Practica Escolar Y Renovacion Pedagogica

Cambios y resistencias en la cultura de la escuela de la España franquista

Ramón Lopez Martin
(Universitat de València)

En el marco de las renovadas tendencias de la historiografía pedagógica desarrolladas durante las últimas décadas ha cobrado especial interés el estudio de la escuela como un espacio social que se construye con una cultura propia, capaz de reinterpretar el influjo de factores exógenos y explicar así buena parte de la estructura de su organización interna. Los análisis etnográficos, el empuje de la microhistoria, la revitalización del sujeto como categoría histórica, el interés por la memoria, la oralidad, el giro icónico, entre otros enfoques heurísticos de reciente actualidad, han significado la consolidación por parte de los historiadores de la escuela de un conjunto de herramientas apropiadas para reorientar sus miradas hacia "la escuela por dentro"[167], como una renovada dimensión de análisis capaz de interpretar la lógica de su funcionamiento y hacer emerger el sentido relacional operado entre las diversas perspectivas teórico-prácticas de los elementos que conforman su realidad.

Y es que, al menos en lo que se refiere a la investigación histórica de la primera enseñanza, la historia de la educación, abandonando el cautiverio de enfoques teoricistas centrados en la explicación del ideario de insignes pedagogos, en el relato de la vida administrativa de las instituciones

[167] LOPEZ MARTIN, R. (2001), La escuela por dentro. Perspectivas de la cultura escolar en la España del siglo XX, Valencia, Univ. de València.

docentes o – cuando más – en el análisis de las políticas educativas, camina hoy por corrientes innovadoras como son el estudio de la realidad escolar cotidiana, de los procesos de cambio e innovación pedagógica, del impacto de las reformas en los usos curriculares, en definitiva, de cuestiones relativas al ámbito empírico de la práctica, concretadas en el cómo enseñar, a quién, con qué fines, bajo qué metodologías, con el apoyo de qué mediadores, sobre qué planteamientos organizativos, con qué formas de acreditación, atendiendo a qué tipo de diseños curriculares o, si se prefiere, desde qué modelos de cultura escolar.

Más allá de una investigación en profundidad de algún aspecto concreto de la extensa problemática de la escuela pública durante el franquismo, el sentido de este trabajo no pretende ser sino una perspectiva general – que ayude a facilitar la comprensión de este periodo a nuestros compañeros portugueses en estos momentos de convergencia hacia el "espacio europeo de enseñanza superior" – que revise temas, sistematice materiales ya investigados, aliente estudios posteriores y preste su oportuna colaboración a poner de relieve los referentes básicos que han marcado la evolución de los códigos del trabajo escolar; lejos de agotar la temática anunciada, pretendemos captar señales que se aproximen al análisis de las influencias recíprocas, resistencias y cambios, tradiciones e innovaciones de los dos referentes fundamentales que conforman el título de nuestro trabajo: la renovación pedagógica y la práctica escolar o, lo que es lo mismo, en qué medida la realidad práctica de la escuela ha sido capaz de asumir los progresos o retrocesos de otras dimensiones (científicas y políticas) en que se ha configurado la cultura de la escuela.

Así pues, sin renunciar a ofrecer algún apunte contextualizador de otros registros de la cultura escolar (culturas de la escuela, si se quiere), nos centramos en la perspectiva empírica, es decir la de las prácticas reales acontecidas en la organización curricular de las escuelas públicas de la segunda mitad del siglo XX; destacamos no sólo la lógica específica en la que – en numerosas ocasiones – se objetiva su funcionamiento, toda vez que disfruta de niveles de autonomía suficientes, sino la convergencia y/

/o divergencia con el resto de culturas con las que cohabita e interactúa de forma diversa. Sin duda, la cohesión o el desfase entre estas dimensiones o registros, al margen de otros factores, no sólo explican los usos prácticos de la escuela, sino que será uno de los elementos clave a la hora de plantearse el sentido y profundidad de la innovación pedagógica de un periodo concreto.

Y todo ello, a través del análisis de tres hitos normativos, de los que extraemos su correspondiente lectura pedagógica, que constituyen los momentos de especial interés y de cambio en esta evolución de las prácticas escolares de la España de Franco: la aparición en 1953 de los primeros *Cuestionarios Nacionales* para la enseñanza primaria, vendrá a cuestionar una práctica escolar basada en estrategias artesanales, que hemos denominado la *pedagogía buscada*, para caminar hacia el modelo de una *pedagogía normativizada* y que ofrece ya al maestro algunos principios orientadores de su quehacer cotidiano; las reformas de los años sesenta y la ansiada búsqueda de modernización en la política curricular conforman una práctica racionalizada (*pedagogía de la eficacia*), que caminará – ahora – por un mayor activismo, la mejora de la organización y la evaluación del rendimiento en destrezas, hábitos y conocimientos; finalmente, la reforma del sistema educativo y las *Orientaciones Pedagógicas* de 1970, que preparan ya el tránsito hacia la democracia, supondrán nuevos planteamientos prácticos de carácter experimental en el desarrollo del curriculum, vinculados hacia una enseñanza fundamentada en la programación de objetivos operacionales de progresión creciente (*pedagogía tecnocrática*), que impedirán al maestro no sólo determinar "el qué" y "el por qué" de la enseñanza, limitándose "al cómo", sino pensar su propia actividad docente, en un claro contexto de contradicciones entre los principios defendidos y las prácticas desarrolladas.

Estamos, por tanto, ante una evolución muy similar a la experimentada por la política educativa portuguesa del "Estado Novo" (1930-1974)[168],

[168] A lo largo del trabajo apuntaremos algunas conexiones e influencias mutuas entre la realidad española y el contexto europeo de la época ("Carta de la Escuela"

cuyas fases sucesivas quedan claramente perfiladas: desmantelamiento de los principios y prácticas del régimen anterior, como primera ocupación; establecimiento de los pilares ideológicos básicos y de adoctrinamiento moral, en una segunda etapa, ya de construcción; acomodación del sistema educativo a las nuevas realidades socioeconómicas; y, finalmente, apertura definitiva y transición hacia un sistema democrático. De otro lado, algunas de las líneas básicas que pudieran destacarse como aspectos centrales del "nuevo orden" reflejan – asimismo – idéntica similitud con la política pedagógica del franquismo: utilización ideológica de la enseñanza con criterios diferenciadores excluyentes (ricos/pobres, niños/niñas); modificación a la baja de los niveles formativos (reducción de la escolaridad obligatoria, menores contenidos programáticos generalizables a todos, escasas exigencias de aprendizaje...); centralismo administrativo a ultranza; o políticas encaminadas a la "desprofesionalización" del estamento docente, son algunos ejemplos de los más destacables.

