

REFLEXIONES EN TORNO AL SISTEMA DE OPOSICIONES A LA DOCENCIA PRIMARIA EN ESPAÑA Y LAS FUNCIONES ETICAS DE LOS DOCENTES

Reflections concerning access system to the elementary teaching in Spain and the ethical functions of the teachers

M^a del Mar REQUENA OLMO*
Universidad de Sevilla

RESUMEN: El presente artículo realiza un breve recorrido histórico-legislativo por las principales convocatorias de acceso a la función pública docente para maestros y maestras de enseñanza elemental o primaria, desde sus inicios, hasta finales del siglo XX, centrándose, en un primer análisis, en el tipo de pruebas de oposición a realizar por el candidato, para que una vez superadas éstas, el maestro/a pudiera alcanzar la tan deseada condición de funcionario del Estado.

Reflexionaremos posteriormente en torno a los interrogantes que este sistema selectivo nos sugiere, con el ánimo de proponer líneas de investigación futura que aporten más coherencia y reduzcan las fuertes contradicciones que hallamos en nuestro actual sistema de acceso al funcionariado público docente.

Con este estudio pretendemos reducir, aunque sea levemente, el “tabú historiográfico”¹ con el que los profesores Paulí Dávila y Narciso De Gabriel² designan a la investigación sobre las oposiciones, describiendo unos breves esbozos capaces de reflexionar sobre algunas de las lagunas existentes en torno a dicho tema.

PALABRAS CLAVE: Historia de la formación de maestros/as, oposiciones para maestros, educación integral de la persona, exigencias éticas en la educación.

SUMMARY: The present article makes a brief historical-legislative approach through the main calls of access of public educational functions for teachers and educators of elementary or primary education from its beginnings to the end of the twentieth . Centering in a first analysis on the type of opposition tests to be carried out by the candidate, the educator could achieve the desired position of Civil employee of the State, once he or she passed. We

* Autora para correspondencia: M^a del Mar Requena Olmo. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. Maestra de Educación Infantil. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. c/ Camilo José Cela s/n. 41018 Sevilla (España).

¹ Dávila Balsera, P. (1988): “Las oposiciones al magisterio y la normalización de los saberes pedagógicos. *Revista de Educación*, 286, p. 115.

² En Guereña, J.L.; Ruiz Berrio, J.; Tiana Ferrer, A. (Eds) (1994): *Historia de la Educación en la España Contemporánea. Diez años de investigaciones*. (1983-1993), CIDE, Madrid, p. 264.

will reflect later around questions that this selective system suggests to us with the spirit of proposing means of future research to which they contribute to more coherence and reduce the strong contradictions that we find in our present system of access to public educational government employees. With this study we try to reduce, although slightly, the “historical taboo” whereupon professors Paulí Dávila and Narciso de Gabriel designate to the investigation on the oppositions, describing brief outlines capable of reflecting on some of the existing gaps around this topic.

KEY WORDS: History of the formation of educators; oppositions for educators; integral education of the person; ethical demands in education.

1. Introducción

Las escasas referencias historiográficas halladas hasta el momento sobre oposiciones al magisterio no deja de asombrarnos a las personas interesadas en profundizar en dicho estudio.

El profesor Dávila Balsera en su publicación sobre las oposiciones al magisterio nos señala como posibles funciones de dicho proceso selectivo, el “control social” y la necesaria normalización de los saberes pedagógicos³. A estos motivos señalados les podríamos añadir otro, más referido a la fuerte tradición y resistencia al cambio en casi todo lo concerniente a la formación de los maestros y maestras elementales como demostraremos en el caso que nos ocupa.

Estructuraremos nuestro artículo en dos partes: En la primera presentaremos un breve recorrido histórico por las principales disposiciones legislativas reguladoras de los concursos-oposición de acceso a la función pública docente para maestros y maestras, deteniéndonos en los tipos de examen a realizar por el opositor. Con ello pretendemos demostrar:

1º. Los escasos cambios habidos en los exámenes de acceso a la función pública docente (a excepción de algunos que coinciden con determinados planes de estudio de formación de maestros y maestras), en contraposición a los avances sociales y científicos acontecidos en nuestra historia de España. Nos preguntamos: ¿cómo el actual sistema selectivo puede determinar la idoneidad, o no, a la docencia pública si las exigencias formativas que se les pide a los docentes del siglo XXI en su profesión diaria no se refleja en ninguna de las fases eliminatorias en dicho proceso?

2º. La escasa presencia de pruebas dirigidas a verificar lo que David Carr señala como fundamental que deben poseer los docentes, “una apreciación cultivada de las cuestiones en torno a la justicia y al desarrollo humano en que la educación se encuentra moralmente implicada”⁴. Defendemos la idea de que algo tan trascendental debería quedar contemplada en los concursos-oposición,

³ *Op. cit.*, Dávila Balsera, 1988, pp. 117-127.

⁴ David Carr (2005): *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Editorial GRAÓ, Barcelona, p. 95.

con el objeto de podernos asegurar que la educación integral del alumnado será debidamente atendida en nuestras escuelas públicas.

En la segunda parte, hablaremos de la importancia de realizar una correcta selección del docente si nos preocupa el futuro de la educación, planteando las nuevas funciones éticas encomendadas a los docentes actuales y la falta de coherencia con los contenidos evaluables en la formación inicial de los maestros y maestras y en las pruebas de oposición de los aspirantes a maestros.

1. Antecedentes históricos

Las primeras referencias halladas hasta el momento sobre el origen de las oposiciones las encontramos en un apéndice del manual del profesor García y Barbarín⁵ fechado en julio de 1588, en el cual, el rey Felipe II decidió contestar al príncipe ante la denuncia de los males que acaecían por la ignorancia de algunos maestros. En palabras del monarca: *algunos vicios introducidos en la lengua y escritura castellana*. Ante este problema se propondría que los maestros de escuelas se examinaran. La minuta decía:

Don Felipe, por la gracia de Dios, (...) al príncipe, sabed que siendo de la importancia que es que los niños sean bien enseñados a leer, escribir y contar, y bien instituidos en la Doctrina Cristiana, por la fuerza con que en la niñez se imprimen los primeros documentos y costumbres (...) he acordado y mando que de aquí en adelante ninguna persona que haya sido maestro de escuela o quiera serlo no ponga escuela pública sin ser primero examinado (...), so pena de treinta mil maravedíes por la primera vez que lo hiziere, y si no tuviese con que pagarlos, destierro del Reyno por tres años”.

Las condiciones del examen las establecería a continuación:

“(...) los que quisieren venirse a examinar a la Corte por la persona que yo hubiere nombrado para ello (...)”, debería demostrar: “Habilidad e inteligencia en la escriptura y cuenta castellana y del guarismo, y bien instruídos en la Doctrina Christiana, y concurriendo en sus personas las demás calidades de limpieza de linaje y buenas costumbres de que conste por información bastante hecha por autoridad de las Justicias de los pueblos donde hubiesen nacido y residieren (...), recibiendo por ello el correspondiente “título de maestro de escuela o carta de examen, para todos los pueblos destos Reynos en que puedan poner escuela pública y tenerla”.

En dicho apéndice se recoge además el texto de un Almanaque del año 1745, en el cual se describen los “Exámenes de maestros” de primeras letras, estableciéndose los «requisitos y circunstancias» para que un maestro pudiera ejercer como tal. Sintetizando, se requería:

⁵ García y Barbarín, Eugenio (1917): *Historia de la Pedagogía Universal, con un resumen de la española*. 4ª ed. Librería de Sucesores de Hernando, Madrid, p. 407.

a) Presentar su fe de bautismo, hacer con asistencia de los Hermanos Mayores de la Congregación de San Casiano⁶, y ante el escribano de ella, información de limpieza de sangre, vida y costumbres, haber sido pasante cuatro años con maestro aprobado en la Corte, con seis testigos. Posteriormente, serían examinados por los referidos de la Hermandad en: saber leer sueltamente, tanto en libro de molde como de coro, Bula y letra manuscrita antigua y difícil; ha de saber escribir las seis formas de letras, que son: bastardilla, grifa, italiana, romanilla, de coro y redonda.

b) Examen de Aritmética de las cuatro reglas generales, con las de quebrados, reducción, prorrateos, reglas de tres, compañías, aligaciones, mezclas, testamentos y falsas posiciones y extracción de las raíces cuadradas y cúbicas.

c) Saber de Doctrina Cristiana que contiene el Catecismo del P. Ripalda, y otras respuestas que se hallan en el libro titulado "Arte de escribir por preceptos geométricos", escrito por el maestro D. Juan Claudio Aznar de Polanco - que curiosamente era hermano del escribano de la Congregación de San Casiano durante el reinado de Felipe V -.

En 1825 se elabora un Reglamento que según Rodríguez de Castro⁷ establecería el acceso a la función pública docente mediante examen ante una junta provincial. El contenido de este examen se constituirá en el primer currículo de nuestros maestros del pasado, cuyas materias se distribuirían en tres grupos⁸. Los Requisitos de ingreso a la función pública serían:

- Riguroso examen de "limpieza de sangre", de comportamiento y de lealtad al Rey, avalado por certificados de las autoridades competentes. Tener cumplidos los 24 años y no pasar de los cincuenta.
- Contenidos de enseñanza: Doctrina cristiana, capacidad lectora, en voz alta, en prosa y en verso y en manuscritos que cuenten al menos cien años de antigüedad.
- Contenidos profesionales: Responder a un cuestionario propuesto para demostrar sus conocimientos sobre gobierno de una escuela.

