



---

**Universidad de Valladolid**

**LA DIRECCIÓN DE CENTROS  
ESCOLARES EN EL PERIODO DE LA  
TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA.  
UN ESTUDIO A PARTIR DE HISTORIAS  
DE VIDA**

*Máster en Inspección, Dirección y Gestión de Organizaciones y  
Programas Educativos.*

Autora: Victoria Gordón Cruz

Tutora: Miriam Sonlleve Velasco

Junio, 2022

## **AGRADECIMIENTOS**

A las primeras personas a las que quiero agradecer este estudio son a Francisco y a Juan Miguel, los protagonistas de este trabajo, que, sin duda alguna, si no hubiese sido por ellos, no se podría haber realizado. Gracias por la disposición, la amabilidad y la ayuda que me habéis brindado en todo momento sin ni siquiera conocerme, por contarnos nuestra historia y por haberme regalado vuestros recuerdos.

A mi familia, especialmente a mis padres, que me han dado la oportunidad de seguir formándome y son los que han motivado a seguir hacia delante siempre.

No puede faltar mi tutora, Miriam Sonllewa. Gracias por el apoyo, la dedicación, los consejos y el gran aprendizaje que he conseguido realizando este trabajo. He sido muy afortunada y me alegra mucho haber podido realizar este trabajo juntas.

También debo de dar las gracias a mi pareja y amigos, sin sus ánimos y risas este proceso no hubiese sido igual.

## RESUMEN

El estudio recoge la historia de vida de dos directores de centros educativos primarios que ejercieron en la segunda mitad del siglo XX en la provincia de Badajoz. El objetivo de nuestra investigación es analizar la trayectoria de los protagonistas en el ejercicio de la dirección escolar en el período de Transición democrática en España. Con este propósito nos hemos servido del método biográfico-narrativo para vertebrar la investigación. Hemos realizado dos historias de vida compuestas por entrevistas, documentos iconográficos, fuentes escritas y distinto material ofrecido por los profesionales que son coautores de este estudio. Tras un proceso de análisis se establecieron cuatro categorías: experiencias formativas en la infancia y la adolescencia, el inicio a la profesión docente, vivencias de los directores en el periodo de la Transición democrática y cambios profesionales en el ejercicio de la dirección en la democracia. A partir de ellas hemos descubierto cómo la educación que recibieron los protagonistas en su infancia y juventud fue autoritaria y segregada. Sus comienzos profesionales fueron difíciles y condicionados por la situación política del momento y la falta de formación en la práctica. En su experiencia en la dirección escolar durante el periodo de la Transición se aprecia que los cambios que se produjeron en los centros fueron lentos y estaban marcados por el contexto de actuación. Finalmente, la democracia dio paso a una época de apertura en la que cambió la función de la dirección y también la implicación de los escolares, las familias y el entorno en la escuela.

**Palabras clave:** Dirección escolar, Magisterio, Franquismo, Transición, Extremadura

## ABSTRACT

This study collects the life story of two directors of primary schools who worked in the second half of the 20th century in the province of Badajoz. The main objective of our research is to analyze the professional trajectory of the protagonists in the exercise of school leadership in the period of Democratic Transition in Spain. For this purpose we have used the biographical-narrative method to structure the investigation. We have made two life stories composed of interviews, iconographic documents, written sources and different material offered by the professionals who are co-authors of this study. After a process of analysis, four categories were established: formative experiences in childhood and adolescence, the beginning of the teaching profession, experiences of directors in the period of the Democratic Transition and professional changes in the exercise of management in the democracy. From them we have been discovering how the education received by the protagonists in their childhood and youth was authoritarian and segregated. His professional beginnings were difficult and conditioned by the political situation of the time and by the lack of training in practice. During his experience in school management during the Transition period, it can be seen that the changes that occurred in the centers were very slow and were marked by the context of action. Finally, democracy gave way to an era of openness in which the role of management changed, as did the involvement of students, families and the environment in the school.

**Keywords:** Direction School, Teaching, Francoism, Transition, Extremadura.

# ÍNDICE

CAPÍTULO INTRODUCTORIO .....	7
• Justificación académica .....	7
• Objetivos .....	8
• Motivación personal .....	8
• Presentación del estudio .....	9
CAPÍTULO I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....	10
1.1 Contexto histórico. El franquismo y la Transición Democrática .....	10
1.1.1 Unas breves notas sobre el Franquismo .....	10
1.1.2 La Transición .....	15
1.2 La dirección escolar entre el Franquismo y la Transición a la Democracia .....	16
CAPÍTULO II: ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	19
2.1 Análisis de la producción científica .....	19
2.2. Limitaciones y vacíos encontrados.....	23
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.....	25
3.1 La investigación .....	25
3.2 Metodología biográfico-narrativa.....	26
3.3 Diseño de la investigación.....	28
3.3.1. Fases del estudio .....	28
3.3.2. Códigos éticos seguidos en el estudio .....	35
3.3.3. Presentación de los protagonistas del estudio .....	35
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE DATOS .....	37
4.1 Experiencias educativas en la infancia y juventud .....	37
4.1.1. La educación en familia .....	37
4.1.2. Modelo de docente con el que convivían en la escuela .....	38
4.1.3. Los recuerdos de la enseñanza .....	39
4.1.4. El recuerdo del cambio a la educación secundaria .....	41
4.2 El acceso a la función docente.....	42
4.2.1. El acceso al Magisterio .....	42
4.2.2. Los comienzos en la profesión docente.....	44
4.3 Vivencias personales en el Período de Transición Democrática .....	45
4.3.1. Recuerdos de la Transición en la escuela extremeña .....	46
4.3.2. La renovación pedagógica no llegó a todos los centros .....	47
4.3.3 Decisión de ejercer la dirección en el período de Transición .....	49
4.3.4. La formación de las escuelas en el período de Transición .....	50
4.3.5. Conflictos en los centros en el período de Transición.....	51
4.3.6. Directoras en el período de Transición.....	52
4.3.7. Papel de la Inspección en los centros durante este período .....	52
4.4 De la Transición a la Democracia. Recuerdos en el centro .....	53
4.4.1. Diferencias que vieron en dirigir un centro en la Transición y los primeros años de la democracia .....	53
4.4.2.La experiencia y el cargo de dirección.....	54

4.4.3. Papel de la familia, alumnado y comunidad educativa en decisiones importantes que se tomaban en el centro .....	55
4.4.4. Características, cualidades y habilidades que debía de tener un buen director en aquellos primeros años de la democracia .....	56
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN .....	57
5.1. Experiencias educativas en la infancia y en la juventud .....	57
5.2. El acceso a la función docente.....	57
5.3. Vivencias profesionales en el período de Transición Democrática .....	58
5.4. De la Transición a la Democracia: recuerdos en el centro.....	59
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS .....	60
6.1. Conclusiones .....	60
6.2 Limitaciones y futuros desarrollos .....	61
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	63
ANEXOS.....	70

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla I. <i>Búsqueda en las bases de datos del descriptor " Dirección Escolar España"</i> .....	20
Tabla II. <i>Materiales proporcionados por nuestros protagonistas</i> .....	32
Tabla III. <i>Cronograma entrevista Juan Miguel</i> .....	33
Tabla IV. <i>Cronograma entrevista Francisco</i> .....	33
Tabla V. <i>Categorías y subcategorías</i> .....	34

## CAPÍTULO INTRODUCTORIO

La dirección escolar es una tarea especialmente importante para promover la mejora de un centro educativo. El director, como agente formal, constituye una figura relevante en los procesos de gestión de las escuelas, en la intervención educativa, en los proyectos del centro y también en las relaciones que se establecen dentro y fuera del aula.

La singularidad del modelo de dirección escolar español hunde sus raíces en la historia de la educación contemporánea (Estruch, 2001). No será hasta la dictadura franquista, con la Ley Primaria de 1945, hasta que se regule legalmente la figura del directivo y en aquellos años se opta por un modelo autoritario, burocrático y de gestión que llegará hasta nuestros días.

En nuestros días conocemos muchas investigaciones que se dedican a analizar los modelos de dirección escolar en España y sus implicaciones. Sin embargo, no son tantas las que estudian cómo se gestó el ejercicio de la dirección escolar en otras etapas de nuestra historia reciente.

Esta investigación tiene como principal fin adentrarse en el conocimiento de la dirección de centros escolares en el período de Transición Democrática en España. Este período fue una época turbulenta del siglo XX por el gran número de cambios a nivel político y social que se presentaron tras el fin de la dictadura. Estas transformaciones también tuvieron sus consecuencias a nivel educativo, a través de las renovaciones educativas y las nuevas leyes.

Con este trabajo se busca mostrar cómo era la dirección de los centros educativos en el periodo de la Transición, cuáles fueron los cambios que se fueron produciendo en este cuerpo profesional e incluso las inercias de género que se presentaron en el ejercicio de la dirección tras el final de la dictadura, pues como hemos podido ver al finalizar la etapa franquista no eran muchas las mujeres que ejercían como directoras en las escuelas.

Otro elemento significativo en nuestra investigación tiene que ver con la metodología que hemos empleado para su realización. El estudio se apoya en el método biográfico-narrativo lo que nos facilita información primaria sobre cómo fue vivida la experiencia de la dirección en diversos centros durante la Transición a través del testimonio de sus protagonistas. A partir de los narratorios podremos ahondar en el modelo directivo que se empleaba en los centros en este periodo histórico, las funciones y competencias del director, el reconocimiento de su función o la formación de estos profesionales.

Los estudios sobre esta temática, que además utilicen el método biográfico-narrativo, son limitados, algo que nos parece relevante para valorar la pertinencia y la relevancia de la investigación. Asimismo, nuestro estudio se contextualiza en la provincia de Badajoz, un contexto que toma mucho interés para esta temática, ya que existen escasos estudios sobre la historia de la escuela en el siglo XX en Extremadura.

### **Justificación académica**

El Trabajo Fin de Máster (TFM) que se expone se encuentra regulado por el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. El artículo 15 de este Real Decreto concreta que

estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa pública de un Trabajo de fin de Máster.

Además, el presente trabajo tiene en cuenta el Reglamento sobre la elaboración y evaluación del Trabajo de Fin de Máster en la Universidad de Valladolid, aprobado por acuerdo del Consejo de Gobierno de 12 de junio de 2008 y modificado en Comisión Permanente, en sesión de 20 de enero de 2012, y publicado en el BOCyL nº 35, de 20 de febrero de 2012.

Algunas competencias que se definen para el Máster que cursamos y que cumple este TFM son las siguientes:

- Poseer y comprender conocimientos que aporten una base en el desarrollo y aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación.
- Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones y los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades.
- Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.
- Demostrar haber adquirido las habilidades y competencias necesarias para llevar a cabo un trabajo de investigación de forma autónoma en el contexto de las ciencias sociales / educación, de escribirlo ateniéndose a las normas de escritura científica, y de defenderlo ante un tribunal en sesión pública.

### **Objetivo:**

El objetivo general de nuestro trabajo, como mencionábamos en líneas superiores, es conocer las experiencias biográficas de dos directores en el período de Transición democrática en la provincia de Badajoz (España).

Partiendo del objetivo general propuesto previamente, nos planteamos cuatro objetivos específicos:

- Interpretar como vivieron la formación recibida a lo largo de su infancia y su juventud.
- Conocer sus experiencias en el acceso a la función docente.
- Analizar qué cambios vivieron en su experiencia profesional como directores de centro con la llegada de la Transición.
- Descubrir qué supuso el cambio a la democracia en su papel como directores.

### **Motivación personal**

La realización de este estudio surge del interés por conocer cómo era la dirección de centros en el período de Transición democrática.

Nuestra pasión por el mundo de la educación y la historia de nuestro país nos llevó a iniciarnos en esta temática, completamente desconocida para nosotros antes de comenzar este estudio. Llegamos a plantear esta investigación gracias a las líneas de investigación que se presentan desde el Proyecto de Innovación Docente de la



Universidad de Valladolid titulado *Historia y memoria de la escuela contemporánea: fuentes orales, iconográficas y archivísticas para la formación docente*, coordinado por la tutora de este trabajo y en el que participo este curso.

Comenzamos a organizar la investigación desde un punto de vista biográfico-narrativo, para poder rescatar el testimonio de directores cuyas vivencias en el marcado período eran cruciales para poder conseguir la información que necesitábamos para abordar esta investigación. Utilizar esta metodología para vertebrar el estudio era importante para nosotros, pues como profesionales de la educación pensamos que conocer experiencias de primera mano de otros compañeros nos ayudan a enriquecernos y a construir nuestra propia identidad como docentes.

Además, realizar una investigación a partir de testimonios orales, nos ayuda a entender mejor una época histórica que no hemos vivido y a conocer cómo vivieron los profesionales que trabajaron en aquel periodo.

### **Presentación del estudio**

Nuestra investigación se organiza en seis capítulos con los que tratamos de adentrarnos e indagar en el objeto de estudio.

El primer capítulo del trabajo está centrado en la fundamentación teórica, la cual hemos dividido en dos apartados: contexto histórico del estudio y la dirección de centros educativos en el periodo analizado. En ambos apartados hemos tratado las épocas en las que se contextualiza nuestro estudio (franquismo y Transición democrática).

En el segundo capítulo hacemos un repaso por la literatura científica publicada sobre nuestro objeto de estudio, a través de un análisis cuantitativo y cualitativo de las publicaciones existentes.

El tercer capítulo está destinado a la metodología. En él tratamos, por un lado, de conceptualizar la investigación cualitativa y el método en el que se asienta el estudio, para después hablar del diseño de la investigación.

En el cuarto capítulo mostraremos los resultados conseguidos mediante el análisis de los datos. Este capítulo ha sido dividido en cuatro apartados para responder a los objetivos del estudio.

El quinto capítulo está dedicado a la discusión de los datos. En él relacionaremos la información aportada en nuestra investigación con distintos estudios publicados hasta el momento.

Por último, en el sexto capítulo se estructuran las conclusiones, las limitaciones y los futuros desarrollos del estudio.

# CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este apartado presentamos la fundamentación teórica del trabajo, que se encuentra relacionada con el objeto de estudio. El marco teórico se divide en dos apartados: contexto histórico en el que se desarrolla nuestra investigación y la dirección escolar en el periodo analizado. Estos apartados centran su temática en las épocas históricas sobre las que se basa nuestro trabajo: franquismo y Transición.

## 1.1 Contexto histórico. El franquismo y la Transición democrática

### 1.1.1. *Unas breves notas sobre el franquismo*

El franquismo fue un régimen dictatorial que estuvo vigente en España desde 1939 hasta 1975. El Nuevo Estado, nació del golpe de Estado militar contra el régimen democrático republicano legalmente establecido (17-18 julio de 1936) y se configuró y articuló a lo largo de una cruenta guerra civil que finalizó con su victoria militar (Arnabat, 2013).

El concepto más acuñado para definir al sistema político del franquismo es la dictadura militar. Se trató de un régimen autoritario de fuerza y excepción erigido por el ejército sublevado en 1936 y con el que se trataba de hacer frente a las ideologías de izquierdas presentes antes de la Guerra Civil. Se caracterizó por ser un régimen católico, que marcó a muchas generaciones por su violencia.

Para elaborar nuestro trabajo, tomaremos en cuenta la clasificación llevada a cabo por Sonllea (2013), que siguiendo las referencias de Javier Tusell (2007), divide el franquismo en tres períodos: a) Etapa azul o fascista (1939-1951); b) Etapa de consenso (1951-1965); y c) Etapa de desarrollo económico (1966-1975).

La etapa azul o fascista (1939-1951), tal y como comentan Moreno y Sevillano (2000), tiene sus orígenes en la inestabilidad producida en la organización política de la Restauración y el fracaso del autoritarismo acontecido en la dictadura de Miguel Primo de Rivera. El franquismo llegó al poder después de que un grupo de militares llevara a cabo un Golpe de Estado en 1936, que desembocó en una Guerra Civil que se prolongará hasta 1939.

Cuando finalizó la Guerra Civil, se configuró el Nuevo Estado con sus tres principales pilares: el Ejército, la Iglesia y la Falange. El último de ellos se denominaba Falange Española y de la JONS y era el partido único del Régimen. A causa de la relevancia que tenía este partido, el franquismo tuvo una época de "fascistización" en la que los sublevados importaron e imitaron diversos rasgos del fascismo italiano de Mussolini, como algunos organismos institucionales o diversos símbolos, como el saludo fascista (Di Febo y Juliá, 2005).

La Iglesia Católica respaldó el Golpe de Estado de 1936 y apoyó al bando sublevado desde el inicio de la Guerra Civil legitimando y justificando sus prácticas. Poco a poco la Iglesia fue teniendo un mayor protagonismo y una mayor presencia estatal y social, expandiendo su ideal nacionalcatólico (Núñez, 2014).

Carnero (2002) comenta que:

La naturaleza y configuración del régimen franquista es, al mismo tiempo, inseparable de la adscripción ultracatólica adoptada tanto en plena guerra como (y, sobre todo) durante el primer franquismo. La plasmación de esta recatolización supone, por un lado, destruir el conjunto de normas prácticas laicistas o secularizadoras republicanas y, por otra parte, decretar la entrada en vigor del viejo orden clerical que tradicionalmente había imbricado Estado-Iglesia Católica (p.173).

En cuanto al ámbito económico del franquismo su política predominaba por ser autárquica e intervencionista. La dictadura sufrió en sus primeros años un aislamiento internacional por este motivo (Fernández, 2011).

También por su obsesión con acabar con las distintas ideas surgidas durante la República y la represión que se ejerció de todas aquellas personas con valores diferentes a los que el Nuevo Estado quería transmitir. Como afirma Arnabat (2013), era importante aniquilar al enemigo, eliminarlo físicamente y humillar a la población que vencida que resistiera para que asumiera cuál era su lugar en el Nuevo Estado.

Dentro de esa represión, una de las actuaciones que se van a desarrollar es la de la depuración del funcionariado público, entre los que se encontraban los maestros. Con ella se produce un déficit de docentes al finalizar la guerra que el Régimen trató de solventar incorporando en sus puestos a personas adeptas a la dictadura, como excombatientes, familiares de fallecidos en la guerra o mutilados (Morente, 2001).

En estos años, la escuela era el reflejo de un conjunto de características sociales, políticas, culturales y económicas que se percibían en cualquier lugar de la nación. Siguiendo a Juliá (2003), Puelles (2009) y Peinado (2012), hablamos de unos rasgos educativos relevantes en esta etapa: a consecuencia de este Régimen, se eliminaron a todos los docentes que presentaban una ideología contraria al nacionalcatolicismo, además, se llevó a cabo una homogeneización de la Educación Primaria y se le otorgó a la Iglesia el poder de la "modelación" de un nuevo español, a través de una pedagogía autoritaria, jerárquica y disciplinaria.

Las aulas estaban separadas por sexos y la disciplina fue muy fuerte en las escuelas, había castigos físicos y también psíquicos y estos estaban tolerados. La educación que recibió la infancia marcó a un buen número de generaciones por la violencia en la que fueron educados (Sonllewa, 2018).

En estos años, la escuela primaria enseñaba a su alumnado contenidos universales como contar, leer y escribir a los que se sumaban la enseñanza religiosa y contenidos de Geografía, Historia y Ciencias Naturales, como podemos observar en la Ley Primaria de 1945.

En las escuelas no había presupuesto económico que fuera suficiente para abastecerlas de materiales y por otro lado, los ayuntamientos tampoco se preocupaban de las mismas ni del maestro (Ramíó, 2020). Esto nos hace ver que el franquismo no tuvo especial preocupación desde sus comienzos por la educación elemental, sino que se centró en educar a las futuras clases dirigentes (Sonllewa, 2018).

Tras una dura posguerra comenzó la etapa de consenso (1951-1965), marcada por el intento del Régimen de ofrecer una imagen "democrática" internacionalmente. Para ello, se desarrolla un proceso de supresión de algunos rasgos fascistas que tenía la dictadura. Se recompone de esta manera el Gobierno con personalidades de la Iglesia en detrimento de la Falange, cogiendo fuerza las ideas del nacionalcatolicismo en la sociedad.

A partir de este momento, el Régimen llega a diversos acuerdos internacionales: los Pactos de Madrid con EEUU en el año 1953, el Concordato con el Vaticano en 1953, la entrada en la ONU en el año 1955 o la descolonización de Marruecos en 1956 (Fernández, 2011).

Por otro lado, en el plano económico, la política autárquica presentada en los inicios de la dictadura empezó a mostrar signos de debilidad por lo que el Régimen tuvo que iniciar reformas destinadas a la liberalización del comercio exterior, y la promoción de la industria para la recuperación del sector agrícola (Di Febo y Juliá, 2005, p.85). Algunas de estas reformas necesarias para la economía fueron: la Reforma Fiscal en el año 1957, el Plan Eléctrico Nacional, el ingreso en organizaciones internacionales como el caso de la OCDE, el FMI y el Banco Internacional de Reconstrucción y Desarrollo, y el Plan de Estabilización (1959). El objetivo era evitar la quiebra española. Después de una fase de progreso, se produjo una crisis económica por las tensiones inflacionistas.