Antes de entrar en el desarrollo de cada una de las etapas marcadas por la evolución de los códigos del trabajo escolar en la España del fran-

---

italiana de 1939, la pedagogía alemana del nazismo, el Estado Novo portugués...), tal y como señala INIESTA CORREDOR, A. (1941), El Orden Nuevo en la Educación de Juventudes (Estudio de las modernas tendencias educativas), Madrid, Magisterio Español. Para el caso hispano-portugués y las notables similitudes entre el desarrollo de la política educativa del Estado Novo y la España franquista, contamos ya con la aportación del II Encontro Ibérico de Historia de la Educación, ESCOLANO, A. & FERNANDES, R. (Edits.) (1997), Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975), Zamora, Fundación Rei Afonso Henriques, especialmente los trabajos de NOVOA, A., "A 'Educaçao Nacional' (1930-1974): Análise Histórica e Historiográfica", pp. 175-203 y MAYORDOMO PEREZ, A., "Nacional-catolicismo, tecnocracia y educación en la España del franquismo (1939-1975), pp. 147-174. No podemos soslayar, la contribución de los trabajos del IV Enontro celebrado en Allariz (Ourense), durante septiembre de 2001, de reciente publicación, bajo el título de "Portugal en España y España en Portugal: imágenes y representaciones en contextos educativos". Cfr. "A mirada do outro", Revista de pensamento do Eixo Atlantico, 4 (2003).

quismo, a través del análisis de sus fundamentos pedagógicos, dediquemos un pequeño apartado a examinar las influencias que en la concreción de las prácticas escolares tienen otras instancias del desarrollo curricular y su vinculación con los procesos de renovación e innovación pedagógica; todo ello, sin renunciar a perfilar el concepto de *prácticas escolares* como ese conjunto de intervenciones y actividades que configuran el quehacer diario en la escuela.

1. Tradición e innovación en la cultura práctica de la escuela. Un conflicto permanente

El concepto de "cultura escolar" se ha instalado definitivamente en el ámbito histórico-educativo desde mediados de la década de los noventa. Autores como D. Julia y A. Chervel, para el ámbito francés, M. Depaepe y F. Simon, en el Reino Unido, A. Nóvoa, en caso de Portugal y A. Viñao y A. Escolano, en el contexto español, entre otros[169], han puesto de relieve que la cultura de la escuela, como producto típicamente escolar, queda configurada en un entramado de normas, teorías o prácticas que, sedimentadas a lo largo del tiempo e interactuando de forma sinérgica, pueden explicar numerosos aspectos del funcionamiento real de estas instituciones; se trata, por tanto, de la síntesis conformada por un triple conjunto de

---

[169] En los últimos trabajos de la historiografía pedagógica española sobre la cultura de la escuela puede encontrarse un análisis de la evolución experimentada por dicho «objeto histórico», así como las referencias bibliográficas de los autores citados. Cfr. ESCOLANO BENITO, A y HERNANDEZ DIAZ, J. M.ª (Coords.) (2002), La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada, Valencia, Tirant Lo Blanch; TERRON, A., y ALVAREZ, V. (2002), «Sobre la cultura escolar y los mitos en nuestra escuela», Cultura y Educación, 14 (3), 237-52 y VIÑAO FRAGO, A. (2002), Sistemas educativos, culturas escolares y reformas, Madrid, Morata, especialmente, pp. 70-120. Recientemente se ha editado en castellano un texto que incluye algunos trabajos de interés para el tema que nos ocupa, POPKEWITZ, Th.S.; FRANKLIN, B.M. y PEREYRA, M.A. (2003), Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización, Barcelona, Ed. Pomares.

elementos (personales, materiales y funcionales) y tres dimensiones de análisis de la trama relacional establecida entre ellos: la norma política, el discurso científico-administrativo y – como registro independiente – la realidad que concreta en la práctica cotidiana ese entramado cultural.

No es el momento ni el lugar apropiado para entrar a analizar los diversos aspectos y elementos que conforman dicha cultura, los procesos por medio de los cuales los actores de la educación asimilan estas reglas del juego y se procuran las estrategias necesarias para integrarse en la vida institucional, o la génesis de ese maridaje entre la construcción social de los sistemas educativos y la conformación – al mismo tiempo y con ritmos históricos muy similares – de un modelo de cultura escolar, tema ya revisado en otro de nuestros trabajos[170]. Sí parece conveniente resaltar aquí, por el contrario, el sentido de cada uno de los niveles mencionados, al objeto de mostrar las posibles influencias mutuas que entre ellos se establecen y los grados de dependencia, coherencia o disonancia que van configurando su evolución[171]. No debemos olvidar, que evidenciar las relaciones entre los diversos niveles ha sido destacado por la literatura pedagógica como un aspecto clave a la hora de explicar los cambios acontecidos en cada uno de ellos, especialmente los vinculados a la práctica escolar, toda vez que es considerado como el estrato inferior que soporta todo el proceso curricular, muy resistente a los cambios, pero – también – con elevadas dosis de permeabilidad.

Este proceso de concreción o desarrollo del curriculum que de manera necesaria desemboca en la práctica, está posibilitado y, a su vez, condi-

---

[170] LOPEZ MARTIN, R. (2002), "Gènesi i construcció del sistema educatiu. Vers un model de cultura escolar", en MAYORDOMO, A. y AGULLO, M.ª. C., La construcció social del sistema educatiu valencià, I Jornades d'Història de l'Educació Valenciana, Gandía, CEIC "Alfons El Vell", pp. 13-41.

[171] ESCOLANO BENITO, A. (2000), «Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros», Revista de Educación, núm. extraordinario (La educación en España en el siglo XX), pp. 201-18.

cionado – como decimos – por tres niveles básicos de intervención o instancias de decisión curricular, superpuestos a modo de círculos concéntricos: nivel político, administrativo y práctico o docente, tomados de mayor a menor grado de libertad[172]. Cada uno de estos niveles, aun en constante interacción, puede poseer su propia lógica de funcionamiento y responder a intereses y circunstancias diferentes. El *nivel político*, como máxima expresión del poder, establece los grandes fines de la educación y trata de ofrecer respuesta al "para qué" de la tarea escolar; el *nivel administrativo*, por su parte, traduce a claves curriculares dichos fines y principios políticos, mediante directrices dirigidas, principalmente, a los actores del proceso educativo (profesores, estudiantes, inspectores); finalmente, el *nivel práctico o docente*, asumirá la tarea de convertir las metas curriculares en objetivos concretos hacia los que irá dirigida toda la actividad práctica de la escuela[173].

Desde esta perspectiva o modo de entender el proceso didáctico, la actividad práctica de la enseñanza queda determinada por este carácter jerárquico y unidireccional que presenta el desarrollo del curriculum, aunque – como veremos – con importantes posibilidades de autonomía. Adolfo Maíllo, una de las personalidades más notorias e influyentes en la pedagogía española durante la segunda mitad del siglo XX, lo explica de

---

[172] Una versión sobre este mismo tema, pero con mayor recorrido histórico en LOPEZ MARTIN, R. (1999), "La práctica escolar en la España del siglo XX. Perspectivas de renovación", en RUIZ BERRIO, J.; BERNAT MONTESINOS, A.; DOMINGUEZ, M.ª R.; JUAN BORROY, V.M. (Eds.), La educación en España a examen (1898-1998), Zaragoza, Institución "Fernando El Católico", Excma. Diputación de Zaragoza, 2 Vols., Vol. I, pp. 395-422.