En el caso de las aspirantes a maestras, hallamos en el Reglamento de exámenes de 1839⁹ el tipo de examen consistente en demostrar conocimientos de religión, moral, lectura, escritura, cuentas y labores propias del sexo.

Se procederá al examen haciendo que escriban simultáneamente el alfabeto y las sentencias de que trata el artículo 18. No se harán preguntas por escrito, sino que se pasará al examen verbal e individual, comenzando por la doctrina cristiana, haciendo después que lean en libro impreso y manuscrito, y luego se les preguntará sobre gobierno de

⁶ Recordemos, por su importancia, que dicha Congregación fue un gremio de maestros en Madrid, formalizada con Felipe IV en 1642.

⁷ Gómez Rodríguez de Castro, F. (1986): "El currículo de la formación del maestro. El momento histórico de la creación de las Normales en España, 1834-1857. *Historia de la Educación, Revista interuniversitaria*, n° 5. Salamanca, p. 162.

⁸ Ver Reglamento General de Primeras Letras, en Ruiz Berrio, J. (1970): *Política escolar de España en el siglo XIX (1808-1833)*. Madrid. CSIC.

⁹ Reglamento de exámenes, 1839, en Ballarín, (2001): *La Educación de las mujeres en la España contemporánea*. Síntesis, Madrid, , pp. 47-48.

las escuelas, deberes de las maestras con respecto a las autoridades, a los padres y a las niñas que han de tener a su cuidado, especialmente los relativos al aseo, laboriosidad y conducta moral y religiosa de sus discípulas, a quienes deben preparar convenientemente para que lleguen a ser buenas madres de familia; y por último, se las examinará sobre el contenido del Reglamento de escuelas (...)”.

Podemos observar que en el caso de las maestras se suavizarían aún más los exámenes de admisión. Únicamente a las aspirantes a escuelas de primera y segunda clase se les pediría saber escribir y contar, y aún en este caso: “*si supiesen*”.

Tras esta breve selección, los recién nombrados maestros y maestras, leales a la monarquía y a la Iglesia, ofrecían sus servicios a los municipios que elegían candidatos entre una terna ofrecida por el organismo provincial.

Durante el sexenio revolucionario, época liberal por excelencia, hemos hallado un decreto que señalaría como “único modo de ingresar en el profesorado público la oposición legal”¹⁰.

Con lo que llevamos relatado y hasta el momento, percibimos un claro sistema de control religioso e ideológico, en el que se privaba, por encima de cualquier otra consideración, los valores proclamados por el poder político y religioso, debiéndose ser señalados explícitamente por los aspirantes en sus exámenes escritos y orales. Pero a pesar de este importantísimo filtro, como ya nos señalara V. F. Ascarza, eran – y siguen siendo – muchos los beneficios que se les ofrecen a los maestros y maestras con la propiedad de una plaza, *prácticamente a perpetuidad, a menos de caer en desgracia a ojos de la Administración*¹¹.

2. Principales disposiciones legislativas en materia de oposición a maestros/a de primera enseñanza.

A continuación señalamos diferentes reglamentos que nos indican las escasas modificaciones en los sistemas de selección de los maestros y maestras a lo largo de la historia de la formación de los maestros y maestras en España.

Nos centraremos en describir el tipo de pruebas que tendrían que realizar los maestros y maestras por el turno libre, es decir, aquellos recién salidos de las Escuelas del Magisterio o Escuelas Normales, pues creemos interesante de demostrar los escasos cambios habidos en estas pruebas a pesar de los muchos años transcurridos. En esta descripción, también hacemos unas breves referencias a determinados decretos que incorporan alguna novedad digna de destacar en los sistemas de acceso a la función pública docente.

Es curioso de destacar que los Tribunales que juzgaban las oposiciones al magisterio primario durante los siglos XVIII, XIX y primer tercio del siglo XX, serían diferentes según se proveyeran plazas a escuelas de niños o de niñas, como señal inequívoca de la diferencia de aptitudes exigidas a los futuros docentes en función del sexo.

¹⁰ Colección legislativa de 1868, R.D. de 21 de octubre de 1868, art 13.

¹¹ Fernández Ascarza, V. (1932): *Manual del maestro*. 7ª ed. Editorial Magisterio Español, Madrid, p. 31.

Principales disposiciones legislativas:

- El R. D. de 23 de septiembre de 1847¹², aportaría la gran novedad de restringir la posible arbitrariedad de los Ayuntamientos, pues históricamente en ellos recaía la función de seleccionar a los maestros y maestras. El sistema de oposición al magisterio primario instaurado legalmente en dicho decreto, también serviría para fijar las dotaciones económicas que recibirían los maestros y maestras una vez aprobados.

- La Ley de 9 de septiembre de 1857. Con ella se establece de nuevo oficialmente, el sistema de oposiciones como forma de acceso al profesorado de Instrucción pública en todos sus niveles¹³. En el caso de las oposiciones a primaria, las oposiciones irían dirigidas para conseguir escuelas cuya dotación fuese de 3.000 reales o más. Por Beltrán sabemos, que a pesar de los intentos del partido liberal durante la Restauración por suprimir la oposición como manera única de acceder a formar parte del profesorado público, fue un imposible.

- El Rg. de 2 de noviembre de 1888, modificaría las oposiciones en cuanto al lugar de celebración: de las capitales de provincia se pasaría a ser celebradas en las "cabezas de distrito universitario", excepto en Baleares y Canarias.

- El R. D. de 27 de agosto de 1894, y las Instrucciones de 24 de octubre del mismo año, restringe los ejercicios de oposición para las plazas de 825 pesetas, y a otras a 2.000 o más pesetas, sobre entendiendo que para ocupar plazas de menor cuantía no sería necesario aprobar las oposiciones, pasando a ocupar las largas listas de interinos.

- Resaltaremos el intento del R. D. de 23 de septiembre de 1898 de modificar las oposiciones aprovechando la reorganizando de los estudios de las escuelas normales. Se pretendió transformar la provisión de escuelas suprimiendo las oposiciones, y disponiendo en su artículo 45 que el ministro de Fomento - después de Instrucción Pública - determinaría todos los años el número máximo de títulos que podría conceder cada Normal Superior y la Central. Con los aprobados se formaría una lista de méritos, que las normales elevarían a la superioridad para hacer los nombramientos con destino a las escuelas de 825 pesetas o más, y la Normal Central procedería lo mismo para la provisión de las escuelas nacionales de Madrid y para las plazas de profesores de escuelas normales.

- En el R. D. de 3 de junio de 1910 hallamos interesantes referencias de la necesidad de:

(...) de plantear nuevos moldes para la provisión de vacantes (...), á saber: buscar medios que garanticen la formación imparcial de los Tribunales, así como la suficiencia de los opositores, y procurar la mayor rapidez en todos los actos¹⁴.

Es uno de los decretos más completos que modifica y reglamenta las oposiciones a escuelas de primera enseñanza, con la inclusión de la novedad del turno especial para maestros y maestras con escuela en propiedad, pero con

¹² Fernández Ascarza, V. (1924): *Diccionario de Legislación de Primera Enseñanza*.. 3ª ed., Magisterio Español, Madrid, pp. 842-847.

¹³ Melcón Beltrán, J. (1992): *La formación del profesorado en España (1837-1914)*, Ministerio de Educación y Ciencias, Madrid, p. 93.

¹⁴ *Colección Legislativa de Instrucción Pública*, año 1910, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Madrid, p. 245.

suelo inferior y que deseaban ascender de categoría. Nos atenemos en señalar exclusivamente en qué consistía el examen oposición, pues en este aspecto centraremos nuestro estudio.

El examen se componía de tres partes:

1º. Uno práctico, consistente en *explicar á los niños de la Escuela pública ó á una Sección de ellos, durante quince o veinte minutos, una lección sacada á la suerte de los programas que el Maestro tenga establecidos*

2º. Otro escrito, compuesto de cinco partes, "a saber: Un trabajo sobre didáctica pedagógica sacado á la suerte de entre veinte, por lo menos, que habrá redactado el Tribunal. Resolución razonada de dos ó más problemas de matemáticas, sacados á suerte de entre veinte o más. Un ejercicio de Análisis Gramatical sobre un párrafo designado por el Tribunal. Un ejercicio gráfico de Caligrafía y Dibujo. Contestación por escrito á uno de los temas del Cuestionario redactado para el ejercicio oral, sacado á la suerte. Se dará un plazo de tres horas para cada uno de estos ejercicios escritos.

3º. Y oral consistente en exponer un tema que responda al Cuestionario elaborado por el Tribunal, el cual contendrá todas las asignaturas del plan de estudio vigente. Al final de este ejercicio, cada opositor traducirá un trozo del Francés sin preparación ni Diccionario. En el caso de las maestras, y ya que la costura era una asignatura obligatoria en sus planes de estudio, también realizarían un ejercicio de labor.

Los exámenes se realizaban en el orden citado, siendo eliminatorios y sumativos en el caso de ser superados todos.