En el plano social, a partir de los años 60 se produjo una gran transformación gracias a la emigración de un buen número de personas de los pueblos a las ciudades, producida por el proceso de reindustrialización que se vivió en aquella época (Tusell, 2007).

Durante estos años el descontento ya existente en gran parte de la sociedad española por el autoritarismo y la represión vivida se incrementa. Por un lado, en la segunda mitad de siglo, empiezan a surgir las primeras revueltas estudiantiles y también algunas huelgas laborales. De igual forma, se acrecentaron las discrepancias existentes en el ámbito cultural (cineastas, intelectuales, escritores...) y empezaron a sobresalir voces discordantes en la institución eclesiástica, acentuándose todavía más con el Concilio Vaticano II. Por otro lado, la oposición al Régimen empezó a reorganizarse tanto interna como externamente en el exilio (Cruz, 2016; Di Febo y Juliá, 2005; Viñao, 2014).

En el plano educativo, en esta etapa se va trabajando en un modelo de educación para la eficiencia y la productividad, se amplía la escolaridad primaria, hay un fuerte papel de la iglesia en la educación y se crean las escuelas de preescolar.

El nuevo Ministro de Educación, Joaquín Ruiz Jiménez, sucesor de José Ibáñez Martín, comienza ordenando una nueva normativa (Ley 26 de febrero de 1953), la misma intentaba subsanar los errores cometidos en la disposición de Enseñanza Media de 1938. Con esta nueva normativa, se pretende evolucionar en aspectos pedagógicos, mejorando el Bachillerato, por una parte, y por otra parte, implantando una orden que corrigiese la libertad de la anterior ley a través de la formación religiosa (Sonlleva, 2013).

Con Joaquín Ruiz Jiménez, destacamos además la Ley de construcciones escolares de 22 de diciembre de 1953, por la que se asignaba un presupuesto estatal para crear nuevos puestos escolares. Como meta, la ley tenía la creación de escuelas para las que trabajaran en su construcción el Estado, las Juntas Provinciales y los Ayuntamientos de las localidades.

El haber abordado la falta de puestos escolares en esta ley, ya era un gran paso, pero hasta el año 1956 no se autoriza la aportación de dinero, concretamente de 2500 millones de pesetas para crear escuelas. Como indica Puelles (2009), a lo largo de los primeros años del franquismo apenas se crearon escuelas públicas de enseñanza primaria y en este periodo comienzan a aumentar las construcciones escolares.

En cuanto a los distintos niveles educativos, cabe destacar que el Bachillerato seguía un plan segregado. Esta formación en centros docentes femeninos se regía por un plan propio. En ella figuraban las enseñanzas referidas a la vida del hogar y aquellas que preparaban para profesiones femeninas. Podemos comprobar de esta manera que la igualdad entre sexos dejaba mucho que desear.

Los profesores que impartían docencia en este nivel iban desde catedráticos a ayudantes de los mismos, pasando también por profesores adjuntos o profesores especiales que impartían materiales especiales y ejercían su labor docente por la asignación de las Delegaciones del Frente de Juventudes y de la Sección Femenina (Sonlleva, 2013).

Siguiendo con la Ley de Formación Profesional e Industrial de 20 de julio de 1955, podemos resaltar que se produce un cambio significativo en la formación profesional, gracias al despliegue económico que se inicia en España.

Se crean tres tipos de escuelas, a pesar de seguir manteniendo escuelas de aprendices. Los tres tipos de escuelas son: escuelas de pre-aprendizaje, donde se accedía a través de la previa presentación de certificado de escolaridad y la formación que se impartía tenía una duración de dos años; escuelas de aprendizaje, a las que se accedía con doce años y tenían un programa de formación de tres años de duración; y, por último, las escuelas de maestría, donde la persona que accedía a ellas podía impartir docencia como maestro industrial.

Este Plan se redujo a tres años para el aprendizaje de los oficiales y a dos años para los maestros en la Ley Orgánica de 1955.

En el año 1956, el Ministro de Educación Nacional y falangista Jesús Rubio García Mina, dispone las últimas órdenes y planes con los que se da por concluida la primera etapa de leyes educativas en el período del franquismo. En este período, destacan dos nuevas normativas: Ley de Ordenación de Enseñanzas Técnicas de 20 de julio de 1957 y el Plan de estudios para el Bachillerato que se encuentra en el Decreto 31 de mayo de 1957.

Con la Ley de Ordenación de Enseñanzas Técnicas de 20 de julio de 1957, se incorporan las Escuelas técnicas Superiores de Arquitectura a la Universidad y la forma de ingresar en estas enseñanzas es a través de dos vías: una de ellas por curso selectivo de dos años, en el que se aprendían Ciencias Naturales y Matemáticas, y otra a través de un curso de iniciación a la Arquitectura o la Ingeniería, que se debía aprobar en un plazo máximo de dos años y que contenía un gran número de horas que se dedicaban a materias como las Matemáticas, la Física o el Dibujo.

El Plan de Estabilización de 1959, trajo un período de crecimiento y desarrollo, del que la educación pasó a formar parte.

Con Manuel Lora Tamayo, como nuevo Ministro de Educación a partir de 1962, se desarrollaron leyes favorecedoras en gran medida a la enseñanza primaria, entre las que destacan: la Ley de 29 de Abril de 1964 que promulga la ampliación del periodo de

escolaridad hasta los 14 años, la Ley de Reordenación de Enseñanzas Técnicas de 2 de abril de 1964 y la Ley de 21 de diciembre de 1965, que admite la necesidad de crear escuelas de preescolar alrededor de núcleos industriales.

En la etapa de desarrollo económico (1966-1975), continúa la presión existente en las calles, llevada a cabo mediante huelgas y protestas universitarias, obreras, sindicales e intelectuales. La sociedad comienza a demandar mayor libertad, democracia y modernización del país.

Con respecto al ámbito económico, se puede decir que España se encontraba en estas décadas inmersa en una crisis provocada por el incremento de la inflación, a la que se sumó la excesiva subida del precio del petróleo, la sucesión de bajas cosechas y la carencia de materias primas, generando de este modo una inestabilidad política y social (Arrese, 2000).

En este último período de la dictadura, Franco enfermó, teniendo que ceder parte de su poder a Carrero Blanco, que aceptó la Presidencia del Gobierno en 1973. A finales de ese año, Carrero, sería asesinado por la banda terrorista ETA. Estos últimos años del franquismo, estarían marcados por una represión más dura por parte del Régimen, predominando la proclamación de sucesivos estados de excepción. También destacó la fuerza que ejercieron los distintos nacionalismos como el catalán y el vasco.

Tras la muerte de Carrero Blanco el Régimen, sustituyó a Carrero por Arias Navarro e intentó terminar con las distintas dificultades tanto políticas como sociales que se presentaban en aquel momento, aunque no lo consiguió.

Franco muere el 20 de noviembre de 1975, y con ello, se abre el camino a una transición que desembocará en una democracia (Tusell, 2007).

En cuanto al plano educativo, el sistema que el gobierno franquista había propuesto hasta el año 1958 resultó no ser adecuado para atender a las nuevas demandas sociales, por lo que se empieza a pensar en la necesidad de modernización del sistema educativo. Esta idea viene de la mano de un nuevo ministro de Educación, Villar Palasí, que considera necesario implantar un sistema educativo que responda a los retos de una nueva sociedad industrial.

Las principales innovaciones a destacar fueron: la ruptura con la concepción de la educación como principal barrera para algunos y promoción para otros, la enseñanza común para los niños y niñas de 6 a 14 años, la superación de la dualidad del Bachillerato aspirando a que se cumplieran los objetivos del nivel educativo, la preparación al alumnado para los estudios superiores y la facilitación a la incorporación a la vida activa y la necesidad de una educación permanente.

Con la educación permanente, se intentaba asegurar el proceso educativo sin que se segmentara. Esta reforma educativa necesitaba una gran dotación económica por el abandono en el que el franquismo había mantenido a la enseñanza. Esta falta de medios hizo que la empresa privada abriera muchos centros educativos en las ciudades por la gran industrialización y a raíz de ello, se empezó a extender la red de centros privados de enseñanza primaria.

Se puede citar como normativa destacable en este período, la Ley del 8 de abril de 1967 por la que se unificaba el primer ciclo de Enseñanza Media o la Ley de Enseñanza Profesional.

Con respecto a la formación profesional, la ley intentó superar la concepción de la Ley de Formación Industrial de 1955, que se centraba en la enseñanza de un oficio.

En el ámbito universitario, la Ley General de Educación de 1970, ejerció una gran influencia en reformas educativas universitarias que se hicieron después y también en todos los niveles educativos, como veremos más adelante.

### ***1.1.2. La Transición***

Apenas unos meses después de la muerte de Francisco Franco, y tras el brevísimo período de gobierno de Carlos Arias Navarro, es nombrado presidente del Gobierno Adolfo Suárez. Se inicia así la Transición. No nos cabe duda de que ha sido esta etapa de desarrollo político la que, ligada indisolublemente a la promulgación de la Constitución de 1978, ha marcado decididamente las pautas que seguirá el ulterior desarrollo de la Administración española, tanto en el ámbito general como en el estrictamente educativo (Foces, 2015)

La muerte del dictador dará paso a una nueva etapa de cambios políticos y sociales cuyo fin será la instauración de una monarquía parlamentaria con Juan Carlos I de Borbón como Jefe de Estado. La educación no fue ajena a los cambios evolutivos y graduales que se produjeron en estos años, igual que ocurrió en las etapas anteriormente referidas.

Es difícil situar este periodo, pues no hay un consenso sobre su comienzo y su final. Autores como Colomer (1999) contextualizan esta etapa entre los años 1975 y 1981. La primera fecha coincide con la muerte de Franco y la última con los sucesos que se originaron en torno al Golpe de Estado de 1981.

La falta de consenso que había, en relación con temáticas como la introducción de la coeducación en las Escuelas Normales, la flexibilización en la separación por sexos o el consentimiento para que las maestras, pudieran dar clases en colegios masculinos llevaron a promover algunos cambios antes de empezar la década de 1970.

El Libro Blanco de la Educación de 1969, sentaba las bases renovadoras sobre las que debía inspirarse la reforma en la educación, basándose en la implantación de una educación básica, gratuita y obligatoria, superando las desigualdades educativas existentes entre los núcleos urbanos y rurales, implantado un bachillerato polivalente, considerando de igual manera la formación profesional como una modalidad educativa vinculada tanto al mundo laboral como al educativo o acceder a la educación universitaria sin discriminaciones (Puelles, 2010; Beas, 2010).

La Ley General de Educación de 1970, supuso una ruptura con el esquema de la Ley Moyano y fue una gran apuesta por la democratización de la enseñanza. En el año 1973, Villar Palasí redujo en un 3% la tasa de niños sin escuela, y con ello se pudo afirmar que el Régimen tenía al país escolarizado, aunque las condiciones en muchos de los casos no eran las adecuadas. La escuela también sufrió los efectos de la renovación, fue la época de construcción de los colegios públicos, que eran entendidos como centros educativos con espacios docentes amplios y recreo (Cruz, 2016).

## 1.2. La dirección escolar entre el franquismo y la transición a la democracia

Es conveniente destacar tres momentos clave en la evolución de la función directiva en España en el período anterior a la Constitución:

- La Real Orden de 10 de marzo de 1911 y el Reglamento de las Escuelas Graduadas en 1918.
- La Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953 y el Reglamento del Cuerpo de Directores de 1967.
- La Ley General de Educación de 1970 y el Decreto del 30 de agosto de 1974.

Con la Real Orden del 10 de marzo de 1911, se especifican por primera vez cuáles eran las funciones del director. El proceso termina en el año 1918, cuando el Reglamento de las Escuelas Graduadas destaca el procedimiento para la selección de los directores. Las dos normativas construyen un perfil de director. Este debía ser maestro y no necesitaba una formación específica para poder optar al cargo, pero debía tener experiencia previa como docente de dos años de servicio y actuar bajo el asesoramiento de la junta de profesores.

Las funciones del director son de gran variedad, ya que durante este período desarrollan tareas administrativas y representativas, dejando a un lado las labores de carácter pedagógico como eran la supervisión de la actividad docente, la elaboración de programas o la formación de los maestros (López et al., 2003; Arias y Cantón, 2006).

Más tarde, con la República, los requisitos de acceso a la dirección son modificados, siendo necesario para ello, superar pruebas en los centros de más de seis grados, en las cuales destacaban: un ejercicio escrito sobre un texto de pedagogía, el desarrollo de un tema sobre legislación y organización escolar y la exposición de una lección ante un grupo de alumnos. En las escuelas que eran más pequeñas la elección estaba en manos de la administración, siguiendo las propuestas de los docentes del centro y de la inspección (García, 2014).

Cuando finaliza la Guerra Civil, se promulga la Ley de Instrucción Primaria de 1945, que promovía una educación en valores acordes a la situación de la dictadura y se declara la Educación Primaria como obligatoria y gratuita. En esta legislación se menciona que para el perfeccionamiento profesional e intelectual del maestro el Ministerio podrá conceder licencias de estudios para cursos de preparación de directores de grupos escolares. Asimismo, se habla de que esta figura directiva debe ordenar las normas de los centros y que el director se presenta como el representante jurídico de la escuela y el superior inmediato de los maestros. Sus remuneraciones son diferentes a las de los maestros.

La Ley de Ordenación de Enseñanzas Medias de 1953, establece un modelo de dirección escolar, basado en una dirección centralizada, jerárquica y en general autoritaria, muy similar a las que se establecían en la mayor parte de las organizaciones de la época. Era la administración la que nombraba al director del centro de la terna de profesores propuesta por el propio claustro y el rector. En el proceso de selección se le da bastante importancia al tener experiencia docente, la categoría y la antigüedad, sin requerir formación específica para el cargo. La labor es marcadamente burocrática, ya que es el representante jurídico del centro y disfruta de una situación administrativa superior a la de sus compañeros docentes, como ocurría desde tiempo atrás. También había un gran control político sobre la dirección y se comienza a separar la función



directiva de la docente e incluso se establecen condiciones para la creación de un estatus directivo, autoritario y centralista.

En palabras de García (2014), en el año 1965 con la Ley de Reforma de Enseñanza Primaria se crea el "Cuerpo de Directores Escolares" que es materializado en el año 1967 por el Decreto del 20 de abril, por el que se aprobó el reglamento de acceso al mismo. El proceso incluía dos fases sucesivas y eliminatorias: una oposición libre a la que podían presentarse maestros con, al menos, cinco años de servicio o licenciados con dos y un curso de formación teórico-práctico de un año de duración.

En estos años, se configura un perfil de director autoritario y autocrático, que se centraba en las labores de gestión. Sus funciones consistían en representar al centro a nivel institucional, velar por el cumplimiento de las normas, coordinar al profesorado, dirigir instituciones del centro y proteger las instalaciones del mismo. Esta nueva ley, acoge algunas características de modelos europeos, que promovían la figura de directores ajenos a los centros, más formados y que pasaran por un fuerte proceso de selección.

Con lo anteriormente referido, podemos concluir diciendo que la dirección escolar en el periodo franquista se caracterizó por una estructura jerárquica y vertical, por un gran control ideológico y una escasez en la formación específica, realizándose la selección en base a la afinidad política. La dirección en este período oscilaba entre el control propio de un Estado centralista y ciertas concesiones al colectivo docente (Arias y Cantón, 2006).

Con la LGE de 1970, se establecieron objetivos fundamentales que hacían partícipes a todos de la educación, ofreciendo igualdad de oportunidades educativas y desarrollando las capacidades de todos los alumnos. Con ella, quedó abolido el Cuerpo de Directores como grupo diferenciado de los docentes, y se abrió a la participación tanto de agentes internos como a la interacción del entorno y contexto más cercano. Pese a esto, el director mantenía un alto grado de poder decisorio, ejecutivo y de control. El nombramiento de los directores de Colegios Nacionales de Educación General Básica correspondería al director general de personal, a propuesta del departamento con informe de las respectivas inspecciones técnicas de educación (Paredes y Francés, 2020).

Habría que esperar al Decreto de 30 de agosto de 1974 para que se regulara el ejercicio de la función de dirección en centros públicos de Educación General Básica. En este mismo Decreto, se determina que cada centro tendrá un director, que debía de permanecer al cuerpo de profesores de Educación General Básica, debían de poseer una especial formación educativa y se sometían a entrenamientos para ejercer la función directiva (García, 2014).

En definitiva, la LGE cambia muy poco el modelo directivo de la etapa anterior, conformando una dirección que seguía siendo unipersonal, muy jerárquica, burocrática, muy poco participativa, centralizada y que dependía de la administración. Se produjo más variación, eso sí, en lo relativo al carácter profesional.

El panorama educativo, incluyendo la dirección escolar, sufrió un gran cambio a partir de los años setenta.

Con la caída de la dictadura el sistema educativo se convierte en el escenario de novedosos proyectos políticos que tenían como objetivo una gran transformación social.

En los centros se produjeron todo tipo de situaciones, con predominio de experiencias autogestionarias, donde rechazaban cualquier símbolo de autoridad y jerarquía. La educación quedó marcada por una ideología antiautoritaria y autogestionaria, perviviendo con el paso del tiempo en la cultura escolar (Estruch, 2002).

Los gobiernos de la UCD iniciaron la transformación del sistema educativo, con su proyecto de llevar a cabo la Ley Orgánica por la que se regula el estatuto de Centros escolares (LOECE, 1980). Esta ley establece un modelo directivo de corte semi-profesional, donde se exigía a los candidatos una formación para el desarrollo de sus funciones. El director se nombraba entre el profesorado del centro, en función de los criterios de mérito, capacidad y publicidad y ejercía en su mayoría funciones de gestión.

Las novedades que incorpora la LOECE, eran la presencia de un órgano de gobierno en el centro educativo, donde se dividía de esta manera el poder entre órganos de gobierno unipersonales y colegiados. Esta ley, con ello, pretendía conjugar una gestión compartida entre el director y la comunidad educativa, con una dirección semiprofesional. La misma supuso avances importantes en el camino a la adopción de un modelo profesional a través de medidas relacionadas con el proceso de elección, estabilidad en el cargo y formación.

La LOECE, mantuvo el tradicional control de la Administración, donde se seleccionaba al director en base a sus méritos y capacidades. La misma, fue rechazada por la izquierda, ya que los mismos defendían un modelo directivo que fuese más cercano a planteamientos participativos y a los que el control por parte de la administración les recordaba al autoritarismo. Por ello, fue derogada nada más llegar al gobierno el Partido Socialista (Paredes y Francés, 2020).

## **CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN**

En este apartado analizamos las diferentes investigaciones que existen sobre el objeto de estudio de nuestro trabajo. Nos gustaría comenzar este capítulo definiendo qué es un estado de la cuestión. Según Zubizarreta (1986), se entiende como tal la presentación completa, sistemática, objetiva e imparcial y, a la vez, suficientemente abreviada y clara de los principales resultados existentes en las investigaciones acerca de un problema o tema en cualquier rama del conocimiento. El estado de la cuestión tiene como finalidad “señalar las vías de búsqueda que han sido abiertas, hasta el presente y para el futuro para la investigación” (p. 63).

Conocer los avances del quehacer científico nos permite analizar e interpretar un fenómeno y también planificar nuestro propio proceso investigativo (González, 1986). Por ello, se trata de un proceso que requiere una tarea exhaustiva de lectura y análisis de las investigaciones que se presentan en la misma línea de estudio (López, 1996); con el fin de averiguar las problemáticas que se presentan en torno al mismo (Bengochea y Levin, 2012).

Para el desarrollo de este capítulo se han seguido las fases que especifica Codina (2018) para las revisiones sistematizadas: búsqueda de los conceptos previamente elegidos; evaluación sobre la pertinencia o no de los resultados aparecidos en la búsqueda; análisis de las investigaciones seleccionadas; y, por último, la síntesis, referida al proceso que nos permite obtener una visión del panorama de la literatura científica sobre el tema.

### **2.1. Análisis de la producción científica**

Para poder llevar a cabo el proceso de revisión de la literatura, tuvimos que elegir un concepto con el que buscar en las bases de datos. Este concepto es, en castellano, “Dirección Escolar España” y, en lengua inglesa, “School Management Spain”. Decidimos utilizar este descriptor porque nos permitía recoger algunas investigaciones que se relacionaban directamente con nuestro objeto de estudio.

Hemos realizado búsquedas de este descriptor en cinco bases de datos: Scopus, Teseo, Web Of Science, Índices CSIC y Dialnet. Hemos decidido utilizar estas bases de datos por su relevancia a nivel nacional e internacional para la difusión de la producción científica.

La búsqueda desarrollada en las cinco bases de datos concluyó con un total de 297 resultados (Tabla I). Posteriormente, analizando todos los estudios que encontramos, sólo algunos de ellos estaban relacionados directamente con el objetivo principal de nuestro trabajo, en concreto 35. La mayoría de ellos son artículos de revista y tesis doctorales.

