre, la bibliotecaria de Chinchilla, Flor del Olmo hizo entrega al Museo de la colección de “Cuentos de Calleja” , un legado de Arturo González Martín, que fue presidente de la Asociación de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.

Agradecemos a los familiares del fallecido Arturo, así como a Flor, la generosidad que han tenido al donar a este museo dicha colección.



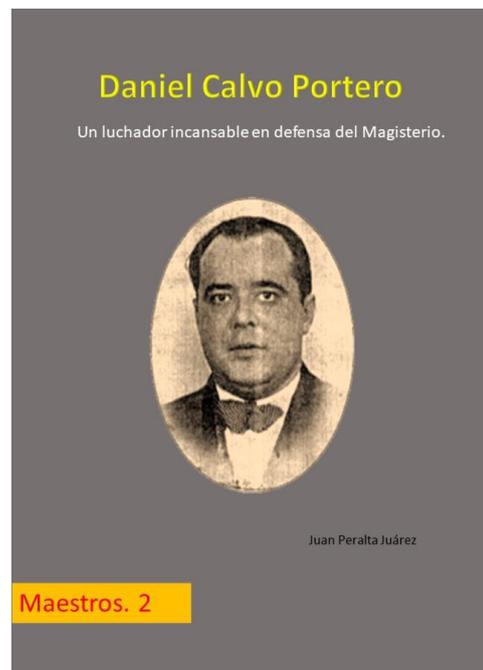
UNA ALUMNA Y UNA MAESTRA DEL AÑO 1958 EN QUE SE INAUGURÓ EL COLEGIO VIRGEN DE LOS LLANOS

En el mismo mes, octubre, visitó el museo Juana Mari Rodenas, de 72 años, matriculada en el curso 1958-59, cuando abrió sus puertas el colegio Virgen de Los Llanos. Su maestra, Dolores Montes Sánchez, con 94 años, fue entrevistada por Juan Peralta sobre su llegada a dicho colegio en el curso en el que estaba la alumna Juana Mari.



PUBLICACIÓN DEL SEGUNDO VOLUMEN DE LA COLECCIÓN “MAESTROS REGENERACIONISTAS”

En Noviembre ve la luz la publicación nº 27 de la colección “Cuadernos del MUNI”, número 2 de la Serie “Maestros Regeneracionistas”. En esta ocasión el libro está dedicado al conquense Daniel Calvo Portero, maestro e inspector que ejerció su profesión en Cuenca, Lugo y Albacete. Un hombre de gran valía y de carácter vehemente en su juventud y que, tras la guerra civil, fue apartado de la profesión tras ser sometido a un expediente de depuración. Tras varios años inhabilitado, fue repuesto en su profesión y destinado a la provincia de Albacete donde estuvo hasta su jubilación.



CASTILLA-LA MANCHA MEDIA HACE UN REPORTAJE DEL MUSEO DENTRO DE SU SECCIÓN “CASTILLA-LA MANCHA ME GUSTA”. 15-11-2022



El Museo del Niño en Albacete proyecta un recorrido histórico, sentimental y emocional sobre lo que es la infancia, teniendo en cuenta la educación y la familia. Además, el museo cuenta con una sección dedicada a la infancia abandonada, a los niños de la calle, rasgo que lo hace único. (Texto original del informativo).

VISITAN EL MUSEO EL ESCRITOR ALFREDO GÓMEZ CERDÁ Y EL ILUSTRADOR Y PINTOR TEO PUEBLA, CON SU MUJER. 29-11-2022



Con motivo de la visita a la sección “Godofredo”, de la que son autores Alfredo (texto) Teo (ilustraciones), se desplazaron hasta Albacete dichas personas, que omnpartieron visita cultural y mesa con la familia Peralta Malvar. Una vez más, agradecemos a estos amigos su generosidad para con este museo.

El mismo día, visitó el museo el pintor



Fernando Fiestas, coincidiendo con las anteriores personas al final de la visita. Fiestas donó, hace tres años, a este museo dos cuadros que están expuestos junto a la sala de Teo.