- En el Rg. de 25 de agosto de 1911 se declara vigente el de *3 de junio de 1910* en la parte de oposiciones libres, introduciéndose modificaciones en las oposiciones restringidas - es decir, para aquellos maestros y maestras interinos que ya trabajaban en las escuelas nacionales, la mayoría de ellas, incompletas o unitarias -.

- En el R. D. de 18 de octubre de 1913 encontramos referencias a las oposiciones restringidas de 4.000, 3.500, 3.000, 2.500 y 2.000 pesetas, es decir, las referidas a las cinco primeras oposiciones de cada uno de los escalafones.

- El Estatuto de 12 de abril de 1917 reglamentaría de nuevo, detalladamente las oposiciones, especificando de nuevo las dos clases de oposiciones: las de ingreso en el Magisterio con 1.000 pesetas, y las de ascenso.

- Ley de 29 de abril de 1920 establecería que en el escalafón del Magisterio se ascendería por antigüedad.

- Estatuto de 18 de mayo de 1923. Introduciría importantes innovaciones como la del pago "en concepto de derechos de oposición" por parte de cada uno de los opositores - *35 pesetas* - para "sufragar los gastos de la oposición con vistas del número de jueces de cada tribunal (de tres se elevaban a siete miembros). Esta nueva disposición vendría motivada por el "gran número de escuelas vacantes cuanto por las reiteradas solicitudes de los interesados" así como "por no haber sido consignado dichos gastos en el presupuesto del Estado" y "por el cambio ineludible de residencia de algunos jueces del tribunal para poder actuar". Otro importante cambio sería: "formación de listas de aspirantes, una única para toda España (...); tribunal único, de siete jueces, para maestros y maestras, excluyendo a los catedráticos de universidad y de instituto que solían

entrar; programas únicos para todos los tribunales (...)” - los primeros cuestionarios únicos fueron aprobados y publicados por Orden de 14 de julio de 1923 -.

- Decreto 29 de septiembre de 1931. Reglamento de 1933, O. M. 17 de abril,

Con estas disposiciones se produciría el cambio más radical en la historia del acceso a la función pública de los maestros y maestras. Coincidiendo con la elevación de universitaria la carrera de Magisterio ya no sería necesaria realizar las tan “temidas” oposiciones, pues, con las exigencias que conllevaba dicho plan de estudios, su inicio y finalización se constituiría en un auténtico proceso selectivo: Necesidad de tener el bachillerato, la realización del examen-oposición de acceso a las Escuelas Normales, los tres años de carrera más uno de práctica docente; y por último, el examen de reválida. En el art. 6º del decreto anteriormente señalado, se especifican los ejercicios que tendrían que realizarse en el examen-oposición, llamado así porque se optaba a un número limitado de plazas entre aspirante de ambos sexos. Su aprobación llevaría consigo el ingreso a la Escuela Normal, y una vez superada la reválida, el alumno o alumna se aseguraba un puesto en alguna escuela de enseñanza primaria.

El examen-oposición comprendía:

- a) Un ejercicio colectivo de letras, consistente en preguntas del Tribunal acerca de dicha materia; en la lectura en voz alta por el examinando de una página literaria en español y en la traducción repentinizada de un libro escrito en francés.
- b) Un ejercicio de ciencias sobre preguntas de dicha materia y la resolución de dos problemas de matemáticas y de física.
- c) Una redacción en torno a un tema determinado por el Tribunal, “pero de tal modo elegido, que favorezca en los aspirantes el manifestar su disposición y condiciones para la actividad educativa”.

Como venía siendo lo habitual, previo a estos exámenes, la Dirección General de Primera Enseñanza publicaría el cuestionario “con el fin de orientar y unificar el carácter de las pruebas”.

El examen final de reválida queda recogido en el Cap. VI, art. 38 del citado decreto, el cual consistía en:

1º. Ejercicio escrito sobre un tema elegido por cada alumno entre tres sacados a suerte de un pequeño cuestionario formulado por el Tribunal de los que componen la sección a) correspondiente a conocimientos filosóficos, pedagógicos y sociales (cap. IV, art. 12). La duración máxima será de tres horas. Posteriormente, el examinando leerá en voz alta sus trabajo, quien podrá exigir a aquel el comentario y aclaraciones que estime oportuno. 2º. Ejercicio práctico. Consistente en explicar a los niños de una Escuela, en media hora, una lección elegida de entre cinco sacadas a la suerte del programa de la misma. Podrá elegir el grado, y disponiendo de una hora de aislamiento con los libros y medios que reclame, para preparar su trabajo.

Tras la superación de este examen, los llamados alumnos-maestros serían asignados de forma provisional a Escuelas nacionales de la provincia, con derecho a elegir por el orden de su calificación a las vacantes ofertadas.

Durante los años de la Guerra Civil se dejó de publicar la Colección Legislativa durante los tres años de contienda. Acudimos pues, a la Gaceta de Madrid y a la Gaceta de la República para comprobar la existencia o no de convocatorias de oposiciones para detectar los posibles cambios en los tipos de exámenes. El siguiente decreto, creemos que ilustra de manera adecuada, la manera de cómo se ocupaban las plazas de maestros: "(...) *todo el que se halle capacitado y con el título correspondiente de maestro, no puede negarse, salvo por razones de fuerza mayor, a prestar servicio profesional (...) que el Gobierno le encomiende en el lugar que se estime preciso*"¹⁵, es decir, por imposición y de forma interina, tal era la necesidad imperiosa de ocupar plazas en los colegios públicos en determinadas localidades.

Durante la posguerra, la necesidad de maestros se haría evidente -no olvidemos las numerosas depuraciones y el gran número de víctimas entre los maestros que combatieron -, de ahí que con la Ley de 26 de enero de 1940 se convocara un concurso para proveer, en propiedad, cuatro mil plazas del escalafón del Magisterio a los maestros alféreces provisionales, es decir, que "como premio" a su patriotismo, a sus dotes morales, a su abnegada misión de dolor y de riesgos, ejemplo de disciplina y sacrificio.¹⁶ se les permitiese optar a escuelas sin necesidad de pasar por las temidas oposiciones, a cambio, tendrían que realizar durante el verano unos cursos de perfeccionamiento¹⁷.

- D. de 17 de octubre de 1940, por el cual se dictan normas para el ingreso en el Magisterio Nacional Primario. En su redacción se explica que dada las numerosas plazas interinas existentes, *en beneficio de la enseñanza deben ser cubiertas de un modo definitivo con la mayor rapidez y con las máximas garantías.*

Los ejercicios serían tres, consistentes en:

- Primero. Escrito, compuesto de dos partes: a) *Religión; Catecismo; Historia Sagrada; Liturgia y Evangelio.* b) *El Movimiento Nacional y el Nuevo Estado; el Caudillo; principales figuras del Movimiento; la Falange Española Tradicionalista y de la J.O.N.S; las Organizaciones Juveniles.*

- Segundo. Escrito en tres partes: a) *Lengua y Literatura española.* b) *Geografía e Historia de España.* c) *Resolución de dos problemas, uno de Aritmética y Álgebra, y otro de Física.* El tiempo máximo para la realización de los ejercicios será de tres horas en cada uno de ellos.

- Tercero. Oral, en dos partes: a) *Pedagogía y su Historia; Metodología.* B) *Explicar una lección sobre cualquier asunto escolar, preparada libremente y de antemano por el opositor.* La primera parte de este ejercicio será desarrollada en el tiempo máximo de cuarenta y cinco minutos, y la segunda en el de veinte.

El cuestionario del primer ejercicio escrito, en sus dos partes, será publicado con veinticinco días de antelación.

- Ley de Educación Primaria de 1945. Encontramos en dicha disposición los tres ejercicios eliminatorios que componían el examen de oposición. Estos eran de tres tipos: *Escrito*, consistente en desarrollar un tema de Religión, otro de

¹⁵ Gaceta de la República, nº 33, 2 de febrero de 1937, p. 599.

¹⁶ Colección Legislativa de 1940.

¹⁷ Orden de 22 de julio de 1940.

Formación del Espíritu Nacional, y hacer un análisis morfológico y sintáctico de un párrafo propuesto por el Tribunal. El examen *oral*, se trataba de exponer un tema de Geografía o de Historia; otro de Literatura española y otro de Pedagogía. El *práctico* versaba sobre una lección del programa perteneciente a la escuela donde se verificase el examen, así como una tabla de gimnasia educativa.

- Decreto de 17 de enero de 1963. Con él se modificaría el Reglamento General de Oposiciones y Concursos de 10 de mayo de 1957 con la finalidad de acortar los plazos para agilizar las próximas convocatorias de oposiciones a ingreso en el Magisterio Nacional Primario¹⁸. En la redacción de dicha normativa se justificaría dicha modificación por el alto analfabetismo existente, de tal forma que era *urgente la convocatoria de oposiciones*. El Ministerio de Educación Nacional introdujo ciertos formalismos en cuanto a la presentación de instancias, publicación de los Tribunales, fecha de presentación de documentos acreditativos de las condiciones de capacidad y cumplimiento de requisitos.