Tabla I

*Búsquedas en bases de datos del descriptor "Dirección Escolar España".*

<b>Base de datos</b>	<b>Total</b>	<b>Artículos revista</b>	<b>Tesis doctorales</b>	<b>Libros</b>	<b>Capítulos de libro</b>	<b>Interés para el TFM</b>	<b>Fecha elementos</b>
WOS	7	7				6	2010-2020
SCOPUS	6	1	-	-	5	1	2013-2020
TESEO	2	-	2	-		2	1990-1997
DIALNET	226	80	102	9	35	25	1980-2029
Índices CSIC	56	56	-	-	-	7	1982-2017
<b>Total</b>	<b>297</b>	<b>144</b>	<b>104</b>	<b>9</b>	<b>40</b>	<b>41</b>	<b>1980-2029</b>

Fuente: elaboración propia

Después de haber desarrollado la exploración cuantitativa de las investigaciones existentes sobre la temática de nuestro estudio, advertimos varias cuestiones. La primera de ellas es que se empezó a publicar sobre nuestra línea de investigación en plena década de 1980, tras la muerte de Franco. Esto nos indica que no fue un tema especial considerado en el periodo de la dictadura. También vemos como se han publicado numerosas investigaciones sobre la dirección escolar en los últimos años, aunque muy pocas de ellas son investigaciones históricas.

Pasamos posteriormente a analizar las distintas líneas temáticas en las que se podrían agrupar las diferentes publicaciones que hemos encontrado. Las líneas temáticas seleccionadas son cuatro: dirección escolar, gestión escolar, calidad en la dirección y prácticas y estudios de dirección.

- **Dirección escolar**

Esta línea temática es en la que más publicaciones de interés hemos encontrado, siendo la primera de ellas una investigación de Debón (2000), donde el autor nos proporciona información sobre el modo de acceso a la dirección de los centros escolares en España, analizando los campos relacionados con los sistemas de acceso, la valoración específica del sistema de acceso mediante elección democrática, requisitos exigibles para el acceso, la incentivación de posibles candidatos y sugerencias para mejorar una alternativa más profesional. Otra de las investigaciones que hemos recogido, de Debón (1997), refleja y nos hace ver que la dirección escolar ha venido sufriendo a partir de los años setenta del siglo XX un proceso de desintegración de tal naturaleza que ha encendido la alerta de diferentes teóricos e investigadores y de la propia administración educativa; y del mismo autor otra más, del año 1999, donde en este caso, hace una propuesta de mejora acerca de la dirección escolar en España. También, hemos hallado el estudio de Navarro (2000), que desarrolla las referencias teóricas y legislativas de la dirección escolar en España. Batanaz (2005) en su artículo, analiza, igual que en el estudio de Debón (2000), mencionado anteriormente, los fundamentos para el acceso a la dirección de centros educativos en España, partiendo de la consideración de la dirección educativa como un aspecto de vital importancia para su adecuada resolución.

Su punto de vista central se sitúa en torno a la necesidad de profesionalizar la función directiva, entendiéndola como un elemento que es clave para la revitalización pedagógica de las instituciones escolares. Sáenz y Debón (1998), mediante un estudio empírico recabaron información sobre la formación de los directores de los centros escolares en España, los encuestados fueron directores en activo y exdirectores, que reclamaban la formación de este cuerpo profesional.

Vemos en el artículo de Egido (2006), los rasgos más destacables de la figura del director en educación de acuerdo con los modelos teóricos clásicos de la organización y los modelos políticos más representativos en los países de Europa, el contraste entre ambos tipos de modelos permite formular algunas conclusiones de carácter general y otras relacionadas más específicamente con la problemática de la dirección escolar en España. Podemos enlazar esta investigación con la investigación de González y Sanz (2021), que realizan una reflexión sobre las circunstancias ideológicas y políticas de la reforma educativa y del propio ministro Villar Palasí, tratando de aportar algunas claves sobre las causas que motivaron la supresión del cuerpo de directores. Yelicich (2018) en su estudio, presenta diferentes estrategias para sostener la obligatoriedad escolar, lograr equidad y apuntalar la inclusión educativa, los planes, programas y proyectos. Dice que enmascaran procesos de evaluación y control centrados en el rendimiento. Bolívar (2018), describe ampliamente el contexto singular de la dirección escolar en España y las razones que han llevado a que los propios directores, agrupados por las federaciones de sus asociaciones regionales, hayan considerado necesario elaborar un "Marco Español para la Buena Dirección Escolar" en los dos últimos años (2016-2018). Pero más allá de esto, junto a otros factores, se quiere poner de manifiesto el contexto a que responde y las funciones que puede desempeñar para potenciar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar. Por último, hay que destacar dentro de este apartado, el estudio de Ordóñez et al.,(2020), que recoge las aportaciones de los directivos escolares sobre sus competencias, acceso al cargo y aquellos factores que facilitan y dificultan la dirección del centro.

- **Gestión Escolar**

En cuanto a la gestión escolar, hemos descubierto el estudio de Navarreño (2012), que pretende recordar algunos de los hitos más importantes en la historia de la dirección escolar en España, hace reflexiones y expone algunas conclusiones sobre las enseñanzas aprendidas a lo largo del tiempo en relación con la dirección y el liderazgo de los centros educativos. También se exponen algunas ideas para la reflexión sobre la dirección escolar en el siglo XXI y el liderazgo para la gestión de mejora de las instituciones educativas. Siguiendo con la investigación de Vera y Lapeña (2006), destacamos una guía práctica para el trabajo diario del equipo. Con Castro y Gairín (2010), se recoge la situación actual de la dirección y la gestión de los centros de enseñanza obligatoria en España. Este artículo presenta una investigación sobre la situación de la dirección y gestión de los centros escolares en España desarrollada en el contexto del primer encuentro internacional de la Red de Apoyo a la Gestión Educativa en Iberoamérica. Se focaliza los condicionantes del sistema y sus problemáticas en relación con la dirección escolar para identificar tanto los sistemas de apoyo externo existentes, como las actuaciones organizativas que las instituciones promueven para responder a las problemáticas que se plantean, y, finalmente, profundiza sobre las posibles alternativas relacionadas con la organización y gestión de los centros educativos de enseñanza obligatoria. Para finalizar con este apartado, destacamos el trabajo desarrollado por Elsy (2017), en su investigación se revisan los principales

fundamentos de la función directiva, así como los distintos perfiles de dirección escolar, además de la repercusión de los mismos en contextos adversos o complejos que son agravados por la problemática social. En su marco teórico, se repasan los diferentes postulados de la organización escolar, la legislación española y se hace una aproximación a la contextualización de los escenarios complejos en los que actúa el director de un centro educativo. Todas las investigaciones anteriores mencionadas, están relacionadas entre sí, ya que se basan en la dirección, el liderazgo y la gestión de los centros.

- **La calidad y la dirección escolar**

En este punto, agrupamos las publicaciones que tratan sobre la línea temática de la calidad en la dirección. Para empezar, encontramos los estudios de Álvarez (2004), que habla de la dirección como factor de calidad y mejora en los centros. En primer lugar, describe la cuestión directiva como un problema que se encuentra sin resolver en España, al mismo tiempo detalla los factores sociales y escolares que la han tornado más problemática. En segundo lugar, a partir de la literatura sobre eficacia y mejora de la escuela, se pregunta qué sería preciso cambiar para que los centros públicos tuvieran calidad y eficacia en su rendimiento, para acabar con una revisión de lo que supone un liderazgo de calidad, capaz de incidir en los resultados del centro. El mismo, Álvarez (2004), hace también con posterioridad un análisis relacionado con la dirección como factor de calidad y mejora de los centros, donde se describe la cuestión directiva como un problema que no está resuelto en España y que a partir de la literatura sobre eficacia y mejora de la escuela, se pregunta también que sería preciso cambiar para que los centros públicos tengan calidad y eficacia en su rendimiento, además de hacer una amplia revisión de lo que supone un liderazgo de calidad que sea capaz de incidir en los resultados del centro. Murillo y Gómez (2006) hacen un repaso sobre la evolución de la dirección escolar en España, centrándose en los cambios que ha experimentado la normativa que lo regula. Los mismos, invitan al lector a realizar un viaje por el pasado, presente y lo que regula para el futuro la nueva ley orgánica de educación respecto a la dirección escolar. En cada etapa del recorrido se paran en los hitos más significativos, intentando alumbrar las aportaciones y limitaciones de cada propuesta. Para finalizar con este apartado, destacamos a Álvarez y Fernández (2020), que hablan sobre la profesionalización de la dirección de centros educativos en España y el establecimiento de sistemas de evaluación de la función directiva. Los resultados de su estudio mostraron que hay una diversidad de modelos vigentes en la actualidad en España y que predomina un enfoque de evaluación tan superficial como irrelevante.

- **Prácticas y estudios de dirección**

Por último, la cuarta línea temática del estado de la cuestión es la de prácticas y estudios de dirección. En ella encontramos investigaciones como las de Lantero (1990), que realiza un estudio comparado de la dirección de centros escolares en tres países europeos, concretamente: Bélgica, Francia y España, además de proponer un modelo de director escolar que se adecúe a la realidad escolar española actual. Izquierdo (2016), en su investigación, trata de igual forma, el papel del director, resaltando que es clave en los centros educativos. Las acciones de los directores repercuten en la eficacia de los centros y de manera indirecta en los resultados académicos de los alumnos. Nos dice que numerosos estudios describen las diferentes actividades que desempeñan los directores en su práctica diaria. Este estudio es una síntesis de investigación narrativa cuya finalidad de análisis son los resultados de los informes internacionales PISA y los

datos que aportan sobre la dirección y sus prácticas; el análisis comparativo de las prácticas de dirección que se presentan describe un panorama aún heterogéneo y desigual, no existiendo coincidencia en la delimitación de las dimensiones de dirección ni en el número de prácticas que las componen. Este panorama apunta la necesidad de seguir investigando para obtener con precisión un catálogo homogéneo de acciones que desempeña el director y la mejora de la efectividad y el rendimiento de los centros. Bolívar y Ritacco (2016), plantean un nuevo enfoque en la investigación sobre la dirección escolar, es decir, la identidad profesional de los directores desde un enfoque narrativo, vinculado a la vez con el liderazgo escolar exitoso. Los mismos, en su estudio, recogen las voces de quince directores en entrevistas biográficas, analizadas en un conjunto de categorías, según el índice de frecuencia categorial y su descripción según las voces de los directores. Estos autores terminan concluyendo, diciendo como hipótesis a constatar en la línea de investigación, si las prácticas exitosas de liderazgo dependen de las identidades directivas. Siguiendo con Debón y Sáenz (1999), en su trabajo de investigación destacan un análisis de los factores que influyen en las teorías del daño en la dirección escolar, por ello, examinan las experiencias y los puntos de vista que ocupan los cargos y el tipo de responsabilidad propia de los directores en los centros escolares. Otra de las investigaciones de García (2014), habla sobre la comprensión del modelo directivo que prima actualmente en España y requiere conocer su origen y trayectoria. La misma, realiza una amplia revisión de las leyes de educación española, con el objetivo de analizar la evolución que ha sufrido la dirección en base a la normativa vigente en cada momento, centrándose en aspectos como el modo de elección, los requisitos necesarios para acceder al cargo y las funciones que se le asignan entre otros. Por último, otra de las investigaciones, en este caso de Estruch (2001), relata la singularidad del modelo de dirección escolar español dentro de los modelos internacionales. El estudio de este autor se estructura en varios apartados: orígenes de la dirección escolar en Secundaria, los orígenes de la dirección escolar en Primaria, el período franquista y de la transición democrática hasta hoy. Hay que destacar, que las prácticas y estudios de dirección que he reflejado son similares en muchos de sus epígrafes, ya que analizan los factores teóricos de la dirección escolar.

De todo lo referido con anterioridad hay algunas investigaciones que se relacionan directamente con mi período de estudio y con la dirección escolar en estos años, como es el caso de la investigación de Estruch (2001), analizando los diferentes modelos de dirección escolar desde los orígenes de la dirección escolar en Educación Primaria y Secundaria en el periodo de la Transición democrática hasta nuestros días; junto con la investigación de Debón (2000) explicando los diferentes fundamentos de acceso a la dirección; y la de Elsy (2017), basada en la dirección, con los postulados y perfiles de la organización escolar, la legislación española y la contextualización.

## **2.2. Limitaciones y vacíos temáticos encontrados**

En primer lugar, es importante señalar algunas limitaciones de este estado de la cuestión. El propio descriptor utilizado (el que agrupaba el mayor número de investigaciones vinculadas con nuestra temática), nos ha llevado a encontrar algunos estudios que se encuentran en nuestra línea de investigación, pero quizá también a dejar a un lado otros. Además, las bases de datos utilizadas también pueden ser limitantes a la hora de encontrar investigaciones sobre nuestra temática. Si hubiésemos escogido otras bases de datos distintas, quizá hubiéramos llegado a diferentes conclusiones.

Sin embargo, esta búsqueda de investigaciones nos ha llevado a algunas conclusiones. La primera de ellas es que no hay muchos estudios que analicen la temática de la dirección escolar en España en el período de Transición democrática. Por otro lado, son escasas las investigaciones en las bases de datos que aborden esta temática desde el método biográfico-narrativo (destacamos en este punto el trabajo de Bolívar y Ritacco, 2016) y son inexistentes los estudios sobre esta temática, con este método, en Extremadura, el contexto en el que se desarrolla nuestra investigación. Podemos decir, por tanto, que el trabajo que presentamos es innovador y relevante a nivel científico.



## CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

La investigación que presentamos es cualitativa y se estructura a partir del método biográfico-narrativo. En el presente capítulo comentaremos a nivel teórico la metodología del estudio y también hablaremos sobre su diseño.

### 3.1. La investigación cualitativa

Según Urbina (2020) y Taylor y Bogdan (1986), entendemos como investigación cualitativa el estudio que nos facilita comprender un acontecimiento o fenómeno partiendo de determinados elementos sociales y atendiendo a las vivencias contadas de forma descriptiva.

Estos mismos autores llegan a señalar algunas de las características propias de la investigación cualitativa: es inductiva, holística, y humanista.

Según Monje (2011), la investigación cualitativa se puede entender como un intento de reflejar las características propias de algunos métodos cualitativos de investigación en educación: la ausencia de un proceso de investigación en el que puedan identificarse una serie de fases o secuencia de decisiones que siguen un orden preestablecido.

La investigación cualitativa, plantea, por un lado, que observadores competentes y cualificados puedan informar con claridad y precisión acerca de sus propias observaciones del mundo social, así como de las experiencias de los demás. Por lo tanto, los investigadores se aproximan a un sujeto real, un individuo real, que está presente en el mundo y que puede en cierta medida, ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones y valores por medio de un conjunto de técnicas o métodos como las entrevistas, las historias de vida, el estudio de caso o el análisis documental.

Taylor y Bogdan (1992) señalan que lo que define la metodología es simultáneamente tanto la manera como enfocamos los problemas, como la forma en que le buscamos las respuestas a los mismos.

Apoyándonos en Bisquerra (2004) interpretamos que el diseño de una investigación cualitativa debe singularizarse por ser “inductivo, abierto, flexible, cíclico y emergente” (p. 284). Este tipo de investigación se orienta al estudio en complejidad de la realidad, por lo que, en el proceso de recogida de datos, el investigador acumula numerosos textos provenientes de diferentes técnicas. Según Goetz y Le Compte (1981), el análisis de esta información se debe abordar de forma sistemática, para generar constructos y establecer relaciones entre ellos, constituyéndose esta metodología en un camino para llegar de modo coherente a la teorización.

La metodología cualitativa se divide en diferentes fases: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa. En cada una de las fases podemos diferenciar a su vez distintas etapas. En la fase inicial de investigación cualitativa podemos diferenciar dos grandes etapas: reflexiva y diseño. En la primera etapa, el investigador establecerá el marco teórico-conceptual desde el que parte la investigación. En la etapa de diseño se dedica a la planificación de las actividades que se ejecutarán en las fases posteriores.

En la siguiente etapa, la reflexiva, el investigador intentará clarificar y determinar el tópico de interés y describir las razones por las que se elige el tema. Identificar un

tópico o pregunta de investigación supone elegir desde qué claves o coordenadas de pensamiento desea afrontar la comprensión de determinada realidad educativa.

Posteriormente, la etapa de diseño, permite planificar las actuaciones para diseñar la investigación. En este sentido, el diseño de la investigación suele estructurarse a partir de cuestiones como: ¿Qué diseño resultará más adecuado a la formación, experiencia y opción ético-política del investigador? ¿Qué o quién va a ser estudiado? ¿Qué método de indagación se va a utilizar? ¿Qué técnicas de investigación se utilizarán para recoger y analizar datos? ¿Desde qué perspectiva o marco conceptual van a elaborarse las conclusiones de la investigación? La elección paradigmática que se haya realizado en la etapa anterior determinará en gran medida el diseño de la investigación cualitativa.

En la recogida de datos, a lo largo de la segunda fase de la investigación el investigador cualitativo habrá de seguir tomando una serie de decisiones, modificando, alterando o rediseñando su trabajo. La duración de las entrevistas, las cuestiones a realizar o el tiempo de dedicación se desarrollarán con un carácter flexible a partir de normas básicas sobre las que se da un gran acuerdo entre los investigadores cualitativos: en primer lugar, buscando el significado y las perspectivas de los participantes en el estudio; en segundo lugar, buscando las relaciones en lo que se refiere a la estructura, ocurrencia y distribución de eventos a lo largo del tiempo y en tercer lugar, buscando puntos de tensión ¿qué he encontrado?, cuáles son los puntos conflictivos en este caso?

Respecto a las modalidades de la investigación cualitativa podemos hablar de: el análisis del discurso, la entrevista, la etnografía, el grupo focal, el grupo de discusión, la Investigación-acción participativa, la observación participante, autobiografías, historias de vida y las técnicas proyectivas.

El propósito general de la investigación cualitativa es brindar el conocimiento del comportamiento humano y las razones que hay detrás del comportamiento (Escudero y Cortez, 2017).

### **3.2. Metodología biográfico-narrativa**

La investigación biográfica-narrativa está situada en la matriz de la investigación cualitativa y nos permite plantear una forma diferente de construir conocimiento (Connelly y Clandinin, 1995). Por ello, la narración biográfica ofrece un marco conceptual y metodológico para analizar aspectos esenciales del desarrollo humano y establece sus líneas personales y expectativas de desarrollo (Huchim y Reyes, 2013).

La razón que fundamenta el uso de este método en la investigación educativa es que los seres humanos somos "organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente vivimos vidas relatadas" (Connelly y Clandinin, 1995, p. 11).

Este método de investigación permite dar voz y presencia a sujetos que tradicionalmente han sido excluidos del relato del pasado (Moriña, 2017). Tal y como indica Luján (2012), "La historia oral, dentro de este gran paradigma de producción biográfico – narrativa, se puede distinguir como un movimiento político que tiene por finalidad dar voz a los sin voz" (p. 60).

Desarrollar una investigación en base a testimonios, conlleva, según menciona Sonllea (2018) "dialogar, comprenderse a sí mismo y a las personas junto a las que se investiga, escuchar a la investigación e interpretar los datos dentro y fuera de nuestra propia

mirada" (p. 150). Además, destaca la importancia de algunas herramientas que se suelen utilizar en este modelo de investigación, como fotografías, cartas o diarios, entre otras cosas, aunque la más relevante sea la entrevista. Estas herramientas benefician el transcurso de la investigación, ya que le presentan al investigador la ocasión de dialogar con los entrevistados tanto durante como posteriormente al desarrollo de la entrevista.

La narrativa puede ser empleada con un propósito triple: "el fenómeno que se investiga (la narrativa, como producto escrito o hablado); el método de investigación (investigación narrativa, como forma de construir y de analizar) y el uso que se pueda hacer de la narrativa con diferentes fines" (Conelly y Clandinin, 1995 p. 12).

Para llevar a cabo este método de investigación, es muy importante cumplir una serie de principios éticos. Fernández (2012) menciona tres de ellos: principios de respeto a la autonomía personal, principio de confidencialidad y principio de justicia. El primero de ellos se refiere a que la capacidad de decidir es un derecho individual que debe protegerse jurídicamente de imposiciones externas a la misma y proporcionarse los apoyos que sean necesarios para su seguridad personal y patrimonial; el segundo, el principio de confidencialidad, se constituye en una manifestación de la voluntad de las partes encaminada a la obligación de guardar y no revelar a terceros información que una de las partes desea proteger, y que se puede desarrollar en una etapa pre-contractual o incluir dentro de un contrato; y, por último, el principio de justicia, comprende el uso racional de recursos disponibles que permita el ejercicio pleno del derecho a la salud.