[173] Sin entrar en la polémica suscitada en el seno de la Didáctica sobre la primacía o no de la influencia anglosajona en la teorización sobre el curriculum, para este trabajo nos hemos servido de GIMENO SACRISTAN, J. (1988), El curriculum: una reflexión sobre la práctica, Madrid, Morata y BELTRAN, F. (1991), Política y Reformas Curriculares, Valencia, Universitat de València.

forma precisa[174]. La organización del trabajo escolar debe hacerse atendiendo a cuatro niveles: en el más elevado, sitúa el *plan de actividades escolares*, es decir, "un índice global de orientaciones que señalan las directrices esenciales al funcionamiento de las escuelas primarias... El plan señala los objetivos fundamentales de la escuela tanto en lo que se refiere a los valores que la educación primaria debe hacer vivir a los niños como desde el punto de vista de los objetivos políticos, religiosos o sociales que justifican su existencia"; en un escalafón inmediatamente inferior, redactados por organismos técnicos, se encuentran los *Cuestionarios*, como concreción de los objetivos del plan, es decir "índices orientadores de las tareas generales"; en tercer lugar, el *Programa*, como una guía no sólo de los contenidos, sino de los métodos, recursos, etc., en definitiva, "una brújula que señale para pequeñas fracciones del tiempo escolar, las actividades del maestro y niños"; finalmente, llegamos al momento en que el maestro reflexiona y prepara una noción o unidad de contenido, en "su" *preparación de lecciones*, con un detalle de los contenidos, actividades y ejercicios a desarrollar en cada una de las lecciones o unidades de trabajo escolar.

Así las cosas, y al menos en principio, parece fuera de toda duda que a mayores grados de coherencia entre los diversos planos en que se objetiva esta implementación del curriculum, mayores posibilidades de innovación pedagógica, en la medida en que la práctica se ve alimentada por investigaciones especializadas realizadas en otros registros; por el contrario, el funcionamiento disonante de estas estructuras debiera producir un estancamiento del progreso pedagógico y desorientación o – en su caso – fracaso de la reforma propuesta, al distanciarse el funcionamiento de cada uno de los niveles y perder eficacia y unidad en la consecución de una serie de objetivos comunes. Sin embargo, como veremos, no parece todo tan sencillo a la hora de encontrar una explicación coherente del

---

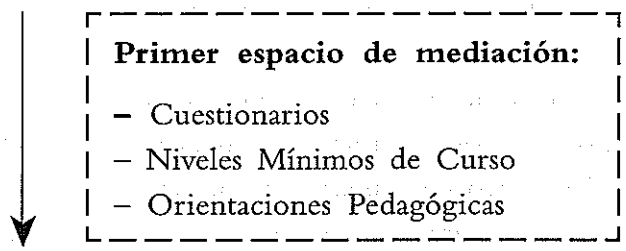
[174] MAILLO, A. (1962), "Orientaciones didácticas para la aplicación de los Niveles", Vida Escolar, 62, 3-7.

funcionamiento de estas estructuras, ni parece aceptarse de manera gratuita esta "instrumentalización" unidireccional del curriculum.

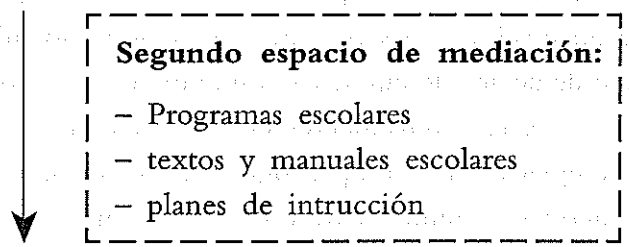
Entre cada uno de los estratos señalados, se observa un espacio intermedio de conexión de un nivel con otro, donde se producen los engranajes y ajustes necesarios para suavizar el funcionamiento de la cadena; a estos bucles de conexión se le han venido a denominar *espacios mediacionales*. En cada uno de estos territorios de mediación, se instalan una serie de *filtros*, con el objetivo de ayudar a la correcta interconexión entre los diversos niveles; me refiero a toda una serie de instrumentos (cuestionarios, niveles, orientaciones, programas, textos, manuales escolares, programaciones de aula, cuadernos de preparación de lecciones...) que traducen los códigos de un nivel a otro y procuran dotar de uniformidad ideológica todo el proceso de desarrollo curricular. En numerosas ocasiones, esta labor de ajuste no se realiza convenientemente y cada una de las estructuras comienza a refugiarse en su propia lógica de funcionamiento, distanciándose de los objetivos comunes marcados en un principio. Esta circunstancia, para nada extraña en la política curricular española del siglo pasado, no niega de manera radical – al menos así queremos pensarlo nosotros – la posibilidad de caminar hacia mayores grados de innovación pedagógica, pero sí exige el sacrificio de la "personalidad" de algunos niveles en beneficio de otros, que deben asumir "el peso del progreso".

Niveles y espacios mediacionales de determinación curricular

NIVEL POLITICO



NIVEL ADMINISTRATIVO



NIVEL PRACTICO O DOCENTE

Así pues, no es extraño encontrar momentos puntuales o estilos de enseñanza concretos, donde la evolución de las prácticas escolares se explica, tan sólo, desde sus propios códigos y no por influencia determinante de otros planos conformadores de la cultura escolar. Es el caso de la preeminencia de ese conjunto de hábitos o reglas artesanales que, alejados de la pedagogía académica, el colectivo de maestros ha ido fraguando y transmitiendo por conductos gremiales y de los que se han servido para desarrollar la pragmática de su oficio y llevar a cabo sus tareas de enseñanza, ante la indefensión metodológica que han padecido durante largos periodos de nuestra historia; la cultura práctica escolar, en este caso, vendría a ser una especie de "tradición inventada" por los propios maestros y la innovación pedagógica quedaría circunscrita al proceso de reconstrucción socio-histórica que de esa misma tradición realiza cada generación,

enriqueciendo la normativa corporativa con las estrategias de innovación surgidas de la propia reflexión de esos modos de enseñanza[175].

Y que decir de la tendencia a vincular texto y curriculum como dos "estructuras pedagógicas interrelacionadas" y que ha supuesto que el desarrollo de la práctica escolar se explique – casi con exclusividad – a través de las pautas marcadas por los libros de texto, como un instrumento didáctico que supone la "invariante material más significativa de toda la cultura escolar"[176]; las lecciones allí preparadas, planificadas, no exentas de algún criterio pedagógico, dispuestas para ser aplicadas a la realidad de cada escuela, se convierten en auténticas fuentes de innovación curricular, sin demasiada reflexión por parte del maestro. Resulta curioso comprobar cómo a lo largo de la historia escolar española, los maestros han hecho una defensa a ultranza de la libertad a la hora de elegir los libros de texto y otros materiales curriculares y han renunciado a la posibilidad de elaborar sus programas, como rasgo inequívoco de caminar hacia la renovación pedagógica. Sin duda, la presión mediática de los textos y el control de algunas editoriales, en ocasiones filtrando el influjo oficial, pueden explicar buena parte de la evolución de las prácticas escolares y servirnos de ejemplo para ilustrar el supuesto de que un sólo aspecto de la cultura escolar, asumiendo el papel de motor, es capaz de dinamizar todo el proceso.

Pongamos un ejemplo más. El propio utillaje de la escuela, más allá del rol mediacional que desempeña y su carácter explicativo para desen-

---

[175] ESCOLANO BENITO, A. (1999), "Los profesores en la historia", en MAGALHAES, J. & ESCOLANO, A., Os Professores na História, 3.° Encontro Ibérico de História da Educaçao, Porto, Sociedade Portuguesa de Ciencias da Educaçao, pp. 15-27.