- La Ley de 1967¹⁹, art. 64, marcaría un nuevo hito en la historia del acceso a la función pública docente, estipulándose por primera vez la posibilidad que el 20% o 30% del alumnado de cada promoción pudieran, por acceso directo, optar a una plaza de maestro o maestra sin necesidad de realizar la oposición. Esta disposición se mantendría durante numerosas promociones, aunque habría que añadir que el alumnado carecía la mayoría de las veces de tal información, sobre todo durante los años 80, pues ya la novedad de dicha normativa había pasado, y con vistas a evitar el exceso de competitividad entre los alumnos, la dirección de las Normales y el profesorado - no podríamos decir que "escondieran" dicha normativa - pero sí existía un cierto "secretismo" e interés de no extender dicha posibilidad al resto del alumnado²⁰. Se volvería a exigir el bachillerato para optar a los estudios de Magisterio, se eliminaría el examen de ingreso aunque la prueba de reválida se mantendría como manera de comprobar el grado de madurez - normalmente cultural - alcanzado por el alumnado.

- Decreto de 24 de abril de 1969, por el que se reglamentan las pruebas de acceso al Magisterio²¹. Con esta disposición se modificarían las pruebas de selección quedando de la siguiente manera:

- A) Prueba objetiva relativa a todas las disciplinas cursadas en las Escuelas Normales, y a nivel de estudios de Grado Medio, sobre los contenidos de los Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria.
- B) Desarrollo de una cuestión de didáctica especial.
- C) De madurez profesional: Desarrollo de un tema sobre problemática de las Ciencias de la Educación.

¹⁸ Como muestra de las escasas convocatorias realizadas durante los años 1950 y 1967, son las nulas referencias legislativas halladas hasta el momento sobre convocatorias de concursos-oposición a la docencia primaria en la *Colección Legislativa de Instrucción Pública* de dichos años.

¹⁹ *Op. cit.*, Guzmán, 1986, p. 215.

²⁰ Me atrevo a realizar dicha afirmación por haber sido alumna en la Escuela Normal de Cádiz durante la primera promoción del Plan de 1971, durante los años 1980, 1981 y 1982, y haber coincidido en dicha apreciación con numerosos compañeros de otras escuelas.

²¹ *Colección Legislativa de 1969*, pp. 357, 358.

Superadas las pruebas eliminatorias, se realizará un cursillo teórico y práctico de duración máxima de un trimestre, cuyo contenido desarrollo y duración aparece en la propia convocatoria.

Tradicionalmente y durante los largos años del franquismo, entre los requisitos de los aspirantes a maestros y maestras, se les exigía la certificación de ser Instructor del Frente de Juventudes o Instructora de Escuela del Hogar de la Sección Femenina, con estas condiciones se aseguraban que la educación de la personalidad de los alumnos/as quedaría contemplada.

- A partir del Decreto 375/1974 de 7 de febrero²², los concursos-oposición responderían a las primeras especialidades creadas para atender a la Enseñanza General Básica como resultado de la implantación de la Ley General de Educación²³, en la cual se establecería por primera vez en el magisterio español, la implantación de las especialidades en la segunda etapa de la EGB. Con el Real Decreto 229/1981 de 5 de febrero (*BOE del 21*) se modificaría el régimen de selección, convocándose en la O. M. de 17 de marzo de 1983 nuevo concurso-oposición. Con esta disposición, el Ministerio de Educación y Ciencias, convocó nuevas oposiciones al Cuerpo de profesores de EGB, con una decidida voluntad de renovar el sentido y la forma de seleccionar al profesorado. El sistema de selección constaría de tres fases: La primera dedicada al concurso de méritos, la segunda, a la superación de tres pruebas eliminatorias y la tercera, y tras superar las pruebas eliminatorias, un curso selectivo teórico-práctico de seis semanas de duración.

Los tipos de pruebas eran de tres tipos: 1ª prueba escrita de madurez cultural, en torno a contenidos relativos a las disciplinas cursadas en las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica. Pero si acudimos al temario de los sesenta temas que entraban en este primer ejercicio podemos comprobar que se refieren a cuestiones curriculares del Bachillerato y a contenidos del COU, tanto de la especialidad de Ciencias como de Letras. La 2ª prueba se realizaría para comprobar los conocimientos específicos de la especialidad elegida por el aspirante, mediante la contestación a cuestiones de su temario específico. Y la 3ª prueba iba encaminada a detectar la madurez profesional a través del desarrollo oral durante una hora, de tres temas perteneciente al cuestionario ofrecido en el anexo III de la orden, referido a temas genéricos de Ciencias de la Educación.

- Con la llegada de los Programas Renovados²⁴ y sus nuevas *currícula*, el opositor se enfrentaría a nuevos ejercicios señalados en el *BOE* del 29 de marzo de 1986.

²² Nota: Creemos sin duda, que este sistema fue el más difícil en contenidos culturales y profesionales de los habidos hasta el momento. Nos apoyamos en esta afirmación, no sólo por el elevado número de temas (150 en total, 50 para cada prueba), sino porque también los maestros competían en igualdad de condiciones con los licenciados de las distintas especialidades.

²³ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, *BOE de 6 de agosto de 1970*.

²⁴ Ley Orgánica de 3 de julio de 1985, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), *BOE de 19 de octubre*.

El sistema de selección sería muy semejante al anterior, pero con una gran diferencia y novedad: la aparición en la historia de la educación de un nuevo término educativo desconocido hasta entonces: el concepto de «Proyecto pedagógico-didáctico», que tanto desconcertó, asustó y desanimó a los que se presentaban por primera vez a través de dicho proceso de selección. Esta preocupación se intensificó con el cambio de temario en mitad del curso y estando ya en curso la preparación de los opositores por el sistema de selección anterior.

La fase de oposición de componía de las siguientes pruebas eliminatorias: 1^a) Ejercicio escrito de cinco horas de duración máxima, consistente en la elaboración de un Proyecto pedagógico didáctico²⁵, de carácter curricular, sobre las enseñanzas mínimas del ciclo inicial y medio, permitiéndose el uso de los Programas Renovados para su elaboración. La segunda parte se correspondería con un ejercicio oral de debate con el tribunal y durante treinta minutos, sobre la defensa del proyecto. 2^a) Prueba escrita de conocimientos específicos en torno a la especialidad por la que se optaba – curiosamente se podían presentar a estas especialidades sin necesidad de haberla estudiado en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB -. 3^a) Prueba de madurez cultural referida a las disciplinas cursadas en las Escuelas, proponiéndose en contestar a tres cuestiones y/o resolución de un supuesto práctico.

- Real Decreto de 4 de junio de 1993.

Con la gran Reforma de la LOGSE²⁶, el decreto señalado establecería el tipo de examen a realizar . Éste constaría de nuevo, de tres pruebas de carácter eliminatorio en el siguiente orden: A) Prueba escrita, consistente en el desarrollo de dos temas. El primero será elegido por el/la aspirante de entre dos temas extraídos al azar por el Tribunal del cuestionario de la parte A. El segundo será extraído al azar por el Tribunal de los correspondientes a la parte B. La duración sería de cuatro horas. B) Prueba de carácter práctico, por la cual el /la aspirante responderá a supuestos relacionados con el temario del anexo II. La duración máxima sería de tres horas.

C) Prueba oral. Exposición de un tema elegido por el/la aspirante, entre dos extraídos al azar por el mismo de la parte A (especialidad por la que se opta). La exposición tendría dos partes. La primera de ellas, sobre aspectos científicos o de contenido del tema; en la segunda, se debería hacer referencia a la relación del tema con el currículum establecido en los decretos 105/1992 y 107/1992 de 9 de junio, por los que se establecían las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria y Educación Infantil, respectivamente, desarrollando el aspecto didáctico del mismo y aplicado a un determinado nivel de la enseñanza. Finalizada la exposición, el Tribunal realizaba un debate con el/la aspirante sobre el contenido de su intervención. La exposición y el debate, tendría una duración máxima de una hora y de treinta minutos,

²⁵ Nota: En el ejemplar especial de la Editorial Escuela Española de 1985, se presenta la justificación de dicho proyecto, haciéndose referencia a la decidida voluntad de renovar y cambiar el sentido y las formas de seleccionar a los profesores.

²⁶ Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre (LOGSE), *BOE 4-10-1990*.

respectivamente. El/la aspirante dispondría de dos horas para su preparación, pudiendo utilizar en ella el material que estimara oportuno. Para la exposición se podría utilizar un guión del mismo, no pudiendo exceder de un folio, el cual habría que entregar al Tribunal finalizada la exposición.

Las fases de prácticas obligatorias y señaladas en esta disposición, tendría como finalidad comprobar la aptitud para la docencia. Su duración sería de cuatro meses de actividad docente, tutelada por un/una Maestro/a de la especialidad del nuevo funcionario. La Comisión Calificadora sería la encargada de la evaluación con arreglo a unos criterios establecidos mediante Resolución de la Dirección General de Gestión de Recursos Humanos. Los considerados como no aptos, podrían repetir por una sola vez la fase de prácticas, ocupando el lugar siguiente al de la última persona seleccionada en su especialidad de la promoción a la que se incorpore. Los no aptos, por segunda vez, perderían todos los derechos adquiridos en la selección –situación que difícilmente ocurría - .