LA CASA PERONA CELEBRA LA NAVIDAD CON UNA EXPOSICIÓN HISTÓRICA DE POSTALES, BELENES Y JUGUETES ORGANIZADA POR LA ASOCIACIÓN DEL MUSEO PEDAGÓGICO DEL NIÑO. 2-12-2022

El delegado de la Junta en Albacete, Pedro Antonio Ruiz Santos; el comisario de "Navidad para el Recuerdo", Luis Martínez; el director del Museo del Niño, Juan Peralta y el fiscal de Castilla-Mancha, Emilio Manuel Fernández han visitado esta exposición, con 132 tarjetas navideñas, - procedentes de una docena de países-; varios belenes de los años 70 y una recopilación de juguetes "emblemáticos". (c astillalamanca.es)



VISITA EL MUSEO DEL ENIÑO LA CONSEJERA DE EDUCACIÓN Y EL ALCALDE DE ALBACETE PARA FIRMAR EL CONVENIO DE COLABORACIÓN ENTRE AMBAS INSTITUCIONES. 29-12-2022

El Museo del Niño ya tiene financiación y mantenimiento

Antonio Díaz

- miércoles, 28 de diciembre de 2022

Las instalaciones acogieron la firma del convenio entre la Junta de Comunidades y el Ayuntamiento de Albacete

El Museo Pedagógico y del Niño de Castilla-La Mancha 'Juan Peralta', ya tiene financiación y mantenimiento, gracias al convenio que para su gestión firmaron la consejera de Educación Cultura y Deportes de la Junta de Comunidades, Rosa Ana Rodríguez y el alcalde de Albacete, Emilio Sáez.

Emilio Sáez, dijo que, "sin que sea ninguna inocentada, nos damos cita para rubricar con un protocolo de colaboración algo fundamental para que este Museo Pedagógico del Niño siga siendo un referente internacional y animo a la gente de Albacete y Castilla-La Mancha a que visiten este museo, porque van a ver una retrospectiva de los últimos 100 años de la Educación en nuestro país. Creo que contar con unas 115.000 piezas de muestra a las claras que hay una intención de mantenerlo y crecer en el futuro y rubricamos Consejería y Ayuntamiento es el mantenimiento y preservar lo que tenemos con respecto a este museo regional. Nos consta que una de las debilidades es la accesibilidad y ya hemos visto las posibilidades que tiene para hacer accesible la segunda planta y vamos a trabajar para que así sea".

Rosa Ana Rodríguez, por su parte, valoró el museo y "teníamos muy claro que contenía un conjunto de piezas de indudable valor, desde el punto de vista pedagógico y de la cultura de un pueblo, de una región y un país, porque alberga una colección única, no solo por el número de las mismas, también por su relevancia".

Destacó la consejera que "podemos hacer un paseo por la historia de la educación de nuestro país, en la visita al museo y esto se hace por el empeño de una persona, Juan Peralta, al que tenemos que agradecer ese impulso".

El Museo Pedagógico, destacó, "será inscrito como institución museística por la Ley de Museos de Castilla-La Mancha, en el Boletín Oficial de Castilla-La Mancha, y será la segunda institución, después de la que inauguramos en Brihuega. Esto lo eleva a la categoría que siempre mereció y además se ve corroborado por un convenio de colaboración con el Ayuntamiento y nosotros, como Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, prestamos el personal para que pueda tener apertura en condiciones óptimas y también unas cuestiones de financiación de actividades que se puedan generar. Así mismo, el Ayuntamiento se hace cargo de ese mantenimiento del edificio, que es una joya".

Además, indicó la consejera, Rosa Ana Rodríguez, que el museo lleva ya el nombre de su director emérito, Juan Peralta. En este sentido valoró que lleva ya este nombre, "una manera de reconocer su trabajo, porque este museo es único y es verdad que la personalidad de Juan Peralta también puede ser considerada única, en el sentido que lleva muchísimos años desarrollando,

impulsando, creyendo y confiando en ese objetivo y si hoy tenemos un museo, es gracias a él, por tanto tenía que llevar su nombre, es lógico".







ALBACETE La Tribuna

Jueves, 29 de diciembre de 2022 | Número 13.775

DIARIO INDEPENDIENTE

1,70 €



EL 2022 FUE UN AÑO DE ÉXITOS A NIVEL LOCAL
También hubo alguna decepción **PÁGS. 36 y 37**

POLÍGONO SAN ANTÓN

El renovado parque de la calle Carmen Ibáñez abre al público **P. 8**

LOTERÍA

Cada albacetense jugará unos 20 euros para 'El Niño' **P. 14**

SEGURIDAD VIAL

Los accidentes provocados por animales bajan un 20% este año

La provincia contabiliza 465 siniestros hasta el pasado día 20, frente a 592 en 2021 • El jabalí está involucrado en casi el 60% de los casos y la vía donde se producen más percances es la N-322 **ALBACETE 6 y 7**



TRIBUNALES

El Constitucional frenó la reforma que impulsó Sánchez para velar por los límites de la Carta Magna