[176] ESCOLANO BENITO, A. (dir.) (1998), Historia Ilustrada del Libro Escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa, Madrid, Fundación GSR, p. 17. La obra, en la que se integran numerosos especialistas de la historiografía pedagógica española, supone el inicio de una línea de investigación especialmente fecunda para el análisis de los estilos de enseñanza.

trañar el entramado de relaciones operadas entre los diversos elementos que conforman la cultura de la escuela – del que hemos escrito en otro lugar[177] –, es un registro interesante para analizar las tensiones entre las diversas estructuras del desarrollo curricular y la posibilidad de renovar las prácticas. Como veremos, la incorporación de nuevos objetos a la realidad cotidiana de una determinada escuela, por sofisticados y posibilidades técnicas que ofrezcan, no será condición suficiente para hablar de innovación de un modelo educativo; sin embargo, sí parece probado que la llegada de un renovado utillaje es condición necesaria para facilitar el cambio de los códigos del trabajo escolar. "La renovación pedagógica – como ha escrito Gimeno Sacristán – no sólo, pero de forma significativa, va ligada a la ruptura del monopolio y esclerotización de uso que se ha hecho de ciertos materiales en la enseñanza"[178]. En nuestro trabajo prestaremos una atención especial a la llegada de nuevos materiales a las escuelas (textos, objetos, instrumental didáctico...), como un indicador de cambio e innovación de las prácticas escolares.

Y por si esto fuera poco, es necesario contemplar el caso no de simple ruptura o falta de acoplamiento entre los diversos niveles, sino de rechazo o claro enfrentamiento entre los postulados mantenidos por cada uno de ellos; en algunas ocasiones, los principios defendidos por un determinado nivel son percibidos como desafíos a la integridad de los planteamientos sustentados por los otros. Los analistas de las reformas educativas de los últimos años, preocupados por los escasos resultados positivos, han coincidido en significar el olvido de la cultura interna ("gramática") de

---

[177] De esta vinculación de los elementos materiales y la innovación de las prácticas escolares, hemos escrito en LOPEZ MARTIN, R. (2003), "De las tecnologías vernáculas a la escuel@.com. Aproximación al sentido pedagógico de los objetos de la escuela en la cultura escolar de la España del siglo XX", Etnohistoria de la Escuela, XII Coloquio Nacional de Historia de la educación, Universidad de Burgos, S.E.D.H.E., pp. 169-80.

[178] GIMENO SACRISTAN, J. (1991), "Los materiales y la enseñanza", Cuadernos de Pedagogía, 194, 176-95.

la escuela, como una de las causas que condenan al fracaso a determinadas reformas o a minimizar sus efectos innovadores, que no pasan de arañar la epidermis del sistema, sin modificar los aspectos sustanciales[179]; en el caso español, algunas reformas o innovaciones han sido vistas como ataques a la "tranquilidad acomodaticia" de los docentes o como principios usurpadores de las competencias más inherentes a su profesionalidad. La generalización masiva de los medios audiovisuales en la España de finales de los sesenta y principios de los setenta, por poner un ejemplo, ofreció notables resistencias por parte del profesorado, objetando que la preparación para su uso fue inexistente, cuando no despreciando abiertamente sus posibilidades didácticas; como efecto contrario, el docente no sólo acumuló sin sentido materiales audiovisuales en el aula, sino que intensificó su defensa de las viejas y cómodas inercias de siempre a la hora de enfrentarse a la práctica.

El sentido de la instrumentalización tecnoburocrática del curriculum propuesto por la reforma Villar, criticado abiertamente desde diversas instancias, es un claro paradigma de enfrentamiento abierto entre la "pedagogía académica y la cultura de la escuela"[180], toda vez que el docente – muy a su pesar – no tiene más salida que aceptar la legitimidad de las propuestas curriculares realizadas desde criterios políticos (primer nivel) o matizadas por los especialistas de la técnica científica (segundo nivel), con lo que no sólo queda prescrito el "para qué", sino el "qué", el "cómo" y el "cuándo" en la educación, cercenando al profesorado el derecho a

---

[179] La corriente de investigación fue iniciada por TYACK, D. & CUBAN, L. (1995), Tinkering toward Utopia. A Century of School Reform, Cambridge, Mass., Harvard University Press. Para el contexto español, VIÑAO, A. (2000), "Culturas escolares y reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas)", Teias, Revista da Faculdade de Educaçao, Rio de Janeiro, 2, 116-33.

[180] ESCOLANO BENITO, A. (1999), "Un siglo, dos culturas: pedagogía académica y cultura de la escuela", en RUIZ BERRIO, J.; BERNAT MONTESINOS, A.; DOMINGUEZ, M.ª.R.; JUAN BORROY, V.M. (Eds.), op. cit., Vol. I, pp. 605-14.

"pensar su enseñanza". Ante esta circunstancia, como ha estudiado el profesor A. Nóvoa[181], la práctica escolar fue siendo excluida como "fuente constitutiva de las ciencias de la educación" y construyéndose una barrera importante entre el diseñador y el ejecutor de los procesos de enseñanza.

Así pues, sin negar el debate – mantenido aun hoy por la ya extensa historiografía sobre el franquismo[182]– acerca de las diversas posibilidades (criterios económicos, sociológicos, estrictamente políticos, y aun pedagógicos) de periodizar con sentido su dilatada existencia, no exenta de cierta unidad y coherencia ideológica, desde la perspectiva educativa, sin ánimo de resolver esta circunstancia y conscientes de la existencia de contradicciones, continuismos y retrocesos entre las etapas propuestas, no puede negarse que la evolución del trabajo escolar queda concretada en cuatro jalones fundamentales, con otras tantas lecturas reflexivas desde la ciencia pedagógica: los primeros momentos de la posguerra en la que se configuran las bases del modelo de cultura escolar, caracterizado por el control eclesial y un tono fuertemente ideologizador, comenzando una lenta singladura hacia la búsqueda de una norma pedagógica que regule

---

[181] Novoa, A. (1998), "Professionalisation des enseignants et Sciences de l'Education", en Drewek, P. y Luth, CH. (eds), History of Educational Studies, Gent, Paedagogica Historica, Sup. SS., pp. 403-30.

[182] Entre otros, Puelles Benitez, M. de (1992), "Oscilaciones de la política educativa de los últimos cincuenta años: reflexiones sobre la orientación política de la educación", Revista Española de Pedagogía, 192, 311-19; Lozano Seijas, C. (1994), "La ideología de la escuela franquista", Educació i Història, 1, 131-36; Barreiro, H. (1995-96), "Nacional-Catolicismo y Educación en la España de la posguerra. Notas sobre la antología de textos y estudio preliminar por A. Mayordomo", Historia de la Educación, 14-15, 417-32 y Fernandez Soria, J.M. (1998), Educación, socialización y legitimación política (España 1931-1970), Valencia, Tirant Lo Blanch, pp. 101-206. Recientemente, contamos con un acertado balance crítico de la historiografía educativa del franquismo, donde puede encontrarse la bibliografía pertinente, Palacio Lis, I. & Ruiz Rodrigo, C. (2003), "Educational Historiography of the Franco Regime: Analysis and Critical Review", Paedagogica Historica, 39-2, 339-60.

la actividad de las escuelas; los primeros atisbos de apertura, inicios de los años cincuenta, que propician un primer intento de regular las prácticas escolares, todavía centradas en las lecciones como fracciones de contenido a dominar; la eficacia de los sesenta y los primeros procesos de modernización de la sociedad española, traducidos en criterios de racionalización técnica en el ámbito escolar; y, finalmente, la reforma del sistema educativo, con la definitiva implantación de un proceso curricular gestado desde la década anterior, y la preparación del camino hacia la democracia.