Tomando de referencia la tabla-resumen que se adjunta al final de este artículo, podemos observar que a lo largo de todas las convocatorias analizadas, se ha seguido una línea en la selección del profesorado muy semejante en cuanto a número de pruebas y tipos, variando el contenido de los temarios como respuesta a los distintos planes de estudio. La educación moral aparece insertada como educación religiosa y/o política, pues hemos de reconocer que nuestra cultura occidental nunca ha podido ocultar su raigambre cristiana, de tal manera que nuestra escuela occidental tuvo su origen en valores y finalidades de carácter cristiano, que junto con el exacerbado patriotismo, contribuyó a identificar a una persona “moralmente buena” como aquella que vivía los valores cristianos y patrióticos. Nuestro estudio ratifica sin embargo, lo que Gusdorf²⁷ nos señala: “Con el inicio de los años 70, momento que él llama de los «malentendidos», llegan también los grandes cambios que afectaron a la formación integral de la persona. A partir de este momento empieza a surgir el problema de definir tanto los valores como los fines educativos. La educación se divide en ámbitos, en sectores, en especializaciones, buenas en sí pero que no parecen llegar a impregnar en lo que es más humano de las personas. Esta situación creemos que podemos prolongarla a la actualidad. Pensamos que durante los veintisiete años de vigencia del plan de 1971²⁸ de formación de maestros, y con la llegada de la democracia, se impulsaría la defensa de la tan deseada idea de tolerancia ideológica y de igualdad, implantándose a partir de entonces, un sistema que no controlaría el compromiso con las teorías pedagógicas humanistas tradicionales, defensoras a ultranza de una educación integral del alumnado, que pensamos que dotaban de un carácter especial y positivo a aquellos profesionales de la enseñanza que las hicieron suyas y las pusieron en práctica en sus escuelas.

²⁷ Gusdorf, G. (1969): *¿Para qué los profesores?*, Edicusa, Madrid.

²⁸ Último plan de Formación de Maestros durante la finalización del gobierno franquista, surgido a partir de la Ley General de Educación de 1970, el cual coincidió con los momentos históricos de la transición a la democracia.

3. La formación inicial del profesorado y el sistema de selección de los maestros/as

Desde diversas instancias educativas y políticas se nos reclama, cada vez más. programas escolares y sistemas educativos con mayor carga humanizadora. Éste es uno de los mayores retos con el que creemos nos enfrentamos en la actualidad: avanzar hacia una educación centrada en la persona y en su maduración valoral, haciéndola compatible y no contradictoria, con una formación tecnológica y una política educativa que cada vez le da menos importancia a las asignaturas de humanidades. Esto exige del profesorado una preparación seria y acorde con las nuevas reivindicaciones que nos demanda la sociedad actual y el propio sistema educativo. Por ello, y para determinar con claridad cuál es la función del docente y qué es lo que se espera de ellos, es necesario señalar previamente y con claridad, cuál es la función y los objetivos a cumplir por la escuela, y cuáles han sido y son los valores prioritarios a transmitir por ella.

Los razonamientos de J. I. Goodlad, le lleva a decir que “Si las escuelas sólo tienen como propósito enseñar, no las necesitamos en realidad; esa tarea también la pueden realizar (cada vez mejor) con tanta o más eficiencia otros centros basados en ordenadores y diversas tecnologías avanzadas (...); ahora bien, si las escuelas tienen objetivos más amplios (cultivar la responsabilidad, el espíritu crítico, las actitudes democráticas, y el carácter), entonces resultan del todo necesarios unos profesionales bien seleccionados y preparados en el ámbito moral”²⁹. Sin embargo, el análisis del Informe de Ronda³⁰ en torno a la formación del profesorado ante el cambio social, nos sitúa actualmente en una fase caracterizada por dos rasgos en la actitud del profesorado: en primer lugar, un notable interés por el tema de la educación moral, impulsado, quizás y en parte, por las referencias explícitas que se hallan en el marco legislativo del actual sistema educativo, y en segundo lugar, sensación de falta de preparación que le lleva a sentir contradicciones en el ejercicio de su función docente, pues en ella conviven valores de diferentes modelos educativos.

Entre uno de los motivos del origen del llamado «malestar docente»³¹, creemos poder citar esta falta de preparación en un terreno, tan peligroso como controvertido, como es la educación moral. Este gran objetivo de la educación, de ayer y hoy, se centra de manera preferente en el desarrollo de la vida relacional del profesor con sus alumnos. Pero, como nos señala el profesor Julio Vera: “estas relaciones no sólo van a depender del dominio de unas técnicas de dinámica de grupos, ni de la adquisición de unas actitudes de disposición, de servicio, de comprensión, que deberían ser adquiridas en su formación inicial, sino que también van a estar muy mediatizadas por obstáculos, como el

²⁹ J. I. Goodland (1990): “The Occupation of Teaching in Schools”, en J. I. Goodland, R. Soler y K. A. Sirotnik (eds.), *The Moral Dimensions of Teaching*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 28.

³⁰ Fortes, A.; Guerrero, R.; Ortiz, A.; Rivas, J.I. (coords.) (1998): *Formación del profesorado y cambio social*. Informe Ronda. Universidad de Málaga/ Debates, pp. 7-18.

³¹ Esteve, 1987, y Martínez Abascal, M.A. (1994): “Las variables cognitivas en el estudio del malestar docente”, *Revista Española de Pedagogía*, n. 247, pp. 87-91.

número elevado de alumnos por aula, disposición del mobiliario, etc.”³². Podríamos ir añadiendo más factores entre los que se encontrarían los señalados por el profesor Esteve³³, para el cual, la «crisis de la profesión docente», se refiere fundamentalmente a su situación personal en el ejercicio de sus múltiples funciones. Entre los resultados de sus investigaciones, cita múltiples carencias en la formación inicial del profesorado, señalando especialmente “una orientación de los planes y programas de formación del profesorado centrada sólo en la acumulación de conocimientos, y casi carente de objetivos en el ámbito personal; cuando, de hecho, y según el autor, la práctica docente está basada fundamentalmente en las relaciones interpersonales”³⁴. Afirmación compartida por el profesor Fontán Jubero, según el cual, muchas de las dificultades por las que atraviesa la educación actual es la “crisis mundial de los valores”³⁵, a cuyo problema contribuye la escasa formación en materia de moral de los docentes, destacándose en su artículo interesantes propuestas de posibles contenidos curriculares en su plan de formación. Muchas de sus ideas están apoyadas en el pensamiento de Krishnamurti, cuyo tema central es la fuerte convicción del autor de que “sólo cambiando el pensamiento, el sentir, la actitud del maestro, entonces, podrá tal vez surgir una nueva cultura, una nueva civilización”³⁶. No podemos olvidar que la función más importante que debe realizar los maestros y maestras de enseñanza primaria, es eminentemente educadora, por lo que presupone la aceptación incondicional de unos valores, individuales y sociales que van a facilitar o a perturbar, la configuración futura de la personalidad de nuestros niños y niñas en unos momentos muy influenciados en la vida de las personas. Durante los primeros años escolares adquirirán una escala de valores que contribuirán a la construcción de una identidad personal y positiva, capaz de impulsar sus personales proyectos felicitarios como personas, guardando siempre el respeto debido que “el otro se merece”.

Por otra parte, en la obra del profesor Esteve se refleja una realidad fácilmente constatable y dado a conocer por los medios de comunicación: el alto índice de bajas laborales por enfermedad del docente, diciéndonos que “las situaciones de ansiedad y la formación inicial y permanente del profesorado”³⁷ presentan una fuerte correlación derivada del hecho de que “durante su formación, los futuros profesores interiorizan una identidad de tipo *superyoico* gobernada por concepciones pedagógicas idealizantes que se esfuerzan por transmitirles a través de los cursos llamados «teóricos», evitando al mismo tiempo someterles directamente a las limitaciones reales de la práctica profesional”³⁸. Por ello, nos reafirmamos en la necesidad de acudir a “una

³² Vera Vila, J. (1988): *La crisis de la función docente*. Promolibro, Valencia, p. 28.

³³ Esteve, J. M^a. (1984): *Profesores en conflicto. Repercusiones de la práctica profesional sobre la personalidad de los enseñantes*. Narcea, Madrid.

³⁴ *Ibidem*, p. 19.

³⁵ Fontán Jubero, Pedro (1980): La formación del profesorado ante la actual crisis mundial de los valores. Comunicaciones presentadas al VII Congreso Nacional de Pedagogía. *El profesor. Formación y perfeccionamiento*. Escuela Española, Madrid, pp. 299-300.

³⁶ Krishnamurti, J. (1953): *Educando al educador*. Orión. Méjico, pp. 9 y 10.

³⁷ *Op. cit.* Esteve, 1984, pp. 223-233.

³⁸ *Ibidem*, p. 110.

mayor humanización de la formación del profesorado”³⁹ y mejorar el proceso de selección de ellos, pues creemos que ante la necesidad de una renovación profunda en cuanto a las nuevas funciones del profesorado, y por *ende*, de la escuela, sus nuevos roles han de ser cada vez más diversificados, se necesitan cambios de actitudes ante tareas más conflictivas que de echo les lleva a “una situación poco confortable, tambaleado por las incertidumbres de las reformas, atormentado por el miedo a no poder adaptarse a los cambios. Ya no tiene la tranquila seguridad del que sabe a dónde debe conducir a su alumno, si no es el que busca sin cesar cómo situarse con relación a él, a los padres y a la sociedad”⁴⁰.