Es necesario tener en consideración la existencia, dentro de esta metodología de dos formas de trabajo: historias de vida y relatos de vida. La diferencia entre ellas es que la historia de vida es el relato que una persona cuenta sobre su pasado y para su reconstrucción se utiliza no solo su testimonio, sino otras fuentes como archivos, fotografías o enseres personales (Muñoz, 2003). El relato de vida es el resultado de una forma peculiar de entrevista, la entrevista narrativa, en la que un investigador pide a una persona que le cuente toda su vida o parte de su experiencia vivida (Bertaux, 2005, p.9). Los relatos de vida deben ser tomados como una evidencia analizada desde un contexto concreto, pues este depende de la situación y circunstancia del individuo.

Para la realización de este estudio, nos hemos apoyado en la técnica de historias de vida. Con ellas, se pretenden mostrar los testimonios personales de los entrevistados mediante la asociación de las experiencias y percepciones acerca de su vida particular. Con la aplicación de las historias de vida se busca alcanzar cuatro objetivos: captar la totalidad de una experiencia biográfica, captar la ambigüedad y cambio, captar la visión subjetiva y descubrir las claves de interpretación de los fenoménicos sociales (Ruiz, 1999, p.279).

Las historias de vida se pueden clasificar de varias formas; una de ellas es la que nos indica Ruiz (1999), dependiendo del punto de vista empleado para su construcción:

- Reminiscencia: la relevancia se encuentra en reconstruir una etapa histórica a través de las experiencias personales de las personas que vivieron esa época.
- Assesment: la relevancia se encuentra en proyectar políticas sociales fundamentándose en historias personales de gente que se encuentra en un grupo con problemas singulares.
- Investigación teórica: focalizada en la investigación y análisis de las circunstancias que dirigen una senda ligada a realidades marginales.

Indagando acerca de la temática, podemos ver que existen otros tipos de clasificaciones sobre las historias de vida, como las que expone Pujadas (1992):

- Relatos únicos: la investigación se apoya solamente de un caso.
- Relatos cruzados: la investigación se apoya en varios testimonios de personas colaterales a la persona central.
- Relatos paralelos: la investigación se apoya en múltiples casos con caminos vitales semejantes.

El mismo autor, manifiesta las cuatro etapas que son indispensables para la realización de una historia de vida. Estas etapas son:

- Fase inicial: se realiza el marco teórico dando a conocer el objetivo de la investigación. Además, en esta etapa también se desarrollará la elección de los informantes y se construirá un esquema del diseño de la investigación.
- Fase de encuesta: el investigador organiza y escoge el modo más idóneo de conseguir la información, existiendo cuatro maneras diferentes de hacerlo: documentos personales, relatos autobiográficos, entrevista biográfica y observación participante.
- Fase de registro, transcripción y elaboración: se apunta la información recogida en las historias de vida para, después, planificar y categorizar esa información en unidades de contenido.
- Fase de análisis e interpretación: se trata el contenido de las historias de vida.

La fundamentación teórica aquí presentada nos servirá para explicar el diseño de nuestra investigación, que se presenta en las siguientes líneas.

### **3.3. Diseño de la investigación**

Atendiendo a Ruiz (1999), partimos de la construcción de una investigación a partir de la reminiscencia, pues nuestro objetivo es reconstruir cómo era la dirección de centros escolares en el periodo de la Transición a partir de las experiencias vividas por dos ex directores de centros de educación primaria con el objetivo de descubrir y de comprender el contexto y la realidad de la época en que la ejercieron esas personas. También hemos empleado relatos paralelos (Pujadas, 1992), puesto que la historia de vida se basa en dos casos, ambos protagonistas con vidas análogas, ya que fueron directores extremeños que desempeñaron su función directiva en esos años.

#### ***3.3.1. Fases del estudio***

Para la realización de este apartado seguimos la clasificación de Pujadas (1992) mencionada anteriormente. Esta clasificación expone las cuatro fases principales con las que se conforma una historia de vida. A continuación, mostraremos cómo se han concretado estas fases en la investigación.

## **a) Fase inicial**

En principio, decidimos trabajar el tema de dirección de centros en el período de Transición democrática porque nos parecía una etapa muy interesante en la que poder indagar y ver el cambio producido en la escuela con el fin de la dictadura. Para ello, buscamos información en distintas bases de datos y bibliotecas, tanto histórica como educativa, sobre el período en el que se contextualiza el trabajo y empezamos a redactar el marco teórico.

El siguiente paso fue la búsqueda de participantes. Para realizar la búsqueda establecimos los siguientes criterios: personas extremeñas, que hubieran ejercido como directores de escuela entre los años 1970 y 1985 y tuvieran una buena memoria. Tras un arduo proceso de búsqueda localizamos a dos candidatos. En nuestros planes iniciales pensamos que sería interesante recuperar el testimonio de un hombre y el de una mujer, sin embargo, no fue posible encontrar un testimonio femenino tras meses de búsqueda. Esta ausencia dice muchas cosas. En primer lugar, que en Extremadura estaba por entonces muy arraigada la idea de que los hombres eran más adecuados que las mujeres para dirigir centros educativos, como nos han comentado nuestros propios protagonistas.. En segundo lugar, que, a pesar de la apertura de estos años, las mujeres no tenían muchas oportunidades para dirigir una escuela; y, en tercer lugar, que sus testimonios son si cabe más relevantes para avanzar en el conocimiento de esta línea de investigación. Los procesos de transformación de la mentalidad, de la actitud, de las concepciones que tiene un profundo arraigo en la cultura, son lentos y a veces dificultosos. Ball (1989) dice que las mujeres son seriamente desfavorecidas en lo relativo a su carrera por el dominio masculino en las escuelas, aunque la mayoría de los profesores lo niegan con vehemencia. Las instituciones escolares, aunque mixtas, pueden calificarse de organizaciones androcéntricas. La definición de escuela refleja los valores y significados de la cultura de los hombres. En la cultura escolar, la masculinidad está ligada a la autoridad, de manera que la estructura de poder está condicionada por la dimensión de género.

Más tarde, procedimos a elaborar las preguntas de la entrevista (Anexo I), las mismas las dividimos en diferentes bloques, realizando un total de seis bloques de preguntas. Estos bloques los dividimos de la siguiente forma: un primer bloque inicial de recuerdos de infancia y de juventud, un segundo bloque de formación inicial, el bloque tercero relacionado con las primeras experiencias en las escuelas, el bloque número cuatro enfocado a los recuerdos de la dirección de centro, el antepenúltimo de los bloques trata sobre liderazgo pedagógico y un último bloque está dedicado al reconocimiento de la labor directiva. Cuando tuvimos las preguntas listas, nos pusimos en contacto con Juan Miguel y Francisco, los protagonistas de la investigación, para comenzar la fase de entrevistas. Les explicamos con anterioridad cómo iba a ser el procedimiento de realización de las mismas. Quedamos con cada uno cinco veces. La primera vez que nos reunimos con cada protagonista fue para establecer una primera toma de contacto con ellos, otra de las ocasiones para conocer un poco más el contexto de los participantes, otro de los días para ir recogiendo los documentos complementarios que nos proporcionaron a la entrevista, y en tres encuentros más hablamos sobre dos bloques de contenido más.

## **b) Fase de obtención de datos**

Antes de empezar con la fase de entrevistas, los protagonistas firmaron el consentimiento escrito (Anexo II) en el cual daban su consentimiento para colaborar en nuestro proyecto de investigación y con ello podíamos utilizar sus datos para fines de investigación.

Una vez realizadas las entrevistas, hemos ido transcribiendo cada una de ellas. La entrevista fue devuelta a los participantes con el fin de que pudieran modificar o ampliar la información que consideraran oportuna.

A lo largo de estas entrevistas los protagonistas relatan desde una perspectiva personal cómo vivieron determinados ámbitos de sus vidas: infancia, educación familiar, vivencias escolares, política... y cómo los perciben en la actualidad. Nos enriqueció mucho el diálogo que tuvimos con los protagonistas sobre la educación y lo mucho que aprendimos de la época y de la educación que se llevaba a cabo en el período de Transición democrática.

Las preguntas seleccionadas (Anexo I) para la realización de este estudio han sido elegidas con el fin de conocer la experiencia personal y profesional de los protagonistas en la educación. En el bloque I, se refleja qué recuerdan los protagonistas sobre su infancia, la relación con sus padres y hermanos, experiencias escolares, cómo era el docente de aquella época, qué actividades solían realizarse en la escuela en aquel período, si han tenido referentes vinculados con la educación, o qué recuerdos del final de su etapa formativa. El bloque II trata sobre la formación inicial. En él se recoge información sobre la formación inicial recibida, cómo llegaron a ejercer estudios de magisterio, dónde fueron cursados, el plan de estudios en el que se formaron, asignaturas impartidas, cómo recordaban el período de prácticas, si en la carrera los formaron o no para ejercer la dirección de un centro, recuerdos sobre el profesorado que tuvieron, la imagen que tenían de la figura del director en aquella época, si conocían a mujeres directoras en aquella época, si la formación de mujeres y hombres era la misma o las posibilidades laborales que existían al terminar la carrera. Continuamos con el bloque III, titulado: primeras experiencias en las escuelas, dónde les preguntamos sobre la edad a la que comenzaron a ejercer como docentes, si se sentían preparados para ello, las inquietudes que tenían en el inicio de la profesión, cómo fueron aquellos años de Transición a la democracia en la escuela, si esos años afectaron de algún modo a la educación, los cambios que percibieron en los contenidos que se enseñaban en los centros, si recordaban algún acontecimiento especial en ese período, si habían pertenecido a algún movimiento de renovación pedagógica o qué práctica educativa llevaron a cabo. Pasamos al bloque IV, donde recogimos los recuerdos de la dirección de centros, con preguntas como qué es la dirección para ellos, cómo llegaron a la dirección de los centros, cuánto tiempo ejercieron como directores, si se sentían preparados para ejercer el cargo, el papel de las familias y del alumnado en las decisiones que se tomaban en el centro, si había mujeres directoras en aquellos años de Transición, si se les respetaba igual que a los hombres, o los miedos a los que se enfrentaron en el ejercicio del cargo, entre otras. En el penúltimo bloque, el V, *Liderazgo pedagógico y reconocimiento de la labor directiva*: comenzamos preguntándoles las relaciones que existían entre el liderazgo y la política educativa, cómo entendían el liderazgo de un centro, si tuvieron referentes importantes en la dirección de centro, las características que debe tener un buen director de un centro, las cualidades personales para ejercer un liderazgo propio o como se entendía el liderazgo

de un centro en el período de Transición Democrática. Por último, en el bloque VI que lleva por título: *el reconocimiento de la labor directiva*; preguntamos sobre el balance de los años en los que estuvieron al frente de la dirección de la escuela, las experiencias positivas y negativas que destacan en cuanto al reconocimiento de la labor directiva, si recibieron algún reconocimiento especial en el ejercicio del cargo de director, como recordaban ellos el último día como directores, si la figura del director estaba valorada en la época, si el haber ejercido como directores les había hecho cambiar su visión sobre la dirección de un centro, el balance del funcionamiento del equipo directivo, y lo que les ha supuesto ser docentes a nivel profesional.

El modelo de entrevista que hemos utilizado es semiestructurada. La entrevista semiestructurada de investigación es un instrumento capaz de adaptarse a las diversas personalidades de cada sujeto, en la cual se trabaja con las palabras del entrevistado y con sus formas de sentir, no siendo una técnica que conduce simplemente a recabar datos acerca de una persona, sino que intenta hacer hablar a ese sujeto, para entenderlo desde dentro (Corbetta, 2003). Este tipo de entrevista facilita la recolección y el análisis de saberes sociales cristalizados en discursos, que han sido construidos por la práctica directa y no mediada de los protagonistas.

Alonso (1999) reconoce a la entrevista de investigación como un proceso comunicativo, en el cual se obtiene información de una persona, la cual se encuentra contenida en su biografía, entendiéndose por biografía el conjunto de las representaciones asociadas a los acontecimientos vividos por el entrevistado.

Es una técnica útil para obtener informaciones de carácter pragmático, acerca de cómo los sujetos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales, con el fin de lograr la construcción del sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia de un sujeto, a través de la recolección de un conjunto de saberes privados (Alonso, 1999).

Tanto Francisco como Juan Miguel nos han proporcionado fotos y nos han enseñado materiales propios de la época, que han sido bastante útiles para nuestra investigación.

Tabla II.

*Materiales proporcionados por nuestros protagonistas*

<b>Juan Miguel</b>	<b>Francisco</b>
Boletín de notas del año 1985	Periódico de Instrucción Pública "El Magisterio Español"
Cartilla de escolaridad	Libro del Maestro
Documentos de CEIP 1985	Libro de Reválida del Magisterio
Informe de visitas de inspección	Libro de Ciencias Naturales (preparación de Magisterio)
Junta Municipal Primera Enseñanza	Guía práctica del trabajo manual educativo
Libro de escolaridad	Cancionero juvenil
Proyecto educativo como iniciativa que los padres apuntaran a sus hijos al CEIP	Foto de Francisco con sus alumnos en su último curso antes de su jubilación en Bienvenida (Badajoz)
Foto de una comida con directores de la Campiña Sur Extremeña	Foto de Francisco con alumnos ejerciendo como profesor como primera vez en Cabeza del Buey (Badajoz)
Foto de Juan Miguel con alumnos en Alcolea del Río	Foto con otro grupo de alumnos en Usagre (Badajoz)
Foto de Juan Miguel con uno de sus grupos, con el cual estuvo desde 1º de Educación Primaria hasta 6º de Educación Primaria	Placas de reconocimiento

A continuación, presentamos el cronograma de entrevistas llevado a cabo con cada uno de los entrevistados.



Tabla III.

*Cronograma entrevista Juan Miguel*

<i>JUAN MIGUEL</i>	<b>Día</b>	<b>Lugar de realización de entrevistas</b>	<b>Tiempo de duración</b>
<i>Bloque Inicial y II</i>	31.01.2022	Domicilio del protagonista	00:48:53 min
<i>Bloque III y IV</i>	01.02.2022	Domicilio del protagonista	01:14:77 min
<i>Bloque V y VI</i>	02.02.2022	Domicilio del protagonista	00:54:44 min

Tabla IV.

*Cronograma entrevista Francisco*

<i>FRANCISCO</i>	<b>Día</b>	<b>Lugar de realización de entrevistas</b>	<b>Tiempo de duración</b>
<i>Bloque Inicial y II</i>	30.01.2022	Domicilio del protagonista	00:26:02
<i>Bloque III y IV</i>	31.01.2022	Domicilio del protagonista	00:45:38
<i>Bloque V y VI</i>	04.02.2022	Domicilio del protagonista	01:06:44

**c) Fase de análisis**

Una vez recuperados los testimonios y los documentos complementarios comenzamos la fase de análisis. En esta fase realizamos dos tipos de análisis. Por un lado, leímos la información individual de cada participante a través de un análisis omnicomprendivo (Moriña 2017). En este caso, contemplamos primero una mirada holística, apreciando la historia como un todo, para practicar después una mirada focalizada, buscando los detalles de cada testimonio. Más tarde fuimos haciendo un análisis temático, buscando los temas que emergían de cada testimonio de manera singular. Una cuarta mirada nos

llevó a analizar cada texto de forma cronológica. Situando los acontecimientos biográficos en una línea de tiempo.

Posteriormente, tratamos de buscar núcleos de significado comunes en los dos testimonios. Eso nos llevó a detectar categorías que nos sirvieron para comparar la información recogida.

En el caso de la categorización, hemos hecho una lectura individual de cada testimonio, hemos analizado los diferentes hitos que aparecen en las biografías individuales y lo que supusieron para ellas. Después ya hemos establecido una comparativa entre los testimonios y hemos puesto puntos en común en discusión. Las categorías y subcategorías que hemos establecido son las siguientes:

Tabla V.

*Categorías y subcategorías*

<i>CATEGORÍA</i>	<i>SUBCATEGORÍA</i>
<i>Experiencias formativas previas a la Transición</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Modelo de docente con el que convivieron en la escuela y en la formación secundaria.</li> <li>➤ Metodologías en las que se educaron.</li> <li>➤ Influencia de la separación entre ambos sexos en el aula.</li> <li>➤ Materiales y recursos que fueron conformando su formación.</li> <li>➤ Cambio a la educación secundaria.</li> <li>➤ Emociones que vivieron como estudiantes en las diferentes etapas formativas o familias que potenciaban su educación de acuerdo con su clase social.</li> <li>➤ Cómo llegaron a estudiar Magisterio.</li> <li>➤ Plan de estudios en el que se formaron.</li> </ul>
<i>Vivencias en el periodo de la Transición democrática</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ La edad de comienzo en el cargo de la docencia y si se sentían preparados para ejercer como maestros.</li> <li>➤ Afectación o no de la Transición Democrática a la educación.</li> <li>➤ La vivencia de la Transición en la Escuela.</li> <li>➤ Movimientos de Renovación Pedagógica.</li> <li>➤ Decisión de ejercer la dirección en el Período de Transición Democrática y como se vivía el cargo en el ejercicio del mismo.</li> <li>➤ Formación de niños y niñas en el Período de Transición Democrática. ¿Era la misma?</li> <li>➤ Materiales que se utilizaban para la enseñanza y para la evaluación.</li> <li>➤ Papel de la Inspección en los centros durante este Período.</li> </ul>

---

*De la Transición a la democracia. Recuerdos en el centro*

- La experiencia y el cargo de dirección.
  - Tiempo ejercido como director y si se sentían preparados para ejercer el cargo.
  - Papel de las familias, alumnado y comunidad educativa en decisiones importantes que se tomaban en el centro.
  - Conflictos producidos en el Período de Transición Democrática.
  - Directoras en el Período de Transición. Dificultades que se podían encontrar.
  - Características, cualidades y habilidades que debe de tener un buen director.
  - Valoración de la figura del director en la Transición Democrática.
  - Diferencias que vieron en dirigir un centro en la Transición & los primeros años de democracia.
- 

#### **d) Fase de informe**

En el siguiente capítulo de nuestro trabajo, realizaremos un análisis de los datos recogidos en las entrevistas (Anexo IV). Este se dividirá en cuatro grandes categorías que conforman los núcleos de esta investigación: experiencias educativas en la infancia y la juventud; vivencias en el acceso a la función docente, , experiencias como directores en el período de Transición Democrática y cambios en su trayectoria profesional en el devenir de la democracia.

##### **3.3.2. Códigos éticos seguidos en el estudio**

La investigación narrativa se expone a un principal reto que es la apuesta ética y política particular del investigador. La producción de cada estudio se realiza en unas condiciones diferentes y bajo unos códigos éticos propios, por ello es necesario mostrar al lector las cuestiones éticas que se han adoptado en la investigación (Sonllewa, 2018).

1) Hemos protegido en todo momento la intimidad de nuestros participantes y preservado sus recuerdos.

2) Antes de empezar el proceso de recogida de datos, tras varios meses de lecturas y estudios teóricos, la investigadora se entrevistó con cada uno de los protagonistas. En esa primera reunión, les informamos de la investigación que estábamos realizando, la importancia de recuperar sus relatos, y los beneficios y riesgos relacionados con el estudio, a través de esta metodología.

Además, presentamos un consentimiento firmado y les dimos a los participantes las transcripciones de las entrevistas una vez realizadas.

3) Asimismo, les informamos de que podían abandonar la investigación cuando lo consideren oportuno, no sufriendo ningún tipo de repercusión negativa por ello.

4) Durante toda la investigación se ha procurado el bienestar del informante, el respeto a sus recuerdos, a sus silencios y a su memoria. Debiendo la investigadora realizar las

mínimas intervenciones posibles, para que el protagonista se exprese con total libertad (Sonlleva, 2018)

5) En cuanto al informe final, que es el trabajo que presentamos, ha sido consensuado con los participantes.

A continuación, hacemos una presentación de los protagonistas de nuestro trabajo para que se conozcan sus perfiles.

### ***3.3.3. Presentación de los protagonistas del estudio***

#### ***Juan Miguel***

Tiene 78 años. Nació el 15 de enero de 1944 en Llerena (Badajoz). Tuvo una infancia feliz, aunque vivió un duro golpe, pues perdió a su padre cuando él era muy joven. Desde niño siempre quiso ser maestro. A pesar de las dificultades familiares, su madre luchó por conseguir su sueño. Aprobó la oposición en el año 1966. Su primer destino fue Trasierra (Badajoz). Empezó a ejercer como director en el año 1968, estuvo cerca de 10 años ejerciendo la dirección escolar en centros públicos. Su experiencia como director termina en un centro público, en el año 1990. Después se dedicó a ejercer como maestro. Se jubiló en el año 2009. Actualmente reside en Llerena y dedica su tiempo libre a viajar y a hacer deporte.

#### ***Francisco***

Tiene 74 años. Nació el 16 de julio de 1947 en Bienvenida (Badajoz). Es el segundo de cuatro hermanos de una familia numerosa y muy unida. A pesar de no ser la educación una de sus preferencias, tuvo referentes familiares vinculados a este mundo que le llevaron a decantarse por esta profesión. Su sueño era ser aviador, pero por problemas de vista no pudo cumplirlo. A raíz de ello, descubrió el gran mundo de la educación y se convirtió en un gran docente y director. Ha ejercido 30 años la dirección, siempre en centros públicos y como él dice "muy mal no lo habré hecho para haber estado tantos años al cargo". Es una persona muy competente y comprometida con su trabajo. Se jubiló en el año 2006 y en la actualidad se dedica a pasar tiempo con su familia y a disfrutar del campo.

## CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE DATOS

A lo largo del presente capítulo trataremos de realizar una interpretación de los datos obtenidos en nuestros encuentros con los protagonistas. Presentaremos la información bajo cuatro grandes categorías, que dan respuesta a los objetivos del estudio: experiencias educativas de los protagonistas en la infancia y la juventud; el acceso a la función docente; vivencias profesionales en el periodo de la Transición; y recuerdos profesionales en los comienzos de la Democracia.

### 4.1 Experiencias educativas en la infancia y la juventud

Los entrevistados recuerdan sus experiencias educativas durante el franquismo de forma muy marcada. Cuando hablamos sobre los recuerdos de infancia aparecen dos acontecimientos que determinan sus trayectorias: la educación familiar y las experiencias escolares. A partir de ellas irán configurando su propia concepción del significado de la docencia y de la educación. En las siguientes líneas reflexionaremos sobre cómo influyeron esas experiencias educativas en su identidad en la infancia y la adolescencia.

#### 4.1.1. *La educación en la familia*

En la década de 1940, cuando nacieron nuestros protagonistas, algunas familias pasaban por momentos no muy buenos, ya que eran tiempos difíciles por la posguerra. El sacrificio de muchas familias para que sus hijos estudiaran era enorme. Ambos protagonistas tuvieron una infancia feliz. Juan Miguel tuvo más dificultades a la hora de estudiar que Francisco.

Fue una infancia feliz, dentro del contexto en el que nos movíamos, de una familia de clase obrera, mi padre ferroviario, en fin... en unos años difíciles, pero vamos mi infancia muy bonita, los años eran los finales de los 40 y principios de los 50, y esos eran años de la posguerra... un poquito avanzada, pero todavía conocía la miseria de esa época, las estrecheces que había entonces eran muchísimas (Juan Miguel).

El origen socioeconómico y particularmente el nivel de estudios de los progenitores se han constituido como variable principal para explicar las diferencias de implicación entre las distintas familias.

Las estrecheces que había entonces eran muchísimas o incluso otras facetas en temas de libertades que como niño no las sentía entonces y las he valorado conforme ha pasado el tiempo, y he podido comparar las penurias y las situaciones tan difíciles que se vivían, pero vamos, en cuanto a la infancia, esos años muy bonitos (Juan Miguel).

Los protagonistas hablan de una infancia dentro del núcleo familiar marcada por la falta de libertades y en la que se utilizaba a los niños para ayudar económicamente a las familias desempeñando trabajos en el campo (Sonlleva, 2018).

Era una época muy difícil en las familias y los niños, en un contexto agrícola como éste, pues ayudaban a los padres a edades muy tempranas a los ocho o nueve años estaban trabajando incluso con ellos, pero yo tuve la suerte de que

mis padres se sacrificaron dentro de la escasez que había entonces y yo, pues acabé mi escolaridad, digamos primaria, perfectamente y mi experiencia era buena, recuerdo a muchos amigos y compañeros míos que viven todavía y a veces recordamos aquellas fechas (Juan Miguel).

En las familias de clase popular no había muchas posibilidades para estudiar, como nos cuenta Juan Miguel, pero muchos padres hicieron grandes esfuerzos para que los menores pudieran ir a la escuela y cambiar su suerte. Uno de los protagonistas recuerda que cuando empezó su escuela tuvo que quedarse interno en el centro y las relaciones familiares se enfriaron, pues solo veía a sus familiares en los periodos de vacaciones.

Fuimos a un colegio a estudiar y la relaciones cambiaron un poco, no que cambiaran en aspecto de amor, sino en el contacto, nosotros estábamos internos y veníamos solo en las vacaciones de navidad y de verano, en semana santa no había vacaciones en nuestro colegio (Francisco).

De la investigación realizada vemos que las familias con menos recursos educaban a los hijos en el compromiso con el trabajo y también en la importancia de la escuela para mejorar su futuro.

#### ***4.1.2. Modelo de docente con el que convivieron en la escuela***

Cada uno de los entrevistados ha elaborado su percepción personal sobre la figura del docente en función de sus propias experiencias académicas durante las diferentes etapas escolares. Coinciden en que la imagen del docente de aquella época era totalmente distinta a la que se vive en la actualidad.

Según Navarro (1989) la escuela española franquista era escasa, pobre y estaba abandonada de los poderes públicos, con unos maestros mal pagados y olvidados de la preocupación pública. En datos oficiales, de los 50.527 maestros existentes antes de la guerra, fueron expulsados del Magisterio 14.600, es decir el 29,2%, y ahí sin contar cuantos fueron expulsados temporalmente, ni cuantos desterrados forzosos a lugares apartados y alejados de su zona de origen.

El Magisterio se quedó sin su vanguardia profesional, anonadado y dominado por el miedo, un miedo que tardaría en irse. Además, los docentes vivieron una situación profesional en aquellos años nada favorable por las condiciones económicas del momento. La devaluación del sueldo relegó la preocupación del maestro por la mejora profesional al simple olvido: lo importante pasó a ser el comer, el salir adelante, el sacar adelante a la familia. El maestro español se verá convertido en un permanente batidor de records de horas extras: clases en la escuela, de "repaso" de comercio, de lo que fuera; clases particulares en casa; representaciones comerciales o tenedurías de libros de contabilidad en pequeñas empresas... La España de Franco devolvió a la realidad lo que la República había desterrado: el "pasar más hambre que un maestro de escuela" (Navarro, 1989).

Nuestros protagonistas están de acuerdo con este apunte, ya que resaltan que los maestros, tenían sueldos bastante pobres a pesar de las muchas horas que trabajaban.

Bueno, pues los maestros de aquella fecha la verdad, es que yo no quiero ser crítico con ellos ni mucho menos, porque hay que situarse en el contexto en el que estábamos, donde precisamente todavía se estaba vigente, el dicho "Se

pasa más hambre que un maestro escuela" Jajaja, entonces la verdad es que los pobres, tenían unos sueldos muy bajos y bastante hacían con asistir diariamente a dar sus clases con una preparación muchas veces bastante escasa, porque venían de la guerra, le habían dado ese empleo muchas veces por méritos incluso de guerra o méritos políticos (Juan Miguel).

A pesar de los escasos recursos económicos de los maestros, lo cierto es que sí tenían un buen reconocimiento social. Eran valorados por las familias y también por los niños.

En aquellos años el docente, hay que tener presente que era un maestro de unitaria, era muy diferente al docente actual (Francisco).

Tanto Juan Miguel como Francisco, se sienten muy afortunados con los maestros que tuvieron, ya que fueron maestros muy vocacionales y que les aportaron mucho, tanto, que al final se decantaron por seguir sus pasos. Desde sus testimonios advertimos que el docente se convierte para ellos en un referente, pues es una persona distinta a otras con las que conviven y está muy valorada por la sociedad.

#### ***4.1.3. Los recuerdos de la enseñanza***

Las actividades que se realizaban en las aulas por aquel entonces eran en casi su totalidad académicas. Aprendían en las aulas operaciones matemáticas, lectura y escritura, sobre todo. Las actividades al margen de la escolaridad eran muy pocas. Recalcan sólo alguna salida al campo, algún día de romería... pero nos dicen que no había actividades extraescolares y mucho menos excursiones y salidas fuera de lo reglado.

La verdad que ninguna, actividades solamente se puede decir que las típicas del pueblo, que si un día o una tarde de campo, un día de romería, pero con los maestros muy pocas actividades, no había cosas de deporte ni nada de nada, era el recreo y la clase y se acabó, poco más.(Francisco).

La metodología que utilizaba el profesorado era puramente expositiva, es decir, clase magistral, sin apenas participación y sin tampoco preocupación por si el conocimiento impartido era o no asimilado por el estudiante y si éste tenía alguna dificultad para su comprensión y aplicación. (Hidalgo y Serrano 2014).

Bueno, pues las actividades eran casi exclusivamente, actividades académicas, entonces ya sabemos que el plan de estudios de aquella época y en la formación que había entonces (Juan Miguel).

La escuela durante el franquismo volvió a separar a los niños de las niñas, es decir, volvió a ser segregada. En el caso de la mujer, esta educación obedecía al papel que se quería conseguir de ella: cuidadora de hijos, soporte del hombre y educadora de las nuevas generaciones infantiles.

Tanto Francisco como Juan Miguel han vivido esto en sus estudios, la separación de chicos y chicas en las aulas. Ambos lo relatan en sus entrevistas y parece que esta realidad condicionó su educación en la infancia.

En aquella época la educación era, no existía la coeducación, era separación por sexos, o sea escuelas de niñas y escuelas de niños, las clases de niños estaban regentadas por maestros y las de niñas por maestras.

Las escuelas estaban regentadas por docentes del mismo sexo que los niños. Al igual que los directores y las directoras. La directora era la que regentaba las escuelas de niñas y el director el que se encargaba de la escuela de los niños.

Las escuelas estaban regentadas por docentes del mismo sexo que los niños. Al igual que los directores y directoras. La directora era la que regentaba las escuelas de niñas y el director el que se encargaba de la escuela de los niños. Inclusive en aquella época había, creo recordar, una maestra del grupo de las niñas que hacía de directora y un maestro que hacía también de director (Juan Miguel).

Las actividades que realizaban ambos sexos también eran diferentes, incluso en el patio de recreo. Los juegos eran distintos para niños y niñas y condicionaban las experiencias infantiles (Sonllewa, 2016), como nos cuenta Juan Miguel:

Incluso los patios de recreo estaban separados, las niñas por un sitio y los niños por otro, los niños nos poníamos a jugar a fútbol, a los juegos de aquel entonces y las niñas a los suyos; y bueno esas eran las actividades que hacíamos. (Juan Miguel).

Sobre los recursos didácticos que utilizaban los profesores coinciden las fuentes en que sólo hacían uso de la pizarra y la tiza como material para el aprendizaje del alumnado.

Juan Miguel hace hincapié en el encerado y la tiza en sus clases, destacando la educación magistral de la época y la carencia de medios específicos en los centros educativos. Francisco destaca los libros de texto por su parte.

Pues los materiales la verdad es que, el encerado y la tiza eran primordiales, porque la enseñanza era así, muchas clases tipo magistrales, de explicar y todo eso, las primeras asignaturas que tenían un material específico eran EF, Dibujo, Manualidades, pero entonces los centros carecían de muchos materiales específicos para cualquier tipo de asignatura, entonces la verdad es que los libros de textos, los libros de trabajo y poco más. (Juan Miguel).

Vagamente utilizaban un pizarrín para trabajar en el aula. Después aparece la Enciclopedia, que abordaba todas las materias en unos volúmenes que iban complicando su contenido gradualmente. La enciclopedia abordaba estudios de Lengua, Matemáticas (Aritmética y Geometría), Ciencias Naturales, Geografía e Historia e Historia Sagrada.

Para la enseñanza eran los libros de texto (Francisco).

Los recursos para la enseñanza eran muy escasos y condicionaron su formación. En sus entrevistas se aprecian las dificultades que los maestros tenían para la enseñanza ante la falta de estos recursos.



#### ***4.1.4. El recuerdo del cambio a la educación secundaria***

Ambos protagonistas fueron alentados por sus familias para seguir estudiando al terminar el periodo escolar. Explican que no todos sus compañeros de la escuela tuvieron las mismas posibilidades y que el género jugó en este sentido un papel muy importante.

Por una parte, Francisco, destaca que vivió el cambio a la secundaria como un cambio grande y con una disciplina fuerte, ya que el profesorado que le impartía clase estaba muy especializado. Este participante estudió en un centro religioso en este nivel y percibió un gran cambio respecto a la enseñanza primaria.

El bachillerato, como estaba interno, ya es distinto, era completamente a la enseñanza primaria, era un colegio además religioso, con una disciplina bastante fuerte, eran con un profesorado muy "especializado" en cada una de sus funciones (Francisco).

Juan Miguel dice que se sentía como un joven privilegiado, ya que pocos podían llegar a estudiar en este nivel educativo. Él estudió en un centro público.

Me sentía un niño privilegiado, habíamos dicho antes que los estudios no estaban al alcance de cualquiera en estas poblaciones (Juan Miguel).

La experiencia en el Bachillerato fue diferente para los protagonistas. Francisco no vivió con un recuerdo especial esos años porque se tuvo que ir fuera de casa.

El primer curso de Bachillerato lo hice aquí en Bienvenida, con un profesor que nos daba clases particulares. Pero, ya en segundo curso, mis padres me llevaron a un colegio de los Salesianos en Puebla de la Calzada y al año siguiente me fui yo a hacer Bachillerato allí. Allí hice el curso tercero, cuarto, quinto y sexto de Bachiller. Después empecé Magisterio (Francisco).

Al terminar los estudios secundarios ambos protagonistas continuaron su educación. Juan Miguel, con anterioridad a los estudios de Magisterio, concretamente en verano, estuvo trabajando en una oficina, ya que su padre pensaba que todo lo que fuese preparación futura era muy bueno para él.

Mi padre me llevaba a lo que entonces eran los sindicatos de aquí de Llerena, y un amigo suyo que trabajaba aquí, que era el jefe, para que yo hiciera cosas de oficina, ya que ellos no tenían la idea de que iba a poder llegar a hacer la carrera, sino que bueno todo lo que fuera prepararme era bueno, entonces yo iba todos los veranos (Juan Miguel).

Muchos de los jóvenes de la época se sentían ciertamente perdidos cuando les preguntaban por la formación futura que querían recibir al terminar la etapa formativa.

Es una edad en la que uno no sabe lo que quiere, la verdad. Muchachos con trece y catorce años que terminan bachillerato, bachillerato medio, después el superior que era quinto y sexto, te preguntaban que querías y no sabías ni que

contestar, unas veces decías yo quiero ser aviador, otras... quiero ser médico, no tiene uno muy centralizado lo que quiere ser la verdad (Francisco)

La relación entre el origen social y el rendimiento académico es un fenómeno bien conocido por la sociología de la educación. Las investigaciones que abordan el tema vuelven a arrojar los mismos datos: los alumnos de clase obrera experimentaban mayores dificultades en la escuela que sus homólogos provenientes de las clases medias y superiores. (Forquin, 1985).

## **4.2 El acceso a la función docente**

### ***4.2.1. El acceso al Magisterio***

En los años 50, los jóvenes podían estudiar Magisterio a los catorce años, una vez superado el nivel de bachillerato elemental.

Juan Miguel, tenía muy claro desde muy pequeño que se quería dedicar al mundo de la educación. Además, al terminar el Bachillerato, el Magisterio era una de las opciones menos costosas para poder seguir estudiando.

Bueno, pues yo creo que, para ser sincero, es que era la carrera más corta que había, aparte del interés que yo tenía en esa carrera, en ese trabajo es que era la más corta, porque yo aun pudiendo y teniendo privilegios de estudiar, no era de una familia que pudiera financiarme una carrera más larga Empecé a iniciar los estudios de Magisterio con mucha ilusión pensando que bueno que podía ser una salida más para mí (Juan Miguel).

Sin embargo, Francisco, relata, que su gran ilusión era ser aviador, pero su sueño se le truncó al tener problemas de visión. La familia de Francisco siempre le animó hacia el mundo educativo, ya que tenía muchas cualidades para ser docente.

Desde su testimonio advertimos la diferencia con la que ambos protagonistas tomaron esta formación. Juan Miguel estudió de forma libre para poder iniciarse en el Magisterio.

Todos los días me levantaba a las tres y a las cuatro de la mañana era la hora a la que podía estudiar porque después la carrera la hice por libre, iba a Badajoz a examinarme y entonces los estudios de Magisterio tenían un sinfín de asignaturas... pfff muchísimas pero a mucha fuerza... yo recuerdo a muchos amigos míos que me decían que se acordaban cuando pasaban por aquí y ellos tenían tiendas y cosas en la plaza de abastos y veían la luz encendida y decían ya esta Miguel ahí liado, tuve que hacer un sacrificio muy grande y pude superarlo y así empecé los estudios de Magisterio (Juan Miguel).

Francisco tenía otros planes tras terminar la educación secundaria, pero una tía suya que era maestra le dijo que se dedicara al magisterio, porque pensaba que era una buena profesión para él.

Pues precisamente lo que te estaba diciendo, como lo que me gustaba no pudo ser, tuve una laguna ahí, que no sabía por dónde tirar, entonces mi tía, que

como te he dicho que era maestra y al mismo tiempo directora, Inocencia Rodríguez Rubio, y entonces pues me dijo: "Paco, las características que tienes y por cómo te conozco y eres, a ti te podía venir muy bien el Magisterio, te gustan mucho los niños, eres muy cariñoso con los niños, con las familias, eres muy abierto, te puede gustar (Francisco).

Este protagonista explica que en aquellos años no todos los hombres que entraban a formarse como maestros sentían vocación por la carrera docente. Los recursos económicos de las familias condicionaban los estudios que podían realizar los hijos.

Esa fue la entrada de Magisterio, no por vocación, porque el noventa por ciento, y no te exagero el noventa, por no decirte el cien, cuando tu entras en Magisterio, muchos entran por unas circunstancias especiales de aquella época, que no se podía entrar en otra carrera, no había otra salida, no había como hay ahora, para irte de unas universidades a otras con becas y eso, y las circunstancias era muchas, entonces se cogía más o menos lo que tú tenías en tu región, lo más asequible era Magisterio o Perito, eso era los que nos ponían (Francisco).

El Plan de Estudios en el que se formaron nuestros protagonistas era el de 1950. El Decreto de 7 de Julio de 1950 aprueba el Reglamento para las Escuelas de Magisterio. Las Escuelas de Magisterio eran no sólo Centros Docentes, sino fundamentalmente formativos y educativos, donde el alumno se podía formar y capacitar para la vida social y profesional. La educación física, intelectual, moral y religiosa, político-social, patriótica, artística, profesional y cultivo y fomento de la educación debían de ser la gran tarea de los centros en los que se formaban los docentes (Escolano, 1982).

El Plan de Estudios como te he dicho antes, era el Plan de 1950, y el Plan estaba configurado que cuando terminabas el Bachillerato, pues hacías la reválida y tenías el título de bachiller, por ahí está, y entonces empezabas a hacer Magisterio. Magisterio entonces eran tres años más, había un examen de ingreso en la escuela de Magisterio que tenías que hacerlo, después de los tres años y después otra reválida que en realidad no eran tres, eran cuatro, y luego ya después tenías tu título de maestro con el cual podías empezar ya a trabajar digamos en la enseñanza privada, pero si querías ser funcionario tenías que hacer las oposiciones y era allí donde se hacía el plan y de esta manera estaba distribuido (Juan Miguel).

Parece que para ambos protagonistas el examen de acceso a Magisterio fue uno de los momentos que más recuerdan en el acceso a la función docente.

El plan era normal, lo mismo, tu terminabas cuarto, hacías la reválida de cuarto y hacías bachillerato medio y después si querías continuar, continuabas quinto y sexto hacías la reválida de sexto y después venía el PREU, una prueba como las de ahora para entrar en la Universidad, preuniversitario, anterior a la universidad (Francisco).

La formación no era la misma para hombres que para mujeres, la daban los mismos profesores, pero no era la misma. Los protagonistas afirman que ellas tenían unas asignaturas diferentes a los hombres.

Sí, sí, se formaban exactamente igual, y los profesores eran los mismos, variaban algunos profesores, pero variaban porque, por ejemplo si había muchos, por ejemplo sí había dos de matemáticas o tres de matemáticas, dos matemáticas en un lado y otros en otro, por ejemplo de agricultura a nosotros nos daba una, y a las niñas otra y ahí en ese ejemplo la daban dos mujeres las asignaturas; la de Música nos daba la misma, Religión nos daba el mismo, Educación Física nos daba el mismo, es decir que los profesores eran los mismos (Francisco).

Con respecto a las asignaturas, Juan Miguel dice que a pesar de destacar como las más provechosas la Lengua, Matemáticas y Sociales, descubre que las asignaturas marías (Caligrafía, Trabajos manuales...) son las más importantes para él, porque después le sirvieron en su práctica docente.

Las de siempre, había Matemáticas, Lengua, Literatura, pero había una serie de asignaturas como agricultura e industrias afines se llamaba para ideología, la Pedagogía, Ortología, había muchísimas asignaturas incluso Religión...pero las más provechosas, las que son ahora troncales, entonces el idioma era Francés el que se estudiaba, había también Caligrafía, había trabajos manuales, asignaturas que todas eran consideradas marías, de menos importancia pero que luego yo descubrí que eran las más importantes para el sistema de enseñanza (Juan Miguel).

El período de prácticas lo recuerdan de manera positiva, aunque ambos mencionan que no fue especialmente relevante en su formación.