2. *La pedagogía buscada*. Pobreza material y abundancia espiritual en la escuela del primer franquismo

El ansiado final de la Guerra Civil dará paso al nacimiento del «Nuevo Estado» enmarcado en el contexto de una profunda precariedad económica y una necesaria – para unos – e injusta – para otros – depuración ideológica. La escuela del nacional-catolicismo caminará entre la *pobreza material* y la *abundancia espiritual*, entre la escasez de medios y recursos para la enseñanza y el control de su labor ideologizadora hacia la defensa del patriotismo, la religión católica, la tradición y un renovado espíritu de ciudadanía. Las palabras dirigidas al Magisterio por D. Gonzalo Gálvez, Inspector de Primera Enseñanza de Granada sobre lo que debe enseñar la escuela, es un ejemplo válido – de entre los muchos que podríamos citar aquí – del pensamiento pedagógico de la época: "Quiérote decir, y tu ya lo habrás adivinado, que *Religión*, *España* y *Trabajo* es lo que tienes que enseñar, y por mucho que detalles el programa, y por muchos nombres técnicos que des a lo que quieras enseñar, ya verás como te cabe todo en esos tres grandes campos que yo hago."[183]

---

[183] GALVEZ CARMONA, G. (1938), Nuestra Pedagogía, Granada, Ed. y Lib. Prieto, pp. 175-77. En esta misma línea, se expresa José M.ª AZPEURRUTIA, Inspector de Barcelona, en una conferencia pronunciada en septiembre de 1939 con motivo del Curso de Orientación y Perfeccionamiento Profesional del Magisterio de Barcelona, con el título

Desde la conocida Circular de 5-III-1938, por la que se encarga – entre otras medidas – a maestros e inspectores la difusión y enseñanza de la religión católica, hasta la propia Ley de Educación Primaria de 1945, toda la legislación pedagógica gira en torno a la consecución efectiva de un lema básico: "la escuela debe estar al servicio de la Religión y de la Patria", en el contexto de una educación basada en los principios de autoridad, disciplina, sacrificio y servicio sin límites a la idea de una "España católica"[184]. Las administraciones locales, incluso, contribuyeron a la causa del nacional-catolicismo a través de normativas específicas de fuerte control ideológico sobre los actores de la educación. Es el caso de la Circular n.° 6 de la Junta Provincial de Primera Enseñanza de Valencia[185], enviada el 30 de agosto de 1941 a las Juntas Municipales, recordándoles – entre otros aspectos – la obligación de comenzar el curso con un "acto de fe y desagravio al Crucificado", la necesidad de tomar medidas para asegurar la presencia de los escolares en los actos de carácter religioso o la asistencia colectiva de maestros y estudiantes a la Santa Misa.

---

de "Algunos aspectos del vivir de la Nueva Escuela Nacional" (Publicaciones del S.E.M. de Barcelona, ed. Miguel A. Salvatella) –, exhortando a los maestros: "Vosotros haced vuestro plan de trabajo y vuestros programas, teniendo en cuenta siempre esos dos grandes principios de Dios y de Patria, y conformaos con ello hasta que venga un programa oficial." (p. 42)

[184] Para esta primera época del franquismo, Historia de la Educación en España. Tomo V. Nacional-Catolicismo y Educación en la España de Posguerra, Estudio y selección de textos por A. Mayordomo, Madrid, M.E.C., 1990, 2 Vols.; CAMARA VILLAR, G. (1984), Nacional-Catolicismo y Escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951), Jaen, Hesperia; Gervilla Castillo, E. (1990), La escuela del Nacional-Catolicismo. Ideología y educación religiosa, Granada, Impredisur y MAYORDOMO, A. y FERNANDEZ SORIA, J.M. (1993), Vencer y convencer. Educación y Política, España 1936-1945, Universitat de València, pp. 123-207.

[185] Boletín Oficial de la Provincia de Valencia, 4-IX-1941. (PALACIO LIS, I. y RUIZ, C. (1993), Infancia, pobreza y educación en el primer franquismo, Universitat de València, pp. 32-33).

La vida escolar, en consecuencia, está marcada por actividades encaminadas al logro de estos objetivos: la formación del "espíritu nacional" y, sobre todo, la extensión y profundización en el ideal católico. Entre los procedimientos didácticos más utilizados, es necesario destacar: las "lecturas patrióticas" – energéticas en el decir de Onieva, dado que "sacuden el ánimo y mantienen tenso el ideal patriótico" –; la frecuente explicación del Evangelio y el rezo de oraciones conjuntas; las "lecciones conmemorativas", que buscan la exaltación de personajes – especialmente la carismática figura del caudillo – y momentos estelares de la Historia de España y su contribución a la expansión del catolicismo; el "relato histórico" a modo de ejemplo, donde la disciplina, el sacrificio, el respeto a la autoridad, etc., brillan con luz propia; la confección de "láminas murales" alusivas a grandes episodios del Imperio Español; o los "cuadernos de clase", donde maestros y alumnos reflejan el acontecer de la vida escolar[186]. El hecho de no existir elementos administrativos mediadores, hace que la práctica asuma de forma directa, sin filtro alguno, las directrices del estamento político.

Debe añadirse a todo ello, una serie de prácticas y actividades propuestas por la Falange, si bien con un carácter más estético que otra cosa, y que complementan la labor de "formación" de la juventud española realizada en el ámbito no formal: el izar y arriar las banderas correspondientes, los cantos patrióticos, la explicación de la consigna diaria, la gimnasia y nociones premilitares, los cuadernos de rotación, donde los alumnos reseñan sus impresiones sobre las máximas patrióticas diarias, las "tardes de enseñanza" que tratan de aprovechar el tiempo libre de los

---

[186] Entre otras referencias más cercanas a la práctica escolar, pueden verse: ONIEVA, A.J. (1939), La nueva escuela española. Realización práctica, Valladolid, Santarén; SERRANO DE HARO, A. (s.a.), El diario del maestro y el diario del niño, Madrid, Escuela Española; TALAYERO, J. (1938), "La metodología en la escuela primaria", en Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria, Burgos, Hijos de S. Rodríguez, Vol. II, pp. 71-83 y BERNAL, E. (1945), Orientaciones escolares, Madrid, Escuela Española.

escolares, las explicaciones sobre símbolos como el yugo, las flechas, el águila imperial... son algunas de las parafernalias más significadas[187]. En la perspectiva de señalar nuevas vías de investigación, este tipo de ritos y símbolos utilizados en la realidad escolar, merecen análisis didácticos más detenidos – incluso su comparación con otras realidades como las prácticas propuestas por la Mocidade Portuguesa –, al objeto de precisar su influencia en el curriculum y su profundidad pedagógica en la defensa de los valores que representan.