Su contribución a la formación del juicio crítico de sus alumnos, el sentido de responsabilidad individual, y por supuesto, su mejora intelectual, son objetivos cuyo éxito depende, entre otros motivos, de su capacidad para hacer de sí mismo, un instrumento capaz de crear una relación tal con sus alumnos, en la que el profesor se constituye en ejemplo y modelo. Dos conceptos están implícitos en esta afirmación: *profesión y vocación*, exigencias que fundamentan el ámbito deontológico de la profesión docente. Sin embargo, y si hubiera que señalar a uno sólo de los conceptos, nos inclinaríamos por aquel que puede definirse como compromiso de querer involucrarse con los alumnos en el aula, “servirlos con amor”⁴¹ y con absoluto desinterés. “La profesión como vocación, implica la personalidad entera: la totalidad de la persona desde su interior. En cambio, la profesión contemplada desde su significado objetivo, sería algo-que-estoy-haciendo-para...”. Compartimos pues, la afirmación de la profesora Wanjiru al señalar “que la Ciencia de la Educación no es la que hace a un profesional de la educación”⁴², porque la educación, como todas las demás profesiones llamadas *asistenciales* requieren de sus profesionales ciertas capacidades personales inherentes a sus múltiples funciones. Ninguna ciencia de la educación nos imparte qué palabras exactas usar en casos concretos, ni el tono con qué decirlas, ni la expresión a utilizar, ni tampoco se puede mostrar el método concreto para el trato con el alumno. El profesional de la enseñanza tiene que recurrir a su sabiduría e *inventar* la solución creativamente, improvisando con prudencia. Es una nueva exigencia de sus funciones, *investigar, reflexionar, compartir* con el resto de sus compañeros, sus múltiples preocupaciones y dificultades.

La Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por J. Delors, resaltó la necesidad de que “la formación del personal docente tiene que ser revisada para cultivar en los futuros maestras y maestros las cualidades humanas e intelectuales adecuadas para propiciar un nuevo enfoque

³⁹ Combs, A. W.; Blume, R. A.; Newman, A. J.; Wass, H. L. (1979): *Claves para la formación de los profesores. Un enfoque humanístico*. E.M.E.S.A., Madrid, p. 175.

⁴⁰ Postic, M. (1982): *La relación educativa*. Narcea, Madrid, p. 75.

⁴¹ Gregorio Marañón (1947): *Vocación y Ética*. Espasa-Calpe, Madrid, pp. 28-29.

⁴² Wanjiru Gichure, C. (1995): *La ética de la profesión docente. Estudio introductorio a la deontología de la educación*. EUNSA, Navarra, p. 226.

Conocimientos que lógicamente quedan reflejados en la mayoría de las convocatorias analizadas, pero que creemos completamente insuficientes para la selección adecuada del futuro maestro.

de la enseñanza”⁴³. Coincidiendo estas conclusiones con las aportadas por estudiosos en la materia, como Sirotnik⁴⁴, el cual reconoce que en la formación de los maestros hay un predominio en sus planes de formación de contenidos relacionados con el *currículum* organizado alrededor de la adquisición de habilidades, de tal forma, que las instituciones encargadas de la formación inicial del profesorado, serían instrumentos más válidos si se organizaran alrededor de las dimensiones morales de la profesión docente, siendo el elemento clave de reflexión, la “necesidad de convertir a la persona humana en el elemento central y prioritario de todo programa y de toda institución de formación docente”⁴⁵. Si esto fuera así, y para que hubiera mayor coherencia entre formación inicial y selección del profesorado público se necesitaría un nuevo enfoque en ambos procesos. Las propuestas que realizara el profesor Adre de Peretti⁴⁶ nos parece interesantes aportaciones que bien podrían ser tenidas en cuenta.

Sin embargo, y a pesar de las directrices del citado autor, tan marcadas y seguras de cómo se podría contemplar una mejor selección del profesorado, no tenemos más remedio que admitir la afirmación de Marchesi de que “mientras en el ámbito del saber existe una amplia tradición y una lógica disciplinar que otorga coherencia a la acción educativa, en la esfera de la formación moral hay un bagaje mucho más reducido”⁴⁷, es decir, se está requiriendo por parte del profesorado una «habilidad especial» que no está siendo contemplada en sus planes de formación, y como consecuencia, en las condiciones de acceso a la función docente. Al profesor se le pide que sepa crear en clase un clima de afecto, de aceptación y comprensión entre el profesor y el alumno. Un clima afectivo que facilite la apropiación de valores morales por parte de los alumnos, para que tal y como Ortega y Mínguez nos señalan, “los valores se aprendan por ósmosis, por impregnación”⁴⁸, por este motivo, y para que sea eficaz su aprendizaje, se requiere de un contexto de relación en el que la aceptación mutua, el afecto, la «complicidad» entre educador y educando domine en ella.

La necesidad de potenciar el desarrollo de todas las dimensiones de la persona, incluida la dimensión moral, creemos que no está siendo tratada de manera adecuada, ni suficiente, tanto en la formación inicial de los maestros y maestras como en los sistemas actuales de selección del profesorado.

La afirmación del profesor Carlos Marcelo nos señala “la necesidad de hablar de una formación del profesorado que contribuya a que los profesores en formación se formen como personas, lleguen a comprender sus responsabilidades en el desarrollo de la escuela y adquieran una actitud

⁴³ Jacques Delors (Presd.): *La educación encierra un tesoro*. Santillana, Ediciones UNESCO, Madrid, pp. 161-177.

⁴⁴ Citado en Rodríguez Marcos A.; Sanz Lobo, E.; Sotomayor Sáez, M^a V. (1998): *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Narcea, Madrid, p. 36.

⁴⁵ *Ibidem*. (1998), p. 37.

⁴⁶ Adre de Peretti (1987): Las exigencias de extensión, coherencia y variedad en la formación y el perfeccionamiento del profesorado. *Revista de Educación*, nº 284.

⁴⁷ Marchesi, A. (2000): *Controversias en la educación española*. Alianza, Madrid, p. 178.

⁴⁸ Ortega Ruiz, P.; Mínguez Vallejos, R. (2001): *Los valores en la educación*. Ariel, Barcelona, p. 38.

reflexiva acerca de su enseñanza”⁴⁹. Estas palabras responden a las exigencias del actual marco legislativo, la LOE⁵⁰, el cual y siguiendo las directrices de la LOGSE⁵¹ señala como uno de los factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza, la necesidad de acudir a la formación del profesorado para hacer frente a las nuevas exigencias de un modelo de enseñanza que hasta este momento no se había conocido en la historia de la formación de nuestros maestros⁵². La aplicación de la «metacognición» y el constructivismo como manera de aprender el alumnado; la educación en valores; el trabajo en equipo para aplicar la «investigación-acción» en el aula, etc.; son algunos de los ejemplos para entender el complicado marco en el que se halla el quehacer docente actual, y que por tanto, creemos que es urgente realizar una remodelación en profundidad de la formación - inicial y continua- de los maestros y maestras así como del sistema de selección del docente a la función pública⁵³, pues compartimos con Rassam de que “Se educa por lo que se es, más que por lo que se dice; se enseña también lo que se es, más que por lo que se dice”⁵⁴.

Por todo lo señalado hasta el momento, creemos que la dimensión moral del profesor es una tarea inevitable, y que por serlo, no puede quedar en el olvido ni en su formación inicial ni en los contenidos evaluables por el sistema de acceso a la docencia pública, pues coincidimos con lo escrito por Faure⁵⁵ al señalar, que por primera vez en la historia, la sociedad no pide a los educadores que preparen a las nuevas generaciones para responder a las necesidades actuales, sino para hacer frente a las exigencias de una sociedad futura que aún está por llegar, y que intuimos que no será fácil vivir en ella en cuanto que otros valores - poder, prestigio, dinero,...-, compiten con valores morales que sí dignifican a la persona y posibilitan el desarrollo de la Humanidad.

⁴⁹ *Op. cit.* En Marcelo García, C. (1995): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. 2^a ed., EUB, Barcelona, p. 247.

⁵⁰ LEY 2/2006, 3 de mayo de 2006.

⁵¹ LOGSE, Título IV, art. 55, apartado a, art. 56. *Op. cit.* Junta de Andalucía, 1998, pp. 71-72.

⁵² Es muy abundante la bibliografía existente hasta este momento referido a este tema. Sirva como referencia la citada a continuación: Porlán, R. (1989): *Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla; García, J.E. y Porlán, R. (1990): “Cambio escolar y desarrollo profesional: Un enfoque basado en la Investigación en la Escuela, II, pp. 25-38; Holly, P. (1986): *Investigación en la acción como una estrategia para la práctica de la innovación*. Symposium sobre innovación educativa. Murcia; Nisbet, J.P. y Shucksmith, J. (1987): *Estrategias de aprendizaje*. Santillana, Madrid; Entiwstle, N. (1987): *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Piados/MEC, Barcelona; AA.VV. (1988): *El marco curricular en una escuela renovada*. Popular – MEC, Madrid.

⁵³ Especificamos pública porque para ejercer en la enseñanza privada, la mayoría de las veces la dirección de sus centros emplean sus propios filtros, consistentes, en la mayoría de las ocasiones, en compartir su ideario educativo. educativos

⁵⁴ Rassam, J. (1979): “Le professeur et les élèves”, *Revue Thomiste*, 76, p. 64.