Las prácticas las hacíamos abajo en los colegios de la Aneja y la verdad, eran unas vacaciones. Era un lapsus a lo largo del curso que se pasaba bien, se hacían las fichas de aquella época, y decían tu mañana vas a explicar tienes que hacer esta ficha, tu hacías la ficha y le explicabas al niño delante del profesor y delante de los compañeros y el profesor te decía pues está bien, has cometido estos fallos... En fin, pero más o menos era un periodo de relax. La verdad que esas prácticas no te enseñaban, te enseñaban muy poco (Francisco).

Para Juan Miguel fue un período muy bueno y de aprendizaje, en el cual hizo muy buenas migas con el docente que dirigió sus prácticas.

Bueno, pues el período de prácticas era una rutina, yo me acuerdo de que me vine a hacerlo aquí en el centro este y entonces había un maestro el que me asignaron para que estuviera con él, pero fue muy poco tiempo fue unos meses, no recuerdo bien, pero fue poco tiempo, y había que hacer una serie de trabajos que él te lo guiaba y era un maestro muy competente, ya fallecido, pero su hijo muy amigo mío (Juan Miguel).

Sin embargo, ambos protagonistas coinciden en que en su formación inicial no recibieron nociones respecto a la dirección de centros. Esta no era una formación que recibieran, sino que la aprenderían más tarde a través del ejemplo de profesionales que ya se encontraban activos en los centros.

#### ***4.2.2. Los comienzos en la profesión docente***

Francisco comenzó a ejercer como docente a los dieciocho años como maestro interino. Recuerda esta primera experiencia con bastante ilusión.

Pues como docente, empecé a los dieciocho años, a los dieciocho años comencé, más o menos, primero hice una sustitución de interinidad, me preparé para las oposiciones y eso yo estuve de interino, de sustituto, la primera fue una sustitución de un compañero (Francisco).

Juan Miguel esperó unos años más antes de iniciarse en la práctica docente. Explica que se dedicó un tiempo a dar clases particulares Esta experiencia práctica previa parece ser importante para él, pues le ayuda a ir tomando conciencia de lo que será su profesión.

Si entendemos como docente el tiempo ya que se dedica como maestro con la titulación y demás sería a los 22 años que es ya cuando tenía las oposiciones ya ganadas, sin embargo, vimos ayer que llevaba mucho tiempo dando clases particulares, no sé si se puede considerar como docente, pero vamos, una forma de docencia si es (Juan Miguel).

Según narran los protagonistas, parece que ellos se sentían preparados a nivel cultural y teórico tras cursar la carrera para ejercer como docentes. Los dos explican que en la carrera habían recibido una buena preparación teórica (no tanto práctica) y que eso les ayudó mucho a la hora de dar clase. Incluso establecen una comparativa con la preparación de los docentes actuales indicando que su formación es inferior a la suya.

Nosotros, éramos maestros nacionales y maestros todoterreno, a ver si me comprendes, yo he dado de todas las asignaturas, menos Inglés, antes se hacía Francés. He dado Matemáticas he dado Lengua, he dado Sociales, he dado de todo, menos Inglés. Ahora mismo, tú le das a cualquiera una clase de Matemáticas, a alguien que sea de Lengua y te dice que no, porque me ha pasado eso (Francisco).

Sin embargo, sus propios testimonios nos hacen pensar que no habían aprendido demasiado durante su formación inicial. El propio reconocimiento social que tenía el maestro y el respeto que le proferían sus alumnos y las familias parecen ser importantes apoyos en los comienzos de la profesión docente.

Pero a mí sí me dio bastante bien e incluso cuando empecé en el pueblo de aquí, estaba muy satisfecho con mi trabajo y creo que también los alumnos y por supuesto los padres y lo que es la sociedad entera (Juan Miguel).

La década de los sesenta, fue una época de cambios en diversos ámbitos de la sociedad española. La educación comenzó a cambiar a finales de este periodo. Así lo muestran los protagonistas en sus testimonios. Parece que la LGE de 1970 supuso una ruptura en las formas de enseñar y aprender. Se transformó la estructura de la formación del profesorado, se terminó con la segregación y el currículo diferenciado por sexos y se incorporaron diversas especialidades y didácticas específicas. Sin embargo, nuestros participantes no lo vivieron de la misma forma.

### **4.3. Vivencias profesionales en el periodo de la Transición democrática**

El último tercio del siglo XX puede considerarse una edad de plata en educación en España. En este período se da solución a viejas problemáticas y se produce la práctica universalización de la educación primaria. La renovación y la innovación pedagógica alcanzan importantes cotas y dejan de ser un impulso minoritario para convertirse en un eje central de las políticas y los quehaceres educativos. Se instauran las libertades políticas que comportarán el florecimiento de una renovación pedagógica que se fue

gestando y articulando principalmente en el tardofranquismo, especialmente en los ámbitos de oposición a la dictadura. Puede tomarse la Ley General de Educación de 1970 como el inicio visible de la transición, ya que aquella modernización y reorganización del sistema educativo español rompe y pone en crisis la trayectoria educativa del propio franquismo (González,2002).

#### ***4.3.1. Recuerdos de la Transición en la escuela extremeña***

En los últimos años de la Dictadura se publicaron numerosas Órdenes que concretaron las iniciativas dispuestas en la Ley General de Educación de 1970. Cabe mencionar la publicación de las orientaciones pedagógicas para la Educación Preescolar y la concreción del Programa de Educación Permanente de Adultos. Se elaboró un nuevo plan de proyectos, como modificación del publicado en 1971, para cubrir la necesidad de construcción de Centros de Educación General Básica. Sin embargo, la Ley General de Educación no terminaba de asentarse como debiera.

Francisco resalta que la LGE no afectó a la educación de ninguna manera, que seguían exactamente igual, aunque dice que cambios a nivel de dirección sí hubo, pero refiriéndose a la escuela, no hubo.

Al principio no afectó a la educación de ningún tipo, no afectó a la educación, porque en la Transición nosotros seguimos más o menos exactamente igual, con el mismo ritmo que llevábamos, no había más o menos cambios importantes, la enseñanza de la EGB, no había ningún cambio importante, los cambios a nivel de dirección sí, unos poquitos de cambios ,pero luego a nivel de enseñanza, ya sí, unos pocos de cambios, pero estábamos ya preparados (Francisco).

Juan Miguel, piensa que sí, aunque nos cuenta, que no se notaron con gran relevancia en las escuelas extremeñas, porque los avances fueron muy lentos.

Yo pienso que sí le afectaron, pero en aquel entonces no es que se notara especialmente, simplemente quizás en algunos casos hubo prisas por alguna parte, muchos de los padres se pensaban que iban a entrar en la escuela a disponer y a utilizarla incluso y bueno pues, la escuela siguió funcionando lo mismo y la educación igual, porque los avances fueron muy lentos (Juan Miguel).

En España, a partir de los años sesenta, empezó un proceso de modernización del país. Concretamente, en el ámbito educativo, se motivó la llegada de movimientos internacionales que promovían la innovación y renovación pedagógica, además de que se originaron corrientes críticas dentro del profesorado. Algunas de las iniciativas renovadoras son los Movimientos de Renovación Pedagógica, las Escuelas de Verano o el colectivo Freinet. Todas estas iniciativas desarrollaban diferentes actividades y además tenían un discurso político reivindicativo. Estos planteamientos los expone González (1999), que añade que los maestros disponían de protagonismo "como agentes dinámicos del cambio social y político español" (p.55). A pesar de ello, podemos ver que estos movimientos renovadores no llegaron a todas las escuelas ni fueron vividos de la misma forma por los docentes. Los casos de nuestros protagonistas demuestran esta realidad.

A pesar de su escasa implicación política y educativa en los años de la Transición, nuestros protagonistas reconocen cambios. Francisco habla de las huelgas de estudiantes y maestros en este periodo.

Aquello empezaron con los conatos de las primeras huelgas, que las primeras huelgas fueron antes, en el 72 o 73, en Magisterio, donde estuvimos una semana sin trabajar. Fue cuando ya nos subieron un sueldo porque, si yo te digo a ti lo que yo cobraba...te daba hasta risa (Francisco).

Juan Miguel señala el cambio de mentalidad a nivel educativo que se vivió en aquel periodo por parte de algunos sectores docentes.

La Transición hizo bastante, generó bastante cambio en la mentalidad y en la forma de llevar la escuela porque el hecho de que tuviéramos ya aquellos consejos de dirección que fueron los primeros que existieron (...). El consejo de dirección era un órgano de la escuela que estaba el director, algunos maestros y algunos padres que se elegían, los elegía el propio director; es decir en la localidad se decía pues mira "Fulanito" que viene mucho por la escuela a interesarse por su niño, se le ve una persona que está preocupado por la enseñanza.. Pues ese a dedo totalmente, entonces ya empezaron a funcionar y a organizarse los consejos escolares y se elegía democráticamente empezando por el director, los profesores y los padres, los alumnos y representante del ayuntamiento y por supuesto afectó bastante la Transición (Juan Miguel).

En estos consejos de dirección se revisaban los planes de trabajo y, los proyectos del centro y se hablaba sobre los recursos.

#### ***4.3.2. La renovación pedagógica no llegó a todos los centros***

Las nuevas reformas lograron un gran avance en cuanto a didáctica se refiere. Los contenidos, las nuevas técnicas de trabajo y los sistemas de evaluación, supusieron una auténtica renovación pedagógica, pero si en algo erró Villar Palasí fue, en la falta de formación del magisterio. Había muchos maestros, de eso no cabe la menor duda, pero eran expertos en el magisterio antiguo, poco o nada sabían de las nuevas corrientes pedagógicas. En un intento de poner remedio al problema se crearon unos cursos acelerados para maestros, y el problema volvió a estar presente, los encargados de impartir las formaciones tampoco estaban al tanto de las nuevas tendencias. Como último recurso, se publicó un manual de formación, en el cual se recogieron los nuevos contenidos que debían de ser tratados. El problema tampoco se solucionó entonces, y este fue uno de los grandes culpables de que la Ley General de Educación no tuviera el éxito esperado (Cruz, 2016).

Tanto Francisco como Juan Miguel nos dicen que, en aquellos años, en las escuelas en las que trabajaban la renovación que se planteaba en la legislación no llegaba a los centros.

En aquella época no, nosotros no tuvimos renovación en aquellas fechas, eso fue posterior, mucho más posterior, pero en aquella época no hubo renovación pedagógica. (Francisco).

Parece que los centros de profesores se convirtieron en este período en lugares para mejorar la formación de los docentes.

Existían unos centros de profesores. Los centros de profesores cuando se crearon fueron los que realmente, eran donde se hacían cursos, impartían los cursos y yo creo que todavía están funcionando. Y movimiento de renovación pedagógica la verdad es que no, no recuerdo (Juan Miguel).

Nuestros protagonistas no se implicaron demasiado en la renovación pedagógica extremeña. Recordamos que los movimientos de renovación pedagógica son un conjunto de actividades teóricas y prácticas dirigidas a combatir y a superar la teoría y la práctica pedagógica dominantes en un momento dado (Caivano y Carbonell, 1979). Hernández (2011), está de acuerdo en la conexión de estos con la memoria histórica pedagógica anterior a la guerra, con el Movimiento de la Escuela Moderna, así como con movimientos y asociaciones que operaban en Cataluña antes de 1936.

Todos estos movimientos tienen coincidencias importantes en cuestiones como el proyecto educativo global; el apoyo al laicismo y la coeducación; la crítica a la escuela tradicional; un modelo de profesor educador, vocacional, humanista y científico; la defensa de una escuela democrática y cívica; el tener presente a las mismas corrientes pedagógicas y autores relevantes en el campo internacional; y, por último, la influencia que han tenido en el cambio de las políticas educativas de los últimos años.

Sus aportaciones a la sociedad van desde la defensa de una escuela pública y gratuita, la lucha contra el analfabetismo, la generación de un sistema de becas, el apoyo a la educación infantil, a la educación profesional, la participación democrática en la gestión de los centros, o el apoyo a la cultura, entre las más relevantes, hasta potenciar el desarrollo profesional del profesorado (Esteban, 2016).

Juan Miguel realizó cursos para la formación en la dirección en estos años. Él mismo nos cuenta que esos cursos capacitaban y abrían puertas. Expone que se requerían para acceder a ellos una serie de requisitos formales y la duración era de unos meses.

Se implantaron unos cursos para formación de directores que no se si seguirán todavía, entonces los hice, por supuesto y hubo otros que se hacían, y yo iba ya como profesor del centro; para ser director de un centro, ya pedían unos requisitos de formación y preparación de cursos y además el curso ese de formación de directores, ibas una serie de meses a formarte y tenías ese título, y ya podías optar a presentarte a unas elecciones para director porque entonces ya era cómo funcionaba (Juan Miguel).

La formación de directivos es fundamental, para poder diagnosticar problemas, motivar al personal, planificar y desarrollar proyectos de innovación, solucionar conflictos y participar y dirigir, todas ellas, son actuaciones típicas de los directivos, que dotan a su trabajo de un contenido específico y diferenciado de lo que puedan hacer otros miembros de la organización como puede ser el profesorado, el personal de administración o los conserjes. Sin embargo, parece que la formación recibida en estos años es más para la gestión de los centros que para el desarrollo de un proyecto común.



### ***4.3.3. Decisión de ejercer la dirección en el Período de Transición Democrática***

Dirigir un centro educativo, no es tarea fácil. Los directores de centros educativos han de saber que los tres pilares que se exponen a continuación: la gestión, el liderazgo y la mediación son fundamentales. Para poder desarrollar esto con éxito, el director debe conocer la realidad educativa de su centro, además de desarrollar una cultura de centro, gestionar de forma adecuada los recursos humanos y económicos, promover valores democráticos en la comunidad escolar y proyectarse como un modelo en el cual puedan verse reflejados profesores, padres y alumnos.

En el período de transición democrática, se configura un perfil de director autocrático y autoritario que se centraba en las labores de gestión. Las funciones que tenían los mismos, consistían en representar al centro a nivel institucional, velar porque se cumplieran las normas, coordinar al profesorado, presidir cualquier institución que dependiera del centro y custodiar las instalaciones del mismo (García, 2014).

Francisco relata que llegó a la dirección porque el director que ejercía en el centro en el que trabajaba como docente, tenía problemas con otros docentes y necesitaba un subdirector. Por otra parte, Juan Miguel cuando se hizo cargo de la dirección en este período, nos comenta que ya había estado antes como director. Desde el relato de Francisco vemos que los directores en aquellos años no tenían una tarea sencilla.

Bien, después ya el politiquero que entró, ya empezaron a entrar los partidos a formar parte de los consejos de dirección, ahora se llaman consejos escolares, antes eran consejos de dirección y había que tener mucha mano derecha y mucha mano izquierda, para contentar a veces a unos, otras a otros..pero que siempre que fuera al camino central (Francisco).

Juan Miguel dice que las escuelas estaban por entonces carentes de recursos (especialmente en las zonas rurales) y que los directores trabajaron mucho para que los centros tuvieran servicios y materiales y se pudieran adaptar a los cambios educativos del momento.

La verdad es que cuando yo me hice cargo de la dirección aquí, aunque había estado anteriormente otro pueblo, pues ya era el año me parece que 85 o por ahí, ósea que la Transición estaba ya realizada, entonces hacerme cargo de eso, pues realmente hemos tenido una dirección de aquel corte, de aquel director de oposición y demás y hacernos cargo era realmente porque el centro en esos momentos estaba muy devaluado (Juan Miguel).

Las instituciones escolares, comienzan a reclamar una gestión participativa y democratizadora. El profesorado defiende ya la elección democrática de los directores y órganos decisorios del centro; se afirma la necesidad de que participen los alumnos de enseñanzas medias, formándose las primeras "coordinadoras" de estudiantes y se propugna la incorporación de los padres o ciudadanos como protagonistas también de la vida de los centros, produciéndose un incremento de las llamadas asociaciones de padres o una preocupación por los temas escolares de los incipientes movimientos asociativos vecinales (Mayordomo, 2002).

#### ***4.3.4. La formación en las escuelas en el período de Transición***

El sistema educativo quedó dividido en el periodo de la Transición en los siguientes niveles:

- a) Educación preescolar, dividida en dos ciclos, el jardín de infancia para niños de dos y tres años y la Escuela de Párvulos para niños de cuatro y cinco años;
- b) La educación general básica (EGB), compuesta de ocho cursos para alumnos de 6 a 13 años;
- c) El bachillerato unificado y polivalente (BUP), organizado a lo largo de tres cursos. Dos especialidades, las letras y las ciencias. Destinado a alumnos de 14 a 16 años;
- d) Los cursos de orientación universitaria (COU), un año de duración para alumnos de 17 años. La educación universitaria, donde los estudios cursados en facultades, escuelas técnicas superiores y escuelas universitarias, la duración media de los estudios de 3 a 5 años; y
- e) La formación profesional, clasificada en tres tipos, de primer grado para los alumnos en posesión del certificado de escolaridad, de segundo grado para los alumnos en posesión del título de bachillerato o después de cursar formación profesional de primer grado y de tercer grado para los alumnos con estudios universitarios terminados o después de realizar la formación profesional de segundo grado, y la educación permanente de adultos.

La forma de desarrollar el currículo, explican nuestros protagonistas, era tradicional en Extremadura, centrada en el grado de instrucción y sobre todo en la preparación del estudiante para superar los exámenes que había a lo largo de todo el sistema. La metodología del profesorado era puramente expositiva, es decir, clase magistral, sin participación y sin preocupaciones por si el conocimiento impartido era o no asimilado por el estudiante y si éste tenía alguna dificultad para su comprensión y aplicación.

Pues los materiales la verdad es que, el encerado y la tiza eran primordiales, porque la enseñanza era así, muchas clases tipo magistrales, de explicar y todo eso (Juan Miguel).

Francisco nos cuenta que para la enseñanza se utilizaban los libros de texto y Juan Miguel destaca el encerado y la tiza. También nos hablan de cómo los directores de los centros solían hacer uso de editoriales para que los docentes impartieran sus clases.

Para la enseñanza eran los libros de texto, los típicos libros de texto de distintas editoriales que te venían, había unas editoriales que te decían que eran mejores otras peores... (Francisco).

En la evaluación ambos coinciden en que en la época se hacían exámenes de tipo test y de preguntas y respuestas.

La evaluación normalmente hacíamos en aquella época exámenes, exámenes orales y escritos. Hacíamos también tipo test, también dependía de la asignatura (Francisco).

Juan Miguel también comenta que se empezaron a introducir boletines de notas en aquellos años y que eso hizo que en los centros se regulara más el proceso de evaluación.

Para la evaluación yo me acuerdo, de aquel director que vino aquí estando yo de alumno, empezó a introducir las notas o boletines de notas, la evaluación ya sabemos sistemas los test y las preguntas y respuestas y nada más (Juan Miguel).

A pesar de los cambios, algunas escuelas seguían apostando por sistemas tradicionales en las prácticas del aula. Esta transición de la escuela no fue fácil, porque a ella se oponían algunos docentes y también las familias, ancladas en la tradición.

#### ***4.3.5. Conflictos en los centros en el Período de Transición Democrática***

En estos años se visibilizan algunos problemas en los centros, por parte de las familias, de los docentes y de la propia administración. Hay un alto grado de inquietud por parte del profesorado porque se aprecian cambios en su perfil profesional. Francisco recuerda que los conflictos que se producían en el centro eran normalmente por la ideología política de la época. La figura del director en estos casos estaba para que los docentes no se enfrentaran entre ellos.

Los conflictos normalmente eran por las ideas políticas de algunos que entraban en los consejos y entonces claro, pues la figura del director era la de paternalismo, frenar a unos y a otros para que las ideas fueran más o menos las esenciales en el centro, no las ideas políticas, y entonces se hacía en conjunción con ellos y unas veces cedían unos y otras veces cedían otros, ahí estaba la mano del director, de saber que cedieran unos y cedieran otros y no enfrentarlos, al contrario, unirlos (Francisco).

Juan Miguel habla de la difícil situación a la que se enfrentaban los directores cuando se producían huelgas y el papel del director como controlador en estos casos.

Gente que quería adelantarse ya a los tiempos. Yo me acuerdo, unas huelgas que hubo en la enseñanza primaria, que me hicieron mucho daño, porque no estaba eso aún muy estructurado, el maestro podía decirte a la hora de entrar que estaba en huelga y que ahí estaban los niños... entonces ¿qué hacías tu? Cuando había un tema así, que bueno que los que vayan a ir a huelga, que obviamente están en su derecho, por favor que lo comunicaran con tiempo para tomar medidas. Yo en estas situaciones tuve que acudir a la inspección (Juan Miguel).

Para hacer frente a los problemas en una sociedad compleja, sus miembros deben ser capaces de tomar decisiones responsables y bien informadas y ello exige un alto nivel de conocimiento, percepción y comprensión social, curiosidad intelectual y responsabilidad personal (Gómez, 1980). Esto es lo que hemos visto que faltaba en las escuelas de aquel periodo.