Numerosos son los testimonios que podríamos recoger aquí de la realidad de aquella escuela de miseria, himnos y rezos, copias y palmetas, que exprimió la memoria de tres de cada cuatro españoles. El escritor C. Barral, estudiante en un colegio de posguerra, relata las circunstancias del trabajo y los referentes de la actividad escolar, que bien pudieran extenderse a cualquier escuela-tipo de la época: "La jornada comenzaba con la concentración para la misa, el oficio a golpe de palmeta y de comunión prácticamente sin excusa (...) Al empezar cada clase había que repetir en voz alta una jaculatoria y a la mitad de la permanencia de la noche, así se llamaban las horas de estudio bajo vigilancia de los celadores, se rezaba el rosario (...) yo no me daba cuenta entonces, pero esa espesa estructuración conventual de la vida escolar, ese abuso de prácticas obligatorias, eran una magnífica, casi infalible vacuna contra el sentimiento religioso (...) Los ritos políticos, de educación patriótica como se llamaban, eran eminentemente formales y yo creo que casi nadie se los tomaba en serio. Existían unos monitores, profesores de educación política, que dirigían y controlaban los actos premilitares, los cantos brazo en alto, y que daban unas delgadas

[187] Sobre la liturgia pedagógica de la Falange y su labor educativa, contamos con algún estudio reciente que inicia una línea de investigación interesante. Cfr. SANZ FERNANDEZ, F. (2000), "Las otras instituciones educativas en la postguerra española", Revista de Educación, núm. Extraordinario, op. cit., pp. 333-58 y CRUZ OROZCO, J.I. (2001), El yunque azul. Frente de Juventudes. Las razones de un fracaso, Madrid, Alianza.

clases de joseantonismo. Pero aun con respecto a los profesores laicos de las disciplinas normales, eran personajes de segundo rango."[188]

Este contexto ideológico, junto a la tradicional ausencia de programas o pautas pedagógicas prescritas por la administración desde la propia gestación del sistema escolar español, a pesar de algunos intentos de escasa influencia[189], condena la vida escolar a los tonos rutinarios y de dependencia textual de épocas pasadas, donde priman las tradiciones artesanales de los maestros, en el contexto de una educación ascética y totalitaria. El Magisterio, huérfano de ese apoyo metodológico, confiará la práctica de su trabajo a los "modelos de lecciones prácticas" publicitados por los medios profesionales de la época: "La Escuela en Acción", suplemento de *El Magisterio Español*; *Escuela Española* y su sección "La vida en la escuela"; en menor medida la *Revista Nacional de Educación*; incluso la revista del

---

[188] BARRAL, C. (1975), Años de penitencia, Madrid, Alianza Editorial. Por citar otro testimonio, recogemos este gracioso relato de Luis Landero ("El País de Maricastaña") de su obra Entre líneas: el cuento o la vida: "(el maestro) dividía la clase en zona nacional y zona republicana. Los primeros eran los listos y los otros los torpes, y todos empezaban de republicanos menos él, cuya misión consistía en liberar de la ignorancia a la zona rebelde. Según los muchachos iban pasando a la zona nacional, les iba adjudicando los nombres de las ciudades liberadas, y a los primeros en pasar, les llamaba Ceuta y Melilla. Al final del curso, quienes acabasen de republicanos suspendían, y los otros aprobaban, según la ciudad así la nota. Ya ven ustedes qué fácil era la pedagogía de entonces". Cfr. LOMAS, C. (2002), La vida en las aulas, Barcelona, Paidós, pp. 76-79.

[189] Hay que constatar, aunque con escasa difusión e influencia, los Cuestionarios de 1921 y 1938. Para los primeros, XANDRI PICH (s.a), Programas Graduados de Enseñanza Primaria, Madrid; los segundos, Ministerio de Educación Nacional – en adelante, M.E.N. – (1943), Inspección de Primera Enseñanza de Madrid: Normas y Cuestionarios, Madrid, Gráficas A. Aguado. Una comparación entre ellos, con un breve análisis y transcripción literal de algún apartado de los franquistas, donde se destacan los parámetros propios de la política pedagógica de la época en cuanto a la "recatolización" y "renacionalización" de España, en NAVARRO SANDALINAS, R. (1990), La Enseñanza Primaria durante el Franquismo (1936-1975), Barcelona, P. P. U., pp. 56-63 y 121-23.

Frente de Juventudes, *Mandos*, publicarán lecciones desarrolladas en toda su extensión didáctica (objetivos, contenidos, medios a utilizar, textos, ejercicios...) y dispuestas para ser aplicadas a la realidad del aula. Estamos, por tanto, ante la búsqueda de una norma pedagógica, hasta entonces inexistente, que precise los objetivos, contenidos y métodos de la enseñanza.

En cualquier caso, el desvalido maestro siempre podía acudir – como de hecho ocurría – a la organización de contenidos, pautas programadas y planificación de ejercicios que ofrecían los textos para cada una de las materias prescritas por la Ley de 1945. La fiscalización ideológica de los libros de texto suponía, por tanto, un riguroso control de la enseñanza, toda vez que eran éstos, fundamentalmente las enciclopedias, los que marcaban la pauta a seguir en el trabajo práctico de la escuela; sin duda, la penuria material de la posguerra favoreció el uso de este auxiliar didáctico hasta convertirlo en el eje exclusivo de todo el proceso de enseñanza, dado que en un sólo volumen se encontraba todo el contenido que la escuela debía de transmitir. *Lecturas Graduadas*, *El Libro de España*, *Catecismos Patrióticos*, *Símbolos de España*, *Temple Juvenil*, *Así quiero ser*, *Conmemoraciones Escolares*, *Nueva Raza*, *Escudo Imperial*, *La Nueva Emoción de España*, *Glorias Imperiales*, o – caso de las féminas – *Fabiola*, *Guirnaldas de la Historia*, *Ramillete de Mujeres Universales*, *Enciclopedia de la Sección Femenina*, etc., serán los libros de lectura más habituales, con la consiguiente exaltación de los valores fundamentales del régimen.

En el mejor de los casos, los maestros avezados por la experiencia eran capaces de adaptar el contenido de los modelos de lecciones o las planificadas en enciclopedias y libros escolares a la realidad específica de su aula, a través de los "cuadernos de preparación de lecciones", obligatorios desde la Orden 20-I-1939, así como su correspondiente revisión por parte del inspector (O. 23-II-1939)[190], como un elemento de control de la

[190] B.O., 27-I-1939 y B.O., 1-III-1939. Ambas disposiciones en PEREZ GOMIS, J. (1940), Nueva Legislación de Educación Nacional, Santander, Ed. Cantabria, Vol. II, pp. 199-202 y 255-57.

actividad del profesor, donde se recoge un breve diseño de intervención educativa en cuanto al tipo de alumnos, objetivos, contenidos, materiales, recursos didácticos, medios más adecuados...; no se trata, por tanto, de una exposición detallada de cada lección, sino de un esquema-guía orientado a facilitar su desarrollo.