⁵⁵ Faure (1973): *Aprender a ser: La educación del futuro*. Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación. Alianza editorial, Madrid.

Conclusiones

Con el siguiente texto que a continuación transcribimos de Victoriano F. Ascarza⁵⁶ - como gran conocedor del magisterio español - finalizamos el siguiente artículo como muestra inequívoca de la historicidad del tema que nos ocupa.

La provisión natural y legal de las escuelas nacionales de primera enseñanza es la oposición. Contra este sistema han escrito mucho algunos enemigos del mismo, y se seguirá escribiendo. Se reprochan a las oposiciones muchos defectos, y sin duda alguna los tienen. No es -dicen- el mejor medio de conocer las condiciones pedagógicas de los aspirantes, pues éstas sólo se descubren en la práctica de la profesión (...) Teniendo las oposiciones sus inconvenientes y sus defectos, se teme que cualquier otro procedimiento presentaría inconvenientes y defectos más graves quizá. Como que muchos de los males que se le achacan no son propiamente del sistema, sino de las personas que constituyen los Tribunales, y estos defectos e impurezas de las personas irán con cualquier procedimiento.

Efectivamente, creemos que estas palabras están en el pensamiento de los que legislan y de los candidatos que las sufren, pero nos podríamos preguntar: si precisamente el defecto se halla en las personas que deben "juzgar", ¿cómo se sigue manteniendo el mismo sistema de selección habiendo transcurrido tantos años y pudiendo contar con otros medios mucho más objetivos y neutrales?

Las quejas han sido y son numerosas y constantes en la historia de la formación de los maestros y maestras, en torno a un sistema catalogado como escasamente pedagógico y excesivamente subjetivo en esta selección, como lo hemos calificado la mayoría de los que pasamos por estas pruebas, bien como opositores, o como miembros de los tribunales que debían seleccionar al mejor candidato posible a la docencia.

Coincidimos con el profesor Brezinka⁵⁷ en resaltar la necesidad de hacer una selección más seria en la actualidad, atendiendo a factores que no sean exclusivamente culturales: "A los aspirantes a magisterio, antes de empezar sus estudios habría que someterlos a un examen acerca de si reúnen las aptitudes para dedicarse a tal profesión, y entre ellas la adecuación caracterial. Se emplearán para esto los métodos psicométricos que ofrezcan mejores garantías (...)"

Pensamos que para poder establecer una mejor y completa selección del profesorado se debería contemplar, además de pruebas orales y escritas dirigidas a detectar las capacidades culturales, intelectuales y pedagógicas del futuro docente, como tradicionalmente se ha establecido a lo largo de la historia de las oposiciones en España, otras pruebas capaces de dar testimonio de la disposición de apertura de la personalidad del candidato, aptitudes para la relación con los jóvenes y familias y disposición para el trabajo en equipo -

⁵⁶ Fernández Ascarza, V. (1924): *Diccionario de Legislación de Primera Enseñanza*. Magisterio Español, 3ª ed., p. 842.

⁵⁷ Brezinka, W. (1990): *La educación en una sociedad en crisis*. Narcea, Madrid, p.191.

entre otras -, pues creemos que entre las difíciles funciones que se les van encomendar a los docentes en su ejercicio profesional se halla el de contribuir a la formación moral de las nuevas generaciones como medio poderoso de construir una sociedad más humana. Comprobar esta aptitud, alejada por supuesto de todo dogmatismo, exige hacer un replanteamiento nuevo del sistema de oposición actual.

Hallándonos ya muy próximos a la configuración del Espacio Europeo de Estudios Superiores planificado para el año 2010 y por el que se aumentará en un año los estudios conducentes a la docencia de la enseñanza primaria, se cumplirá por primera vez en la historia de España la tan deseada aspiración de los institucionistas de elevar los estudios de maestros y maestras a la categoría de cualquier otra licenciatura, esperemos que también se modifique el sistema de selección de dicho profesorado, incluyendo en una primera fase, alguna prueba eliminatoria de tipo objetiva⁵⁸, tipo test psicotécnico, entrevista personal... capaz de detectar a ese futuro maestro o maestra con madurez, disposición y vocación para la educación de los jóvenes. Podemos contar para ello con otras ciencias experimentales, como la psicología, psicopedagogía, sociología,... capaces de aproximarnos a otros modelos selectivos más neutrales y pedagógicos que incluyan cuestiones éticas relacionadas con otras de las dimensiones de la persona, como es la moral.

La actual disposición legislativa - LOE - refleja el tema de los valores y de la educación moral a través de la creación de una nueva asignatura obligatoria, tanto para el alumnado de primaria como de secundaria: "Educación para la Ciudadanía". Con ella se pretende dar respuesta a graves problemas actuales de cohesión social, de inmigración, de pluralismo político, cultural, y como no, moral, empezando por comprender qué significa actuar en libertad, ser responsable y reconocer la autoridad, practicar la tolerancia y aplicar en su vida cotidiana principios de justicia e igualdad. Pero de nuevo nos podríamos preguntar, ¿dónde y cómo se contempla la preparación del profesorado que la debe impartir?

Con esta breve descripción, hemos ofrecido numerosas referencias legislativas para así ofrecer datos que orienten a otros trabajos de síntesis que deseen integrar o interpretar los datos acumulados para alcanzar una visión de conjunto sobre la formación del Magisterio en España.

Hemos reflexionado en torno a las nuevas funciones éticas encomendadas a los docentes, pues estamos convencidos de que la difícil situación en la que se encuentra el docente actual, tiene que ver, además de la desconsideración hacia su función por parte de la sociedad, a la escasa preparación en torno a cuestiones antropológicas, éticas y tutoriales que deben aplicarse en su trabajo diario y para las cuales, creemos, están escasamente preparados.

⁵⁸ Vieja reivindicación del profesor Guzmán, *op. cit.*, 1986, el cual señalaba la necesidad de incluir algún tipo de prueba objetiva capaz de detectar la aptitud ética para la docencia, pues según el autor, "no hay duda de que el docente debe poseer ciertas "cualidades especiales, disposiciones y tendencias, enmarcadas en una aptitud, antes que el puro memorismo de unos contenidos culturales"⁵⁸, como ha sido, y sigue siendo habitual en las distintas pruebas de oposición.

Bibliografía

- Ballarín Domingo, P. (2001): *La Educación de las mujeres en la España contemporánea*. Síntesis, Madrid.
- Brezinka, W. (1990): *La educación en una sociedad en crisis*. Narcea, Madrid.
- Carr, D. (2005): *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Editorial GRAÓ, Barcelona.
- Colección legislativa de instrucción pública, años 1910*, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Madrid.
- Combs, A. W.; Blume, R. A.; Newman, A. J.; Wass, H. L. (1979): *Claves para la formación de los profesores. Un enfoque humanístico*. E.M.E.S.A., Madrid.
- Davila Balsera, P. (1988): "Las oposiciones al magisterio y la normalización de los saberes pedagógicos. *Revista de Educación*, 286, 117-127.
- De Gabriel, Narciso (1994):
- Delors, Jacques (Presd.): *La educación encierra un tesoro*. Santillana, Ediciones UNESCO, Madrid.
- Esteve, J. M^a. (1984): *Profesores en conflicto. Repercusiones de la práctica profesional sobre la personalidad de los enseñantes*. Narcea, Madrid.
- Entiwstle, N. (1987): *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Piados/MEC, Barcelona.
- Esteve (1987) y Martínez Abascal, M.A. (1994): "Las variables cognitivas en el estudio del malestar docente", *Revista Española de Pedagogía*, n. 247.
- Faure, E. (1973): *Aprender a ser: La educación del futuro*. Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación. Alianza editorial, Madrid.
- Fernández Ascarza, V. (1924): *Diccionario de Legislación de Primera Enseñanza*. 3^a ed., Magisterio Español, Madrid.
- (1932): *Manual del maestro*. 7^a ed. Editorial Magisterio Español, Madrid.
- Fontán Jubero, Pedro (1980): La formación del profesorado ante la actual crisis mundial de los valores. Comunicaciones presentadas al VII Congreso Nacional de Pedagogía. *El profesor. Formación y perfeccionamiento*. Escuela Española, Madrid.
- Fortes, A.; Guerrero, R.; Ortiz, A.; Rivas, J.I. (coords.) (1998): *Formación del profesorado y cambio social*. Informe Ronda. Universidad de Málaga/ Debates.
- García y Barbarín, Eugenio (1917): *Historia de la Pedagogía Universal, con un resumen de la española*. 4^a ed. Librería de Sucesores de Hernando, Madrid.
- García, J.E. Y Porlán, R. (1990): "Cambio escolar y desarrollo profesional: Un enfoque basado en la Investigación en la Escuela, II.
- Gómez Rodríguez de Castro, F. (1986): "El currículo de la formación del maestro. El momento histórico de la creación de las Normales en España, 1834-1857. *Historia de la Educación, Revista interuniversitaria*, nº 5. Salamanca.
- Goodland, J. I. (1990): "The Occupation of Teaching in Schools", en J. I. Goodland, R. Soler y K. A. Sirotnik (eds.), *The Moral Dimensions of Teaching*, San Francisco, Jossey-Bass.