El Corte alega que el Gobierno central no está exento de subordinación a la Constitución» **ESPAÑA 30**

EDUCACIÓN

El Museo del Niño ya cuenta con un convenio para su gestión

El Consistorio y la Junta firman el acuerdo que garantiza el mantenimiento «de una referencia nacional sobre la historia de la pedagogía» **VIVIR 18**

EMPLEO

Díaz avanza que el Salario Mínimo Interprofesional subirá con carácter retroactivo

El Gobierno mantendrá en los próximos meses el actual SMI, situado en 1.000 euros, hasta que se consiga un acuerdo con los agentes sociales, previsiblemente en el primer trimestre de 2023. **P. 32**

III.- OTRAS DISPOSICIONES Y ACTOS

Consejería de Educación, Cultura y Deportes

Orden 248/2022, de 12 de diciembre, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se reconoce como institución museística oficial de Castilla-La Mancha el Museo del Niño de Castilla-La Mancha Juan Peralta: Centro de Documentación de la Historia de la Pedagogía y Colección Museográfica de la Infancia. [2022/11612]

El Museo del Niño de Castilla-La Mancha Juan Peralta: Centro de Documentación de la Historia de la Pedagogía y Colección Museográfica de la Infancia es una colección de objetos relacionados con la infancia y la educación, reuniendo también un extenso conjunto de documentación en diferentes formatos sobre la pedagogía y la educación en Castilla-La Mancha. De ahí deriva su carácter mixto, a caballo entre el mundo de la educación, pero con un innegable valor patrimonial y cultural.

El Museo del Niño de Castilla-La Mancha Juan Peralta: Centro de Documentación de la Historia de la Pedagogía y Colección Museográfica de la Infancia, se encuentra ubicado en Albacete de forma definitiva desde el año 2017. Ya desde el año 2003 la Asociación Cultural formada para gestionar los fondos reunidos por Juan Peralta firmó un convenio con la Consejería de Educación de la JCCM para la donación de dichos fondos, por lo que alberga bienes de titularidad pública.

En su momento, la disposición adicional primera de la Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha incorpora el denominado entonces Museo Pedagógico y del Niño a la red de formación que se regula en su artículo 155, reconociendo así el valor indiscutible de la documentación relativa a la historia de la pedagogía que conserva esta institución entre sus fondos.

Por su parte, la Ley 2/2014, de 8 de mayo, de Museos de Castilla-La Mancha expresa en su exposición de motivos la voluntad de regular las instituciones museísticas en Castilla-La Mancha de manera que permita ordenar el complejo panorama tipológico y de casuísticas en que se desenvuelven las instituciones museísticas de nuestra región.

Para conseguir dicho objetivo, prevé la creación de instrumentos jurídicos que permitan regular, documentar, sistematizar y visibilizar las instituciones museísticas existentes y las que sean de nueva creación.

En concreto, el reconocimiento oficial de las instituciones museísticas se regula en el capítulo II de la citada norma, estableciéndose en el artículo 9 el procedimiento a seguir.

Además, el artículo 2 de la ley establece la definición de colección museográfica como institución museística de carácter estable, abierta al público y cuyo conjunto de bienes culturales se encuentra expuesto de manera ordenada.

Por su parte, los artículos 10 y 11 establecen la obligación de apertura al público y los efectos que provoca el reconocimiento oficial de una institución museística.

Por último, en el capítulo III se determinan los deberes de las instituciones museísticas reconocidas oficialmente.

Se hace, por tanto, necesario reconocer oficialmente sus bienes y redefinir las funciones relativas a la custodia, inventario, acceso y uso de sus fondos.

Por todo ello, en el ejercicio de las competencias atribuidas por el Decreto 84/2019, de 16 de julio, por el que se establece la estructura orgánica y distribución de competencias de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, y de conformidad con lo establecido en el artículo 9.3 de la Ley 2/2014, de 8 de mayo, de Museos de Castilla-La Mancha, dispongo

Artículo 1. Objeto.

El objeto de la presente Orden es el reconocimiento como institución museística oficial de Castilla-La Mancha la Colección Museográfica de la Infancia inserta en el denominado Museo del Niño de Castilla-La Mancha Juan Peralta: Centro de Documentación de la Historia de la Pedagogía y Colección Museográfica de la Infancia.

Artículo 2. Titularidad y sede.

La Colección Museográfica de la Infancia es de titularidad de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha y tiene su sede en el inmueble sito en la calle Amparo número 14 de Albacete.

Artículo 3. Clasificación.