Con todo, los maestros, refugiados más en esa "tradición inventada" o conjunto de reglas artesanales aprendidas por mecanismos de apropiación empírica y transmitida por conductos gremiales, que en los currícula de las Escuelas Nor-males, fueron construyendo una práctica alejada de otros registros de esa misma cultura de la escuela, pero muy acomodada a su escasa preparación y a la penuria económica de una escuela sin medios ni posibilidades de mejora material. A los objetos tradicionales de una escuela pobre (cuatro bancos incómodos, una maltrecha pizarra, un armario destartalado y vacío de material didáctico, escasa higiene, elevada y variada matrícula...), lejos de cualquier aparato científico que pudiera conceder algún atisbo de innovación práctica, tan sólo constatamos las llamadas "tecnologías vernáculas"[191], es decir, ese conjunto de objetos resultantes de la tendencia de muchos maestros a fabricar sus propias herramientas y material didáctico, al objeto de hacer más atractiva su enseñanza. Así pues, esta pobreza de los elementos materiales, otro de esos factores que condiciona y/o posibilita ese entramado de relaciones en que se objetiva la cultura de la escuela y factor de primer orden para analizar la evolución de los procesos de renovación de las prácticas, explica la escasa vitalidad de la escuela que analizamos.

---

[191] Tomamos el concepto de LAWN, M. & GROSVENOR, I. (2001), "When in doubt, preserve: exploring the traces of teaching and material culture in English schools", History of Education, 30-2, 117-27, referido a la escuelas inglesas de los años cincuenta.

3. *La pedagogía normativizada* o los primeros atisbos de una pauta escolar

La década de los cincuenta supone el final de la etapa autárquica y el inicio de un tímido – en principio – proceso de apertura que, auspiciado por los cambios políticos y nuevos escenarios económicos del franquismo, comportará en el ámbito escolar la necesidad de introducir criterios de racionalidad tecnológica y cierta modernización pedagógica. Este periodo de transición, iniciado en 1951 con la llegada de Ruiz Giménez al Ministerio de Educación, en el que conviven los símbolos de la España tradicional con incipientes rasgos de innovación, prolongado hasta el diseño de los Planes de Desarrollo (1964) y la instauración de los modos tecnocráticos, supone no sólo la mejora cuantitativa de la red escolar pública y sus condiciones materiales, sino – de forma especial – el comienzo de un proceso de modernización cualitativa de los modos y formas pedagógicas[192]. La Ley de Construcciones Escolares (1953) y el Plan Quinquenal (1956), si nos referimos a la educación primaria, la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media (1953), la Ley de Formación Profesional Industrial (1955), o la Ley de Reforma de las Enseñanzas Técnicas (1957), son los referentes legislativos de esta etapa.

Paralelamente a un notable desarrollo escolarizador en la enseñanza primaria, encontramos síntomas de una mayor modernización y demanda del profesorado de estrategias y apoyos para un cierto rigor en los usos del trabajo escolar. La creación del Centro de Orientación Didáctica en 1954, la celebración un año más tarde del Primer Congreso Nacional de Pedagogía, el restablecimiento de los Centros de Colaboración Pedagógica (1957), al objeto de contribuir "al mejoramiento científico y técnico de las tareas escolares" mediante reuniones de maestros e inspectores para analizar experiencias prácticas de trabajo escolar, el nacimiento – un año

[192] ESCOLANO, A. (1992), "Los comienzos de la modernización pedagógica en el franquismo (1951-1964)", Revista Española de Pedagogía, 192, 289-310.

después – del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP), encargado del perfeccionamiento técnico de ese grado de enseñanza con la "utilización de nuevas técnicas y métodos pedagógicos, planes y programas, sistemas de organización escolar..." o la publicación de la revista *Vida Escolar* (1958), como órgano de expresión e intercambio de experiencias entre todas la escuelas y maestros de España, son iniciativas que marcan la búsqueda de innovaciones pedagógicas y que asumen un papel mediador entre los diversos niveles de concreción en que se objetiva la cultura de la escuela, fundamentalmente entre las orientaciones políticas y las metas curriculares de la práctica.

Especialmente reseñable, en nuestro caso, es la revista *Vida Escolar* que, como publicación vinculada a la administración, ofrecerá continuos ejemplos prácticos sobre la organización del trabajo escolar de las diferentes materias del curriculum, en una sección denominada "El trabajo escolar en la práctica"[193], así como informaciones de bibliografía pedagógica nacional y extranjera, análisis de las tendencias pedagógicas dominantes en el contexto internacional y, en definitiva, una completa información acerca de los nuevos tonos educativos y registros pedagógicos de una escuela en expansión; su importancia queda realzada por la ya comentada tendencia del magisterio español a dejarse guiar por estas propuestas didácticas y no por lo aprendido en su etapa de formación, lo que posibilita un primer acercamiento entre la cultura experta de la escuela y los profesionales de la enseñanza primaria. Sin duda, su meritoria labor de auxilio metodológico al magisterio, junto a los cursos de reciclaje y las publicaciones divulgativas del CEDODEP, reclama investigaciones y estudios más detenidos por parte de los historiadores de la educación.

---

[193] Sirvan de ejemplo el desarrollo pormenorizado de una jornada escolar que realiza Emilio J. Donado, maestro de una unitaria con tres grados de Vizcaya (Vida Escolar, 48, 1963, 5-8) o las "Experiencias de metrología escolar" anotadas por A. Fernández Benito, maestro de la Escuela-Piloto del CEDODEP (Vida Escolar, 61, 1964, 6-7).

Febrero de 1953 puede considerarse el punto de partida de esa larga singladura a la que nos referimos. Los *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria* (6 de febrero), primer documento oficial en la historia escolar de España que normativiza la actividad didáctica de los maestros, incorpora a la escuela primaria nuevos enfoques que, siendo respetuosos con la tradición y los preceptos del nacional-catolicismo, la precipitan hacia el uso de registros científicos más modernos. Los *Cuestionarios*, "instrumento de trabajo sin el cual su labor (las escuelas) adolecería de improvisación y heterogeneidad", se convierten en guías uniformadoras de la actividad escolar, propuestas orientadoras para la confección de programas, en el contexto de una enseñanza "concreta, viva y activa", que huya de un excesivo memorismo y acerque la escuela a la "órbita de realidades en que se mueven los intereses y afanes del niño"[194]; sin duda, como anotamos, estamos ante un intento serio de facilitar al menos la cohexistencia de los tres niveles del desarrollo curricular: el de la administración, los postulados de la investigación pedagógica y la persistencia de los usos prácticos de los enseñantes. Suponen, en definitiva, la posibilidad para el maestro – no siempre ejercida – de superar la dependencia de manuales y enciclopedias o de alejarse de criterios individualistas sustentados en el bagaje experiencial, a la hora de planificar y ejecutar su labor didáctica, compuesta ahora no sólo de lecciones instructivas, sino de *actividades prácticas formativas*.

Un breve análisis de su contenido es suficiente para comprobar el cambio de planteamiento curricular y cómo el trabajo escolar queda diseñado en torno a la asignatura y la palabra del maestro como instrumentos didácticos todavía insustituibles, pero con el refuerzo de la acción (prácticas formativas) y la intuición (orientación metodológica) como estrategias docentes. "El modo de concebir la lección, antes apuntado –

---

[194] Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria, Ministerio de Educación Nacional, Madrid, 1953, "Introducción" (pp. 9-15).

se lee en las normas generales –, pugna con el de 'trozo del libro del texto a memorizar', pero también con el de 'simple conjunto de nociones a explicar'. Ambos son criterios ya superados, que deben ceder su puesto a una concepción orgánica, consistente, en esencia, en hacer de la lección un conjunto de actividades de colaboración entre maestro y niños que, comenzando por una *preparación*, tanto de éstos como de aquél, se continúa con un *diálogo*, lleno de dinamismo y de ameneidad, en el que se intercalan acciones – ilustrativas, corroborativas, sugestivas – y termina con una serie, todo lo variada que se pueda, de *ejercicios de aplicación*".[195] El activismo, como señalamos, se convierte en el referente didáctico de la innovación pedagógica, diluyendo el espiritualismo de épocas pasadas.