- Guereña, J.L.; Ruiz Berrio, J.; Tiana Ferrer, A. (Eds) (1994): *Historia de la Educación en la España Contemporánea. Diez años de investigaciones*. (1983-1993), CIDE, Madrid
- Gusdorf, G. (1969): *¿Para qué los profesores?*, Edicusa, Madrid.
- Guzmán Gomez-Lanzas, M (1986): *Vida y muerte de las Escuelas Normales. Historia de la Formación del Magisterio Básico*. PPU, Barcelona.
- Holly, P. (1986): *Investigación en la acción como una estrategia para la práctica de la innovación*. Symposium sobre innovación educativa. Murcia.
- Krishnamurti, J. (1953): *Educando al educador*. Orión. Méjico.
- Marañón, Gregorio (1947): *Vocación y Ética*. Espasa-Calpe, Madrid.
- Marcelo García, C. (1995): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. 2^a ed., EUB, Barcelona.
- Marchesi, A. (2000): *Controversias en la educación española*. Alianza, Madrid.
- Melcón Beltrán, J. (1992): *La formación del profesorado en España (1837-1914)*, Ministerio de Educación y Ciencias, Madrid.
- Nisbet, J.P. Y Shucksmith, J. (1987): *Estrategias de aprendizaje*. Santillana, Madrid.
- Ortega Ruiz, P.; Mínguez Vallejos, R. (2001): *Los valores en la educación*. Ariel, Barcelona.
- Porlán, R. (1989): *Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- Postic, M. (1982): *La relación educativa*. Narcea, Madrid.
- Rassam, J. (1979): "Le professeur et les élèves", *Revue Thomiste*, 76.
- Rodríguez, A. (1995): *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. Narcea, Madrid.
- Rodríguez Marcos A.; Sanz Lobo, E.; Sotomayor Sáez, M^a V. (1998): *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Narcea, Madrid.
- Ruiz Berrio, J. (1970): *Política escolar de España en el siglo XIX (1808-1833)*. Madrid. CSIC.
- Ruiz Berrio, J. (1997): "Las nuevas instituciones en la enseñanza en España. En VV. AA: *Génesis de los Sistemas Educativos Nacionales*. Madrid: UNED.
- Vera Vila, J. (1988): *La crisis de la función docente*. Promolibro, Valencia.
- Vila-San-Juan, J. L. (1984): *La vida cotidiana en España durante la Dictadura de Primo de Rivera*. Argos Vergara, Barcelona.
- Wanjiru Gichure, C. (1995): *La ética de la profesión docente. Estudio introductorio a la deontología de la educación*. EUNSA, Navarra.

DISPOSICIÓN LEGISLATIVA	PRUEBAS DE ACCESO A LA FUNCIÓN PÚBLICA DOCENTE						
	NÚMERO TOTAL DE PRUEBAS	Prueba ESCRITA	Prueba ORAL	Prueba PRÁCTICA ¹	CONTENIDOS		
					CULTURALES	PROFESIONALES	MORALES, RELIGIOSOS Y POLÍTICOS
Reglamento General de Primeras Letras de 1825	2	Responder a un cuestionario sobre Gobierno de una escuela	Capacidad lectora y Doctrina Cristiana		Saber leer y escribir	Gobierno de una escuela	Doctrina Cristiana
Reglamento de exámenes de 1839	2	Escritura del alfabeto y dictado de sentencias.	Capacidad lectora y Doctrina Cristiana, Gobierno de una escuela, deberes de con respecto a las autoridades		Saber leer y escribir	Didáctica pedagógica	Doctrina Cristiana
R.D de 3 de junio de 1910	3	Un trabajo sobre didáctica pedagógica Resolución de dos o más problemas de Matemáticas; Ejercicio de Análisis Gramatical; Ejercicio de caligrafía y dibujo; tema de un cuestionario	Exposición de un tema del cuestionario, Traducción de un texto en francés	Explicar en directo, durante quince o veinte minutos, una lección a niños/as de primaria. En el caso de las maestras, también tendrían que hacer un trabajo de labor.	Resolución de problemas de Matemáticas; Análisis Gramatical; conocimientos de francés	Metodológicos y didácticos sobre las asignaturas del plan de estudio (Plan de formación de Maestros de 1903, R.D de 24 de septiembre de 1903)	Formaban parte del cuestionario elaborado por el tribunal, por ser contenidos de las asignaturas del plan de estudio.
Reglamento de 1933* (examen de reválida)	2	Tema elegido entre 3 sacados a suerte de un cuestionario en torno a conocimientos filosóficos, pedagógicos y sociales.	Leerá en voz alta dicho tema, haciéndoles el tribunal preguntas sobre él.	Explicar en directo, durante media hora, una lección a niños/as de primaria y siendo ya alumno/a-maestro/a, prácticas durante todo un curso escolar en alguna escuela nacional, elegida por orden de calificación.		Temario extraído de las asignaturas que dan nombre al plan de estudio.	Conocimientos filosóficos y sociales
Decreto de 17 de octubre de 1940	3	Tema del Cuestionario sobre Religión y Política, Lengua y Literatura, Geografía e Historia; resolución de problemas de matemáticas y física	Pedagogía y su Historia Metodología a Explicar una lección libre sobre cualquier asunto escolar preparado de antemano		Lengua y Literatura, Geografía e Historia; Aritmética, Álgebra y Física	Pedagogía y su Historia Metodología Contenidos relacionados con materias sobre Organización Escolar o Higiene Escolar*	Religión Católica y Política
Ley de 1945 ^c	3	Desarrollo de un tema de Religión, otro de Formación del Espíritu Nacional y ejercicio de Análisis morfológico y sintáctico de un párrafo.	Exposición de un tema de Geografía o de Historia, otro de Literatura española y otro de Pedagogía.	Lección práctica ante niños o niñas y una tabla de gimnasia educativa.	Geografía, Historia, Literatura española, análisis morfológico y sintáctico	Pedagogía	Religión y Formación del Espíritu Nacional

Decreto de 24 de abril de 1969 ^a	3	Prueba objetiva relativa a todas las disciplinas cursadas, y contenidos según Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria; Desarrollo de una cuestión sobre didáctica y desarrollo de un tema de Ciencias de la Educación.			Contenidos a nivel de estudios de Grado Medio.	Didácticas especiales y Problemática de las Ciencias de la Educación	Formación del Espíritu Nacional
Decreto 375/1974 de 7 de febrero ^o	3	Respuestas a cuestiones de cultura general y conocimientos de la especialidad por la que se opta. Programación de una unidad didáctica.	Desarrollo de tres temas del cuestionario de Ciencias de la Educación	Curso selectivo teórico-práctico de formación	Comentario de un texto literario con respuestas a cuestiones gramaticales, estilísticas y de interpretación de épocas históricas y fenómenos culturales; otro comentario de carácter científico o resolución de problemas.	Conocimiento sobre didácticas específicas de cada especialidad y sobre diversos temas de Ciencias de la Educación	
R.D de 19 diciembre de 1984 ^o	3	Elaboración de un proyecto pedagógico-didáctico, de carácter curricular. Contestar a cuestiones de la especialidad por la que se presente. Contestar a tres cuestiones como máximo y/o resolver un supuesto práctico.	Debate y defensa del proyecto con el tribunal	Curso selectivo teórico-práctico de formación	Referidos a los contenidos de las distintas especialidades: Filología –inglesa o francesa –, Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Preescolar o Educación Especial	Dominio del currículum y de los programas de Preescolar y Ciclos Inicial y Medio de la EGB	
R. D. de 4 de junio de 1993	3	Desarrollo de dos temas del temario A y B, sacados por sorteo entre dos de cada uno de los dos temarios.	Exposición de un tema que responde a la especialidad por la que se opta. Debate posterior con el tribunal.	Responder a supuestos prácticos (de forma escrita)		Relacionados con la didáctica, pedagogía y psicología.	

Fuente: *Elaboración propia*

Este Reg. responde al Plan Profesional de 1931, en el cual no sería necesario realizar el concurso-oposición clásico, pues para iniciar los estudios de Magisterio se requeriría hacer un examen de ingreso previo, y tras su finalización, un examen de reválida que es el que hemos señalado.

* Los dos planes de estudio que hace referencia a dicha legislación es el Plan Bachiller y Plan Provisional de 1942.

ç El sistema de selección se aseguraría la adhesión a los valores proclamados por el régimen franquista, se le pediría al futuro maestro la condición de ser Instructor del Frente de Juventudes, y a las maestras, el de Instructora de Escuelas del Hogar de la Sección Femenina. Esta disposición se prolongaría hasta los años 70.

& Responde al Plan de Estudio de 1967, caracterizado por la presencia de todas las didácticas (Matemáticas; Lengua Española y Literatura; Religión; Geografía e Historia; Ciencias Naturales; Física y Química; Idiomas y Formación del Espíritu Nacional), ya que el maestro impartiría todas las asignaturas del programa.

⊞ En la primera prueba se especificaría el rechazo expreso al memorismo del opositor para poder comprobar en cambio, su capacidad de relacionar conceptos, capacidad expresiva, originalidad, dominio del idioma...

∅ Este nuevo sistema de selección del profesorado surge como resultado de la nueva ordenación de la Enseñanza General Básica – R.D. 69/1081 de 9 de enero – y la determinación de las enseñanzas mínimas para los distintos ciclos en los que se divide la EGB.