Por su naturaleza se define como colección museográfica; por su titularidad como pública; por su contenido en histórica, antropológica, pedagógica y etnográfica.

Artículo 4. Estructura y Funciones

La Colección Museográfica de la Infancia se estructura en un conjunto de bienes relacionados con la historia de la pedagogía y la educación y en la que se incluyen tanto fondos documentales como una amplia colección de objetos.

1. Conforme a lo que establece el artículo 4 de la ley 2/2014, son funciones de la Colección Museográfica de la Infancia:

- a) La conservación, protección, documentación y exposición ordenada de sus colecciones.
- b) Facilitar el acceso a todo tipo de público independientemente de sus condicionantes personales, tanto físicos como sensoriales e intelectuales.
- c) La elaboración y realización de productos culturales dentro de su ámbito de actuación.
- d) Cualquier otra que por disposición legal pueda atribuírsele.

2. Conforme a lo que establece el artículo 155 de la Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha el Centro de Documentación de la Historia de la Pedagogía la Colección Museográfica de la Infancia forma parte de la red de formación y podrá organizar y convocar actividades formativas del profesorado en relación con los fondos y colecciones que la integran.

Artículo 5. Apertura al público.

Conforme al artículo 10 de la ley 2/2014, la Colección Museográfica de la Infancia deberá tener su área de exposición abierta al público al menos cinco días a la semana en horario de cuatro horas continuadas.

Artículo 6. Efectos del reconocimiento oficial.

El reconocimiento oficial de la Colección Museográfica de la Infancia tendrá los siguientes efectos:

- a) La Colección Museográfica de la Infancia formará parte del Sistema de Museos de Castilla-La Mancha cuando éste se regule reglamentariamente.
- b) La Colección Museográfica de la Infancia se inscribirá en el Registro de Instituciones Museísticas de Castilla-La Mancha cuando éste se regule formalmente.
- c) La Colección Museográfica de la Infancia se incorporará al Portal de Cultura de la consejería competente en materia de museos y patrimonio cultural.
- d) La Colección Museográfica de la Infancia podrá participar en los programas de formación y de difusión que se implementen por parte de la consejería competente en materia de museos y patrimonio cultural.

Artículo 7. Particularidades de la Colección Museográfica de la Infancia.

La Colección Museográfica de la Infancia forma parte de las instituciones museísticas de titularidad y gestión de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha por lo que quedará bajo la coordinación y gestión de la consejería competente en materia de museos y patrimonio cultural y sus servicios técnicos dependientes.

Las valoraciones técnicas relativas a la conservación, protección y museografía de los bienes culturales integrantes de la Colección Museográfica serán realizadas por el personal cualificado correspondiente de los servicios técnicos de la consejería competente en materia de museos.

Artículo 8. Deberes de la Colección Museográfica de la Infancia.

Además del cumplimiento de sus fines, son deberes de la Colección Museográfica de la Infancia:

- a) La difusión de sus fondos.
- b) El mantenimiento actualizado del inventario y de libro de registro de sus fondos.
- c) La accesibilidad de sus fondos y documentación a investigadores.
- d) Facilitar la información que solicite la consejería competente en materia de museos y patrimonio cultural.
- e) Colaborar en las iniciativas y programas a petición de la consejería competente en materia de museos y patrimonio cultural.
- f) Informar sobre estado de conservación de sus fondos.
- g) Disponer de un Plan Anual de Actividades, en el que se proyecten las actividades de conservación, investigación, divulgación y administración que la institución deba realizar a lo largo de un año.
- h) Realizar una Memoria anual.

Disposición adicional primera.

En el plazo de un año se deberá elaborar el plan director de la colección museográfica que deberá ser aprobado por la consejería competente en materia de museos y patrimonio cultural.

Disposición adicional segunda.

En el plazo de un año se deberá actualizar y poner a disposición de la consejería competente en materia de museos y patrimonio cultural el inventario de la colección de bienes culturales.

Disposición final primera. Habilitación.

Se habilita a la persona titular de la Viceconsejería de Cultura y Deportes, en el ámbito de sus competencias, adoptar las disposiciones y adoptar las medidas necesarias para el desarrollo y ejecución de lo previsto en esta orden.

Disposición final segunda. Entrada en vigor.

La presente Orden entrará en vigor a los 20 días de su publicación en el Diario Oficial de Castilla-La Mancha.

Toledo, 12 de diciembre de 2022

La Consejera de Educación, Cultura y Deportes
ROSA ANA RODRÍGUEZ PÉREZ