#### ***4.3.6. Directoras en el Período de Transición***

Ball (1989), dice que las mujeres son seriamente desfavorecidas en lo relativo a su carrera por el dominio masculino en las escuelas, aunque la mayoría de los profesores lo niegan con vehemencia. En la cultura escolar, la masculinidad está ligada a la autoridad, de manera que la estructura de poder está condicionada por la dimensión de género. Durante estos años las mujeres tuvieron problemas para ejercer cargos de dirección, tradicionalmente destinados al hombre.

Ambos protagonistas nos relatan que no había muchas mujeres directoras en la época. La mayoría de los compañeros eran hombres.

Muchas no, ya empezaron a salir, pero habría un 15 % no había más, como mucho un 20 si acaso, el resto éramos todos hombres (Francisco).

Explican que el entorno que rodeaba a los centros era fundamental para que la mujer pudiera desempeñar este cargo. Sin embargo, se prefería que fuera el hombre el que estuviera en el cargo, por su carácter y experiencia.

Principalmente por algunos padres y por algunos compañeros también, no solamente los padres, los compañeros influenciaban mucho. Tener unos compañeros que te ayudaran, otros que no... pues tanto para la mujer como el hombre en la dirección, pues es más difícil. Entonces claro, a los hombres los mantenían más por su carácter y por su experiencia (Francisco).

Al hablar sobre ello, destacan que las mujeres solían encargarse más de la educación rural, por ello era más fácil que dirigieran centros en este entorno que en el urbano.

Yo no recuerdo que hubiera muchas, pocas, pero posiblemente hubiera alguna. Luego después recuerdo, que algunas mujeres se hicieron cargo de los CRA, los centros estos rurales (Juan Miguel).

Ambos protagonistas hablan de las diferentes situaciones a las que se enfrentaba la mujer en el cargo de la dirección en aquellos años.

Bueno, pues dificultades no tenía porque enfrentarse a ningunas, simplemente todavía no estaba la mujer, ella misma que podía estar capacitada, o si era joven por los niños, lo otro... estas condicionantes que muchas veces tiene la mujer, que afortunadamente ya va desapareciendo. Las dificultades que normalmente se les presentaban sería las mismas que a los hombres. Yo conocí a muy pocas mujeres, ya que había quizás menos maestras (Juan Miguel).

La necesidad de atender en casa, la obligación de cuidar a los hijos, la falta de confianza y de apoyo parecen ser algunos problemas visibles por los que las profesionales de la educación en Extremadura no daban el paso para dirigir los centros.

#### ***4.3.7. Papel de la Inspección en los centros durante este período***

Juan Miguel relata que el cuerpo de inspectores empezó en ese período a ser más constructivo que fiscalizador, y Francisco describe a los inspectores como personas muy exigentes y acordes a la ley en todo momento, pero también nos dice que había de todo

La Inspección era como todo, como los maestros, los había buenos, malos y superiores, de todo. Algunos querían llevar las leyes a rajatabla y las leyes a rajatabla con muy difíciles de cumplir, porque muchas veces hay que ceder (Francisco).

Explican que, al comienzo de la Transición, la Inspección no estaba acostumbrada a ejercer una labor de ayuda en los centros y tampoco de buscar la mejora profesional de quienes estaban en ellos. Esta situación fue cambiando a lo largo de los años.

Bueno pues los años estos, ya la Inspección, el cuerpo de inspectores empezó a ser ya más constructivo que fiscalizador (Juan Miguel).

Con la LGE, se ampliaba el contenido de la función de control con la evaluación del rendimiento educativo de los centros docentes y profesores, y el diagnóstico analítico de los agentes del proceso, actividad inspectora que se iba a convertir de forma progresiva en una de las funciones esenciales. Quedaba de este modo la función de control configurada en base a dos subfunciones o fases diferenciadas, pero a la vez complementarias: una, la vigilancia del cumplimiento del ordenamiento jurídico-educativo, contenido tradicional de esta función; otra, la valoración técnica de la calidad de la educación impartida en los centros docentes (Muñoz 1993).

#### **4.4. De la Transición a la Democracia. recuerdos en el centro**

Los cambios vividos en la Transición llevan a nuestros protagonistas a un nuevo periodo en las aulas: la democracia. Este periodo coincidirá con la última parte de su ejercicio profesional en los centros.

##### ***4.4.1. Diferencias que vieron en dirigir un centro en la Transición y los primeros años de la Democracia***

Francisco comenta que la educación en la Transición no afectó mucho a los centros, ya que los cambios fueron muy lentos. Nos dice que a nivel de dirección sí cambió un poco, pero nada relevante. Juan Miguel cuenta que la mentalidad y la forma de llevar la escuela sí cambió y la autoridad que tenía el docente en aquellos años también. Las consignas y eslóganes de la dictadura franquista, las formaciones pseudo militares, cánticos... todo esto desapareció. Destaca que las asignaturas comenzaron a realizarse por áreas y se empezaron a realizar cursillos y a abrirse un poco los centros a la colaboración pedagógica.

Al principio no afectó a la educación de ningún tipo, no afectó a la educación, porque en la transición nosotros seguimos más o menos exactamente igual, con el mismo ritmo que llevábamos, no había más o menos cambios importantes, la enseñanza de la EGB, no había ningún cambio importante, los cambios a nivel de dirección sí, unos poquitos de cambios, pero luego a nivel de enseñanza, ya sí, unos pocos de cambios, pero estábamos ya preparados, ya habíamos hecho los cursos de secundaria y ya estábamos un poco preparados, no como dicen ahora de especialistas, antes terminabas y eras maestro, no había especialidades, y entonces claro, tú ahora mismo le preguntas a un maestro ciertas cosas... (Francisco).

Los años de la Transición empezarán a forjar cambios en las escuelas que se verán en la década de los ochenta, como nos cuentan los protagonistas. Estos cambios también se hicieron visibles desde la dirección.

Hubo prisas por alguna parte, mucho de los padres se pensaban que iban a entrar en la escuela a disponer y a utilizarla incluso y bueno pues, la escuela siguió funcionando lo mismo y la educación igual, porque los avances fueron muy lentos. Una cosa fue el tema político que se rompió con la dictadura pero todavía quedaron en muchos estamentos oficiales y en muchas instituciones muchos restos de personas que eran muy reaccionarias y frenaron bastante aquello, lo mismo se hizo en la Inspección, en las autoridades locales, todo eso, era muy requirentes a las aperturas, pero así todo... y la educación fue cambiando y los padres también al darse cuenta de cuál era la institución educativa pues ellos participaban y apoyaban a su manera al profesorado de aquellos centros y sobretodo intentaban ayudar porque había que exigirles a los ayuntamientos de aquel entonces una dedicación a los centros, ya que estaban abandonados (Juan Miguel).

Sus testimonios relatan cómo los cambios fueron fraguando con lentitud en los centros y no sería hasta el comienzo de la democracia cuando verdaderamente se materializaron en la escuela.

La autoridad del profesor era incuestionable, pero, las asignaturas las empezamos a hacer ya por áreas, por especialidades y empezaron a hacer cursillos, los docentes y a abrirse un poco los centros (Juan Miguel).

Como España había cambiado, la enseñanza tenía que hacerlo también. Los protagonistas sí vivieron cambios en sus trayectorias profesionales en estos primeros años de democracia.

#### ***4.4.2. La experiencia y el cargo de dirección***

Day (2000) destaca la importancia del desarrollo continuo de directores eficaces o, como él los denomina, “aprendices de por vida”. El autor sostiene que los directores eficaces son aquellos capaces de ejercer una autogestión, autoevaluarse constantemente y aprender de sus experiencias.

Tanto Francisco como Juan Miguel coinciden en la importancia de tener experiencia para poder afrontar la dirección de un centro escolar. También hablan de que es necesario aprender de las experiencias previas como docente.

Nuestros protagonistas se enfrentaron a muchos años como directores, Francisco estuvo 30 años al frente de un centro y Juan Miguel 12 años. Coinciden en que al principio es complicado y que ninguno de ellos tenía experiencia cuando comenzaron a ejercer, pero durante el cargo aprendieron gracias a la experiencia y la superación diaria.

Cuando a ti te dan un cargo, al principio te ahogas un poco, parece que no puedes llevarlo a cabo. Yo la experiencia que tuve como había estado anteriormente de secretario en el centro y también había estado de subdirector con otro, pues la verdad aprendí bastante Y es verdad que para llevar un centro no hace falta tener mucho conocimiento de la dirección y el tiempo te lo va marcando (Francisco).

Ambos entienden la tarea de la dirección como gestión. El director es para ellos un gestor del centro. Para ellos dirigir es ordenar, gestionar, controlar.

No, la experiencia que tenía era poca, la preparación, porque yo entonces la dirección casi que la interpretaba, como una cosa administrativa, una labor administrativa, y como ya hemos dicho aquí anteriormente, que había estado ya unos años trabajando en oficinas y eso y tenía mucha capacidad y experiencia para ese tipo de cosas, porque no todo el mundo sabe (Juan Miguel).

Su idea del director al comienzo de ejercer su labor era de la persona que dirige una organización educativa, quien toma decisiones y, en la mayoría de los casos, quien tiene la última palabra. La democracia les haría cambiar sensiblemente de opinión respecto a la función directiva.

#### ***4.4.3. Papel de las familias, alumnado y comunidad educativa en decisiones importantes que se tomaban en el centro***

La implicación de las familias en la educación escolar de los hijos se ha revelado como uno de los cinco factores que más impacto tienen sobre los resultados académicos y como una variable especialmente relevante a la hora de explicar otros aspectos relacionados con la educación.

En el pasado, esas relaciones se consideraron habitualmente desde la perspectiva de una división de funciones, planteando que la familia era la institución encargada de la socialización de los niños y la escuela la responsable de la enseñanza de conocimientos.

Juan Miguel destaca que cuando era director trabajaron mucho con ellos, ya que querían conseguir que las familias, el alumnado y la comunidad educativa intervinieran de alguna manera en el centro.

La verdad es que las familias fueron importantes, recuerdo en aquellas fechas que la asociación de padres de alumnos trabajo muchísimo con nosotros, hacíamos además de las reuniones, teníamos muchos cursos, proyectos ... al final de curso hacíamos una fiesta para todo el pueblo. Era fundamental que lográsemos que las familias, el alumnado y la comunidad educativa interviniera de alguna manera (Juan Miguel).

Francisco recuerda que los alumnos tenían poca participación en la escuela, porque ellos mismos no estaban acostumbrados a participar.

El alumnado en aquellas fechas muy pocas veces participaba. Después ya empezó a entrar en el consejo de dirección una representación del alumnado de cursos superiores y entraron ya las asociaciones de padres y los consejos de direcciones, pero al principio cuando entré de director, no había la parte de dirección, no había parte integrante de los alumnos, había ya algunos de los padres, pero, claro, el papel que tenían era importante, principalmente los padres, pero los alumnos la verdad, llegaban a la reunión y no hablaban, se les decían: ¿cuáles son vuestras necesidades? ¿de qué queréis hablar? pero claro era niños que tenían 11 años, entonces pues claro, a lo mejor estaba su padre allí, el profesor... no hablaban (Francisco).

La participación del alumnado en el centro no sólo puede basarse en aspectos formales, sino también en aspectos curriculares, de gestión, etc. El alumno debe hacerse escuchar y promover su presencia en la vida de la escuela, consiguiendo así poder decidir y gestionar sus ideas. Sin embargo, en este periodo se aprecia cómo la educación

represora vivida en los años de la dictadura no facilita que los propios estudiantes puedan participar activamente en la vida de los centros al comienzo de la democracia.

#### ***4.4.4. Características, cualidades y habilidades que debía de tener un buen director en aquellos primeros años de la democracia***

Las características y cualidades que debía tener un director según nuestros protagonistas, en aquellos primeros años de democracia son las siguientes: Francisco dice que debía tener "mano izquierda y mano derecha" con los docentes y ser un líder.

Lo que interesa es la actitud que tu tengas con respecto a los demás, entonces ahí es donde está el cambio, si tú te enfrentas con ellos malamente, si tú tienes una reacción positiva, pues bueno, pero las cualidades personales es el ser un líder, pero un líder neutral, no un líder impositivo.(...). La "mano derecha y la mano izquierda", el que sepas tu compaginar a unos y a otros para llevarlos por el camino que tu quieres llevarlos, si eres capaz de llevarlos por el camino que quieres apoyados por ellos, el centro va de maravilla; si te pones en contra de unos y de otros, ahí ya fracasa, eso sin lugar a dudas (Francisco).

Juan Miguel destaca tener experiencia y estar preparado en el campo educativo, tener espíritu de superación, afán de innovación y algo fundamental y muy importante: tener don de gente.

Además de tener una preparación, que realmente ya hemos dicho se adquiere con la experiencia, pero bueno hay cursos de formación que te capacitan un poco, pero realmente más que nada lo que tiene que tener es don de gente con respecto al exterior, alcaldes, Inspección, relaciones con otros centros, con los padres muy importantes, y respeto a los compañeros. También preparación, espíritu de superación, afán de innovación... las cualidades personales tienen que ser ese don de gente, esa mano izquierda y esa capacidad para poder escuchar a todo el mundo, sin salirte de lo que son tus atribuciones poder darle un poco de satisfacción a todo (Juan Miguel).

Los testimonios muestran que en la década de los años noventa la escuela ya había cambiado. Los docentes estaban transformando su práctica y estaban cambiando la manera de entender al alumno, como un ser activo. Las familias y la sociedad se implicaban más en cuestiones relacionadas con la escuela y los directores de los centros empezaban a entender que su papel como gestores y líderes debía dar paso a un modelo de dirección más horizontal.



## CAPÍTULO V. DISCUSIÓN

En este capítulo vamos a tratar la discusión de los datos, en la cual reflexionaremos acerca de los resultados alcanzados, comparando los datos obtenidos en nuestro estudio con los de otros autores. Para ello seguiremos las cuatro categorías del análisis:

1. Experiencias formativas en la infancia y la juventud.
2. El acceso a la función docente. Vivencias profesionales en el periodo de la Transición Democrática.
3. Vivencias profesionales en el periodo de la Transición Democrática.
4. De la Transición a la Democracia: recuerdos en el centro.

### 5.1. Experiencias educativas en la infancia y la juventud

Los protagonistas muestran cómo la situación socioeconómica que vivían las familias en el periodo de la posguerra condicionó la educación de la infancia. Otros estudios previos como el de Sonllea (2018) ya explican que muchas familias tuvieron que decidir en aquellos años quiénes de sus hijos iban a la escuela y quiénes no podrían hacerlo porque necesitaban su mano de obra para poder comer. En estos casos, generalmente se optaba por los hombres, como ocurre en nuestro estudio.

Quienes pudieron ir a la escuela, tuvieron una experiencia adoctrinadora y poco educativa. El docente parece convertirse para la infancia con menos recursos en una figura admirada y respetada (Sonllea, 2013). Nuestro estudio confirma que el maestro fue una figura de referencia, especialmente para los niños que se querían dedicar al magisterio, que les sirvió como modelo. Investigaciones como la de González (2014), confirman este dato y exponen que el estatus social alcanzado por la figura del docente fue muy importante en las zonas rurales, lugares donde esta figura era admirada por el resto de la población.

En relación con la práctica de aula, se percibe que esta era repetitiva y poco motivadora para los niños, fuertemente segregada y centrada en la clase magistral y el uso de recursos tradicionales (Sonllea, 2018). El uso de esta forma de enseñar y aprender repercutirá en la formación de los estudiantes y también en lo que ellos mismos considerarán en la etapa adulta como una buena forma de dar clase.

En cuanto al paso a la enseñanza secundaria, vemos cómo no eran muchos los niños de clases sociales bajas los que podían llegar a estos niveles educativos. Quienes lo hacían, principalmente eran los hombres. Esto hace que nuestros protagonistas se sientan privilegiados por poder cursar esta etapa educativa. Coincidiendo con nuestro estudio, investigaciones como la de Grana (2007) exponen que se va ya configurando desde este nivel una imagen estereotipada femenina que después repercute en la etapa adulta. Las mujeres que cursaron este nivel educativo no se verán después con las mismas oportunidades que los hombres. Es por ello por lo que tampoco serán tan visibles en determinados empleos públicos y cargos.

### 5.2 El acceso a la función docente

En los años 50, los jóvenes podían estudiar la carrera de Magisterio con 14 años, habiendo superado el bachillerato elemental. No todos los hombres que entraban a formarse como maestros sentían vocación por el Magisterio. Los recursos económicos que tenían las familias por aquel entonces condicionaban a la hora de poder decantarse por unos estudios o por otros (Marcos et al., 2022).

Con respecto al Plan de Estudios en el que se formaban, el Plan de 1950, investigaciones como la de Escolano (1982), exponen que las escuelas de Magisterio no sólo eran considerados centros dedicados a la docencia, sino que también eran formativos y educativos donde se le enseñaba al alumno y se le capacitaba para la vida tanto social como profesional. Sin embargo, nuestra investigación deja al descubierto que la formación que recibieron los docentes en aquellos años era teórica y poco aplicada a la práctica. También nos permite ver que el Plan de Estudios no capacitaba a los profesionales para el ejercicio de la dirección escolar, a pesar de que esta figura sí aparece en la Ley Primaria de 1945 (Murillo y Gómez, 2006).

En relación a la formación, era diferente para hombres y para mujeres. Además, se aprecia que esta estaba caracterizada por la memorización y el adoctrinamiento, algo que también hemos podido percibir en otros estudios como el de González (2018) o Marcos et al., (2022). Teresa González explica que la normalización de conductas discriminatorias para las mujeres tendría después consecuencias negativas en la profesión, como hemos comprobado en nuestro estudio a la hora de dirigir los centros.

Hay que destacar por otra parte, que el período de prácticas no fue algo relevante para nuestros protagonistas, aunque sí es recordado de manera positiva y enriquecedora. También lo fue el acceso a la carrera de Magisterio, uno de los grandes retos de la función docente. Sin embargo, los protagonistas no tuvieron muchos problemas para formar parte de los equipos docentes de los centros.

### **5.3. Vivencias profesionales en el periodo de la Transición Democrática**

El último tercio del siglo XX se puede considerar una Edad de Plata de la educación en España. Se da solución a algunos problemas que venían condicionando la educación en las últimas décadas y se produce la universalización de la educación primaria.

Con respecto a la renovación y a la innovación pedagógica se alcanzan importantes cotas y deja de ser un impulso minoritario para convertirse en el eje central de políticas y quehaceres educativos. Por ello, al instaurarse libertades políticas, surge el florecimiento de la renovación pedagógica (González,2002). Sin embargo, en nuestro estudio hemos apreciado que esta renovación no pareció ser homogénea en toda España. En Extremadura no fueron muchos los centros implicados con los cambios del momento ni tampoco las familias querían que la escuela cambiara.

Los docentes no estaban preparados para los cambios que se produjeron en este periodo (Cruz, 2016), ni tampoco lo estaban los directores. Con una escasa preparación y siendo esta más burocrática y gestora de lo esperado, algunas escuelas no desarrollaron muchos cambios.

Dirigir un centro en aquella época era una tarea difícil, ya que el director debía de conocer muy bien la realidad educativa de su centro, desarrollar la cultura del mismo y encargarse adecuadamente de los recursos humanos y económicos, además de promover valores democráticos. Algo que como hemos comprobado con el estudio, no todos los docentes sabían promover. Además, los profesionales no eran elegidos por sus habilidades didácticas ni tampoco por su experiencia para el desempeño de la función directiva (Antúnez y Silva, 2020), algo que no favoreció la mejora de este cuerpo profesional.

Resaltando el tema de la mujer, se puede decir que no había apenas directoras ejerciendo el cargo de dirección, estaban desfavorecidas en lo relativo a la carrera por el dominio masculino en los centros educativos. Las pocas mujeres que había en el cargo se encargaban de la educación rural, un estigma que supondrá un importante problema para las profesionales femeninas extremeñas.

#### **5.4. De la Transición a la Democracia: recuerdos en el centro**

Los años de la Transición trajeron consigo cambios en las escuelas, que se vivieron en la década de los 80. Estos cambios se hicieron visibles desde el ámbito directivo. Aunque los mismos fueron lentos en los centros y no fueron especialmente significativos hasta que comenzó la democracia.

En estos años parece variar la figura del director hasta propuestas más horizontales. En la investigación se ha visto cómo en aquellos años se considera la experiencia como un valor importante y también la formación. A pesar de que se sigue considerando al director como un gestor (Estruch, 2001), se avanza hacia otros modelos directivos.

La implicación de las familias en la educación escolar de los hijos y en los centros educativos y el papel que desde los centros se empieza a dar a los padres y también a los niños para participar en los centros son aspectos que nos hacen ver el valor que se va dando a un nuevo modelo educativo. Estudios como los de (Bolívar,2000) hablan sobre esta realidad.

## **CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS**

En este apartado expondremos las conclusiones que hemos alcanzado en nuestro trabajo mediante el análisis de los testimonios de dos directores, los documentos que nos han aportado y los documentos y leyes educativas que hemos examinado. Asimismo, hablaremos de las limitaciones de la investigación y de los futuros desarrollos.

### **6.1. Conclusiones**

Para exponer estas conclusiones, nos guiaremos por los objetivos que nos propusimos al inicio de este trabajo.

En cuanto al primer objetivo específico: interpretar cómo vivieron los protagonistas la formación recibida en su infancia y adolescencia, podemos confirmar que recibieron una educación, tanto en la escuela como en su familia, con un marcado carácter tradicional. Aprendieron que el oficio de docente era una profesión destacada y reconocida en su contexto y también que debían servir al Estado y no revelarse.

El segundo objetivo: conocer cómo vivieron el acceso a la función docente, desde nuestra investigación hemos aprendido cómo en los años 50, los jóvenes, podían acceder a los estudios de Magisterio a la edad de catorce años, habiendo superado el nivel de bachillerato elemental. Hemos visto que, a pesar de que para las personas con pocos recursos no era fácil iniciarse en el Magisterio, sí tenían posibilidades profesionales al terminar la formación inicial. En estos años de formación, los docentes siguieron siendo adoctrinados en los principios del Régimen y tuvieron carencias de formación destacadas, en lo referente a la práctica y también al ejercicio de cargos en la escuela, como es el caso de la dirección.

El tercer objetivo, conocer cómo experimentaron su papel como directores en la Transición, podemos ver cómo dirigir un centro educativo en aquellos años no era una tarea fácil. Los cambios educativos de aquellos años y las experiencias renovadoras no llegaron de la misma forma a los centros, por lo que hubo disputas entre los maestros y los directores tuvieron que ejercer como intermediarios. Además, la falta de recursos en los centros se convirtió en un problema. La elección de directores no se regía por criterios profesionales y, a pesar de ser formados, se aprecian carencias en la gestión de los centros. En este punto también es importante destacar cómo las mujeres en Extremadura tenían problemas para ejercer como directoras y sus actuaciones quedaban restringidas a las escuelas rurales, entornos que las habían acogido en años precedentes.

Desde el cuarto objetivo, valorar los cambios profesionales que vivieron en el ejercicio de la dirección en el periodo de la democracia: en este período se configura un perfil de director que es autoritario y que se centraba más bien en labores de gestión. Además de cumplir, custodiar y velar por el centro, coordinaban al profesorado y presidían cualquier institución que dependiera del mismo. Empezaron a entrar los partidos a formar parte de los consejos de dirección, llamados en la actualidad consejos escolares. Se comenzaba a reclamar una gestión participativa y democratizadora, donde el profesorado defendía la elección democrática de los directores y órganos decisorios. Todo ello dio lugar a la mejora de la participación de las familias en la escuela y también de los escolares.

El estudio de las experiencias biográficas de estos dos directores, con formación inicial y con el comienzo de su profesión docente en el franquismo, nos ha permitido comprobar de primera mano los cambios que se han producido en la dirección escolar en los últimos años y las diferencias que existen entre la forma de acceder al cuerpo de directores en el periodo de la Transición y las que podemos apreciar actualmente. Además, el estudio ha revelado que, durante estos años, el ejercicio de la dirección no era una tarea sencilla y que no cualquier maestro podía llegar a asumir ese cargo (especialmente si era mujer).

## **6.2 Limitaciones y futuros desarrollos**

Es importante mencionar que la presente investigación tiene algunas limitaciones, destacaremos principalmente tres. La primera de ellas es el tiempo en el que se ha llevado a cabo el estudio, limitado por el cronograma del Máster.

Además, queremos señalar también nuestra propia falta de formación en temas de investigación histórico-educativos, algo que a pesar de presentarse como una barrera inicial ha sido una forma de aprendizaje de gran importancia para nuestra formación profesional.

Una limitación importante de este trabajo ha sido no poder contar con el testimonio de una mujer extremeña en el ejercicio de la dirección durante el periodo analizado. Su narración hubiera sido clave para conocer las diferencias en el cargo desde la voz de un hombre y desde la de una mujer.

Estas limitaciones nos llevan a presentar futuros desarrollos de esta investigación.

En esta investigación tratamos de mostrar los testimonios de dos directores de la provincia de Badajoz con el fin de comprobar cuál fue la educación que recibieron y los cambios educativos que se produjeron mientras se encontraban ejerciendo. Una futura línea de investigación podría ser conocer las experiencias biográficas de otros directores formados en esta época en otras zonas de España, con el fin de establecer comparaciones entre los testimonios.

Otra de las líneas de investigación se puede orientar desde la perspectiva de género, para conocer la experiencia biográfica de directoras de la provincia de Badajoz, que se formaron en el franquismo y que vivieron en su práctica profesional los cambios que se produjeron en España en la década de 1970, con el objetivo de comprobar las diferencias existentes entre las trayectorias académicas y profesionales de hombres y mujeres en este periodo.

Por último, otra línea de investigación que planteamos es profundizar en lo que supuso la dirección escolar en estos años, a través del uso de otras fuentes diferentes a las que aquí se presentan. El uso de periódicos, prensa pedagógica y documentos de archivo de los centros podría ser una forma para conocer esta temática.

Para finalizar este TFM me gustaría explicar qué ha supuesto para mí este trabajo. La investigación realizada ha sido de gran ayuda y utilidad para mi formación, ya que desconocía muchos de los aspectos tratados y me ha servido para indagar en ellos y aprender cómo era la educación y la dirección en la última mitad del siglo XX. Sin duda, estas enseñanzas, iniciadas desde la asignatura del Máster titulada *Teoría de la Organización Escolar en relación con el liderazgo pedagógico* me han ayudado a entender la educación como un proceso abierto, compartido y democrático. También me

han enseñado la importancia de conocer nuestra historia educativa para dar sentido a lo que ocurre en los centros en nuestros días.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, L.E. (1999). *La mirada cualitativa en sociología*. Fundamentos Caracas.
- Alonso Carmona, C. (2014). Familia, escuela y clase social: sobre los efectos perversos de la implicación familia. *Revista de sociología de la educación*, 7(2), 395-409
- Álvarez Álvarez, C; Fernández Gutiérrez, E.(2020). La evaluación de directores de centros educativos en España: luces y sombras, 24 (2), 252-269
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Álvarez Fernández, M. (2004). *Dirección y la calidad de la educación: el rendimiento del centro escolar*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Antúnez S. ,& Silva, P. (2020). La formación de directores y directoras y la Inspección Educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, 33. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i33.688>
- Arnabat Mata, R. (2013). La represión: el ADN del franquismo español. *Cuadernos de Historia*, 39, 33-59.
- Arias, A., & Cantón, I. (2006). *El liderazgo y la dirección de centros educativos*. Editorial Davinci.
- Arias, A.R., & Cantón, I. (2016). *El liderazgo y la dirección de centros educativos*. Ediciones Mataró.
- Arrese, Á. (2000). Economía y medios de comunicación en la década de los setenta. *Communication & Society*, 13(2), 9–51.
- Ball, Stephen (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Batanaz Palomares, L. (2005). El acceso a la dirección escolar: problemas y propuestas. *Revista española de Pedagogía*, 232, 443-470.
- Beas, M. (2010). Formación del magisterio y reformas educativas en España: 1960-1970. *Profesorado*, 14(1), 397–414.
- Bengochea, N., & Levin, F. (2012). *El estado de la cuestión*. Ediciones UNGS.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Ediciones Bellaterra.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. La Muralla.
- Bolívar, A. (2004). Las historias de vida del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711–734.

- Bolívar Botía, A., & Real Maximiliano Ritacco, J. (2018). *Identidad profesional y dirección escolar en España: la mirada de los otros*. Universidad de Granada.
- Caivano, F., & Carbonell, J. (1979). La Renovación Pedagógica ayer y hoy. *Cuadernos de Pedagogía*, 59.
- Castro Ceacero, D.; & Gairín Sallan, J. (2010). Situación actual de la dirección y gestión de los centros de enseñanza obligatoria en España. *Revista Española de Pedagogía*, 68 (247).
- Carnero i Arbat, T. (2002). El lento avance de la democracia. En M. C. Romero Mateo & I. Saz (Eds.), *El siglo XX: historiografía e historia* (pp. 167–196). Universitat de València.
- Codina, L. (2018). *Revisiones bibliográficas sistematizadas: procedimientos generales y Framework para ciencias humanas y sociales*. Universitat Pompeu Fabra.
- Corbetta, P. (2003). *Social research: Theory, methods and techniques*. Thousand Oaks: Sage.
- Colomer, J. M. (1999). El modelo español de democratización. *Política y Gobierno*, 6(1), 173–185.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa (Ed.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, (pp. 11–59). Laertes.
- Cruz Sayabera, S. (2016). El sistema educativo durante el franquismo: las leyes de 1945 y 1970. *Revista Aequitas: Estudios Sobre Historia, Derecho e Instituciones*, (8), 35–62.
- Debón Lamarque, S. (1997). *La dirección escolar en España. Una función en decadencia. Teorías y procesos de deterioro*. Universidad de Granada.
- Debón Lamarque, S.; & Sáenz Barrio, O. (1999). Estudio crítico de la dirección escolar en España. *Revista española de pedagogía*, 213, 281-308.
- Debón Lamarque, S. (2000). La dirección escolar en España. *Bordón*, 52, 107-121
- De la Orden, A. (1981). La escuela en Transición. *Revista de educación*, 133-149.
- Di Febo, G., & Juliá, S. (2005). *El franquismo*. Paidós.
- Domínguez, M. (1991). Perspectiva histórica de los planes de estudio de Magisterio. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 12, 17–32.
- Egido Gálvez, I. (2006). *El director escolar: modelos teóricos, modelos políticos*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Escolano Benito, A. (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de educación*, 269, 55-76.
- Escudero Sánchez, C. Cortés Suárez, L. (2017). *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica*. Editorial UTMACH.



- Esquivel C.F. (2013). Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. *Revista educación*, 1 (37), 65-87.
- Esteban Frades, S. (2016). La renovación pedagógica en España: Un movimiento social más allá del didactismo. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 259–284.
- Estruch Tobella, J. (2001). Historia de la dirección escolar en España: entre la dependencia ministerial y la presión corporativa. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 9 (3), 3- 5.
- Estruch, J. (2002a). *Dirección profesional y calidad educativa*. Praxis.
- Estruch, J. (2002b). Hacia la profesionalización de la dirección de centros escolares. *Revista de Educación*, 329, 77-90.
- Fernández, A. (2011). La dictadura franquista: régimen político, evolución social y económica. *Clio* 37, 1–16.
- Fernández Cruz, M. (2012). Aportes de la aproximación biográfico-narrativa al desarrollo de la formación y la investigación sobre formación docente. *Revista de Educación*, Año 3(4), 11–36.
- Foces Gil, J.A. (2015). *Política y educación en el Estado autonómico desigualdades regionales y cohesión del sistema educativo: un estudio de caso, Castilla y León*. (Tesis Doctoral). UNED
- Forquin, J. C. (1985). El enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolar: desigualdades de éxito escolar y origen social. *Educación y Sociedad*, 3.
- García Garnica, M. (2014). *Evolución de la función directiva en España: Recorrido por más de un siglo de historia*, 1, 139-155.
- Gómez Dacal, G. (1980). *El centro escolar*. Escuela Española.
- González-Agapito, J. (1999). Crisis de identidad en los papeles y en la formación de los profesores: Tradición y reforma. *En Os professores na história* (pp. 45–58). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- González Agapito, J. (2002). Transición democrática y educación. *Revista interuniversitaria*, 21, 17-18.
- González Astudillo, M.T. (2008). La formación de profesores en España. *Revista Diálogo Educativo*, 8(23), 39–54.
- González, J. (1986). *El proceso investigativo*. Editorial: Alma Máter.
- González Pérez, T. (1994). Trazos históricos sobre la formación de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 21, 175–198.
- González Pérez, T. (2014). Maestras españolas en el franquismo, protagonistas olvidadas. *REXE*, 13 (25), 107-124.

- González Pérez, T., & Varela Calvo, C. (2016). La formación inicial del maestro/a de primaria en ciencias durante el período 1970-1990. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 15(29), 111-124.
- González Pérez, T. (2018). El discurso educativo del nacionalcatolicismo y la formación del magisterio español. *Historia Caribe*, 13(33), 83-120.
- González Bertolín, A. & Sanz Ponce, R. (2021). Villar Palasí: sobre tecnocracia y dirección escolar. *Historia y memoria de la educación*, 14, 111-141.
- Goetz, J.P., & Le Compte M.D. (1981). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata.
- Grana Gil, I. (2007). Las mujeres y la segunda enseñanza durante el franquismo. *Historia de la Educación*, 26, 257-278.
- Hernández Díaz, J.M. (1970-1985). Los movimientos de renovación pedagógica (MRP) en la Escuela de la Transición Educativa. *Revista interuniversitaria*, 3, 257-284.
- Hernández Díaz, J. M. (2011). La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983). *Educació i Història: Revista d'història de l'educació*, 18, 81-105.
- Hidalgo Fernández, V, Serrano Díaz, N. (2014). *La enseñanza en el franquismo: historia de vida de un profesor*. Universidad de Cádiz.
- Huchin Aguilar, D.; Reyes Chávez, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13, 1-27.
- Izquierdo Gómez, D. (2016). ¿Qué hacen los directores de centros escolares? las prácticas de dirección en España a partir de los estudios internacionales de PISA y TALIS. *Revista complutense de educación*, 3 (27), 1193-1209.
- Juliá, S. (2003). Edad Contemporánea. En J. Valdeón, I., Pérez, J. & S. Juliá, *Historia de España*. Espasa Calpe.
- Lanero Vallina, S. (1990). Estudio comparado de la dirección de centros escolares en Bélgica, Francia y España. *Red de información educativa*, 323-344.
- Leitch, R., & Day, C. (2000). Action research and reflective practice: Towards a holistic view. *Educational Action Research*, 8, 179-193. DOI: 10.1080/09650790000200108.
- López, J. (1996). *La aventura de la investigación científica. Guía del investigador y del director de investigación*. Editorial Síntesis.
- López Yáñez, J. (2003). Aprendizaje organizativo: un paisaje de luces y sombras. *Revista de Educación*, 332, 75-95.
- Luján, R. H. (2012). La historia oral y sus aportaciones a la investigación educativa. IE *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 3(5), 57-65.

- Marcos Martín, R., Sonlleve Velasco, M., & Martínez Scott, S. (2022). Ser docente en la transición española (1970-1985). El testimonio de un matrimonio de maestros segovianos. *Contextos Educativos, Revista de educación*, 29, 155-170.
- Mata, M. (1990). Historia de los Movimientos de Renovación Pedagógica: Crónica de los MRP. *Tendencias pedagógicas*, 27, 259-284.
- Mayordomo Pérez, A. (2002). La transición a la democracia: educación y desarrollo político. *Historia de La Educación: Revista Interuniversitaria*, 21, 19-47.
- Monje Álvarez, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. *Libro didáctico de metodología de la investigación en ciencias sociales*. Universidad sur colombiana.
- Moreno Fonseret, R., & Sevillano Calero, F. (2000). Los orígenes sociales del Franquismo. *Hispania - Revista Española de Historia*, 60(205), 703-724.
- Morente Valero, F. (2001). La muerte de una ilusión: el Magisterio español en la Guerra Civil y el primer franquismo. *Historia y Comunicación Social*, 6, 187-201.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Narcea.
- Muñoz Marín, D. (1993). La inspección de enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975). *Anales de pedagogía*, 34, 209-228.
- Muñoz B. (2003). Mujer y poder: una relación trasgresora. *Organización y Gestión Educativa*, 3, 8-14.
- Murillo Torrecilla, FJ., & Gómez Martín, J.C. (2006). Pasado, presente y futuro de la Dirección Escolar en España: entre la profesionalización y la democratización. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4).
- Navareño Pinadero, P. (2012). La dirección de centros educativos en España. Liderazgo y gestión para la mejora escolar. *Avances en Supervisión Educativa*, 17.
- Navarro Montaña, M. J. (2021). La dirección escolar en España. referencias teóricas y legislativas. *Campo Abierto. Revista De Educación*, 17(1), 239-260.
- Navarro Salandrin, R. (1989). El franquismo, la escuela y el maestro. *Historia de la educación, revista interuniversitaria*, 8, 167-180.
- Núñez de Prado, S. (2014). El papel de la Iglesia en la configuración del franquismo. *La Albolafia: Revista de Humanidades y Cultura*, (1), 97-114.
- Ordóñez, R.; Gallego M.; López. (2020). La dirección de centros escolares desde la voz de sus protagonistas en España. *Revista colombiana de educación*, 79, 301-324.
- Paredes G.J, Francés, A. J.M. (2020). Análisis de la función directiva en las diferentes leyes educativas. *Dyle: dirección y liderazgo educativo*, 8.
- Peinado Rodríguez, M. (2012). *Enseñando a señoritas y sirvientas: formación femenina y clasismo en el franquismo*. Los libros de la catarata.

- Puelles Benítez, M. (2009). *Modernidad, republicanismo y democracia: una historia de la educación en España, 1898-2008*. Editorial Tirant lo Blanch.
- Pujadas Muñoz, J. J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ramió, C. (2020). La vuelta al colegio: el papel de los ayuntamientos. <https://www.administracionpublica.com/la-vuelta-al-colegio-el-papel-de-los-ayuntamientos/>.
- Redero, M., & Pérez, T. (1996). La lógica de la reforma consensuada en la transición política española. *Studia Zamorensia*, 36, 273–280.
- Rivas Arjona, M. (2014). La transición española: la historia de un éxito colectivo. *Revista Aequitas: Estudios Sobre Historia, Derecho e Instituciones*, 4, 351–387.
- Robles Sanjuán, V. (2018). *Educadoras en tiempos de transición*. Catarata.
- Rodríguez E. (2017). *La dirección escolar en contextos complejos: formación y profesionalización para la función directiva*. Universidad de Zaragoza.
- Rodríguez-Izquierdo, R. (1998). Formación de las maestras desde 1940 a 1970. Un análisis de los Planes de Estudio desde una perspectiva Histórico-Legislativa y de Género. *Escuela Abierta*, 2, 63–82.
- Ruiz Carnicer, M.A.(2010). *La universidad en la España de Franco. Reflexiones generales y algunos apuntes sobre el caso de Zaragoza*. IFC.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sáenz Barrio, O. Debón Lamarque, S. (1998). La formación del director en España. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1,1-22.
- Santander Díaz, M. (2010). La formación del Magisterio primario durante el siglo XX. *Revista TAVIRA*, 26, 57–104.
- Segovia Aguilar, B. (2017). Los movimientos de renovación pedagógica. Un modelo de formación del profesorado comprometido en la defensa de la escuela pública. e-CO: Revista digital de educación y formación del profesorado, 14,50-468.
- Sonlleve Velasco, M. (2013). *Memoria y reconstrucción de la Escuela Primaria (1939-1951) desde las voces del alumnado segoviano* (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Valladolid.
- Sonlleve Velasco, M. (2016) ¿Con qué jugamos si no hay juguetes? La infancia y el juego en la posguerra española (1939-1951) desde el relato de vida. *Lúdicamente*, 9 (5).
- Sonlleve Velasco, M. (2018). *Memoria y reconstrucción de la educación franquista en Segovia. La voz de la infancia de las clases populares* (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.

- Tusell, J. (1997). *La transición española a la democracia*. Historia 16.
- Tusell, J. (2007). *Historia de España en el siglo XX*. Taurus.
- Urbina, E. C. (2020). Investigación cualitativa. *Applied Sciences in Dentistry*, 1(3).
- Vera Mur, J.M., & Lapeña Riu, A. (2006). *Dirección y gestión de centros docentes: Guía práctica para el trabajo diario del equipo directivo*. Graó.
- Viñao Frago, A. (2007). Memoria escolar y Guerra Civil: autobiografías, memorias y diarios de maestros y maestras. *Cultura Escrita y Sociedad*, 4, 171–202.
- Viñao Frago, A. (2014). La educación en el franquismo. (1936-1975). *Educación Em Revista*, 51, 19–35.
- Viseo Godínez, J.M. (1991). Espacio escolar y reforma de la enseñanza. *Revista universitaria de formación del profesorado*, 11, 125-135.
- Yelicich, C. (2018). *La dirección escolar: entre estrategias de inclusión y de mecanismos de control*. Universidad de Córdoba.
- Zubizarreta, A. (1986). *La aventura del trabajo intelectual. Como estudiar e investigar*. Fondo educativo Interamericano.

## **ANEXOS**

Los anexos de esta investigación se encuentran en el siguiente enlace:

[https://docs.google.com/document/d/1j1U6HakAEAc1BVRhBBhZ52Eo\\_TpbeaOb1VaMU6ypRQ0/edit](https://docs.google.com/document/d/1j1U6HakAEAc1BVRhBBhZ52Eo_TpbeaOb1VaMU6ypRQ0/edit)