Como ya hemos apuntado con anterioridad, en todo el franquismo conviven los pequeños avances e innovaciones con elementos de la más pura tradicionalidad, máxime en este momento histórico en que una España de "blanco y negro" iba tomando color de manera paulatina, dejando ver – en ocasiones – tonos todavía sórdidos como "el sepia". En este sentido, la renovación metodológica de los *Cuestionarios de Lengua Española* que huyen del yerto gramaticalismo de siempre, priorizando los ejercicios frente al listado de contenidos o lecciones (es la innovación pedagógica y el seguimiento a "los postulados actuales de la ciencia pedagógica"), contrastan con el carácter ideologizador de los elaborados para la *Historia de España* (es el respeto a la tradición y la huida de "innovar en exceso"). Esta ambivalencia entre la apuesta por una pedagogía activa plena de actividades prácticas y la rancia tradición, servirá de base a espe-

---

[195] Ibidem., pp. 12-13. Puede verse un estudio sobre el tema de los Cuestionarios en el n.° extraordinario de la Revista Española de Pedagogía, 41 (1953), con artículos – entre otros – de García Hoz, Maíllo, Fernández Huerta, Millán Puelles, Esteban Villarejo o Raquel Payá, fruto de la VIII Reunión de Estudios Pedagógicos, organizada por el Instituto "San José de Calasanz" y realizada en la Universidad "Menéndez Pelayo" de Santander.

cialistas como Rodríguez Diéguez[196] para calificar los Cuestionarios de desproporcionados y con "falta de coherencia didáctica".

Para completar el cambio de estilo pedagógico propuesto, esta guía orientadora de la tarea docente debía ser traducida a claves curriculares por el propio maestro a través de otras estrategias metódicas – "programas" se indica en el documento–, capaces de adaptar los nuevos planteamientos a la realidad de cada aula. Vano empeño. El propio Adolfo Maíllo[197], años más tarde, reconocerá las dificultades para la aplicación de dichos *Cuestionarios*, dada la "desorientación (de los maestros), tras el hábito adquirido con la rutina de las Enciclopedias escolares, donde todo estaba tratado, resumido y dispuesto para la memorización." En este sentido, es necesario destacar la preeminencia durante toda la década de los cincuenta de las enciclopedias (recuérdese la *Enciclopedia Alvarez* con más de 30 millones de ejemplares vendidos entre 1953 y 1965), acompañadas – ahora – con los llamados "libros del maestro"[198] que presentaban las lecciones preparadas en toda su extensión: nociones principales del tema, desarrollo de su contenido, actividades a realizar, material necesario, cuestionario de preguntas que el profesor debía formular a sus discípulos, ejercicios y problemas prácticos con sus soluciones... la tentación hacia la comodidad de dejarse guiar por dichos desarrollos curriculares era ciertamente irresistible.

Así pues, en esta época de transición, especialmente llena de contrastes, la práctica curricular continuará pegada, en exceso, a la rémora de la memorización, la rutina, la pasividad del alumno y el exagerado rigor disciplinario por parte del profesor, como estrategias metodológicas más habituales. El D. 22-IX-1955, por el que se reglamenta la selección y/o

---

[196] RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. (1990), "Balance de urgencia de cuatro reformas curriculares", Bordón, 42, 257-65

[197] MAILLO, A. (1989), Historia crítica de la inspección escolar en España, Madrid, Unión Sindical de Inspectores Técnicos de Educación, pp. 316-17.

[198] DE GABRIEL FERNANDEZ, N. y IGLESIAS SALVADO, J.L. (1998), "Los libros y guías para el maestro", en ESCOLANO BENITO, A., Historia Ilustrada..., op. cit., pp. 439-68.

control de libros de texto para la enseñanza primaria, había conseguido rebajar el carácter ideológico y apologético de los mismos, si los comparamos con la década anterior, pero la propuesta de mejorar las cuestiones metodológicas y didácticas para la consecución de una escuela más activa, deberá esperar unos años más. Los aparatos administrativos del Ministerio, no obstante, estaban preparando sus proyectos de cambio. El primer curso organizado por el CEDODEP[199] en febrero-marzo de 1959, apenas unos meses después de su nacimiento, supone todo un repaso general a los temas centrales de la Didáctica y Organización Escolar, abandonados – se dice en la presentación – desde años atrás: programas, unidades didácticas, periodización del tiempo escolar, uso de espacios, disciplina, métodos, importancia de las bases psicológicas del aprendizaje, coordinación entre niveles... todo se presenta bajo planteamientos novedosos que anuncian ya los tiempos nuevos.

4. *La pedagogía de la eficacia* o la llegada del modernismo

Los años sesenta suponen la década de desarrollo y modernización de la sociedad española por excelencia. En el terreno escolar, además de completar los esfuerzos de mejora y crecimiento de las instituciones de enseñanza primaria iniciados en la década anterior, se vendrá a insistir – ahora – en la necesidad de que la educación responda adecuadamente a los modernos procesos de desarrollo socioeconómico, a criterios de racionalización científica, a la evolución de un mercado productivo que exige la preparación de trabajadores más cualificados, con el objetivo de acercar los índices del sistema educativo (extensión de la escolarización obligatoria, mejora de la formación profesional, mayor presupuesto de inversión...) a la realidad de los países de nuestro entorno europeo. El

---

[199] M.E.N. (1960), Cuestiones de Didáctica y Organización Escolar, Madrid, CEDODEP. Las plumas más relevantes son: A. Maíllo, Esteban Villarejo, Fernández Huerta, López Ibor, Sánchez Buchón, Pinillos, Navarro Higuera, Raquel Payá, etc.

cambio de denominación de Ministerio de Educación Nacional al de Ministerio de Educación y Ciencia, en 1966, será todo un síntoma.

La O. 22-IV-1963, por la que se programa la distribución de actividades escolares para aumentar la eficacia y rendimiento de las escuelas primarias y se establecen las promociones escolares de fin de curso[200], marca el inicio de la renovación técnico-pedagógica de nuestras escuelas. El curso constituirá la unidad fundamental del trabajo escolar (art. 1.°), como grupo unitario de objetivos didácticos, finalidades y exigencias, cuyo rendimiento individualizado deberá ser evaluado "en los primeros días de la última quincena" (art. 2.°), al objeto de saber que alumnos "deben pasar al curso siguiente o repetirlo si su nivel de conocimientos, hábitos y destrezas" no es el correcto (art. 3.°); en última instancia (art. 4.°), se anuncia la publicación por parte de la Dirección General, con los asesoramientos técnicos oportunos, de los "niveles de conocimiento, hábitos y destrezas que deben alcanzar los alumnos de las escuelas primarias para que puedan ser promovidos de curso".

Una Resolución de 20-IV-1964, viene a cumplir lo anunciado y establece los *Niveles Mínimos* de cada una de las disciplinas fundamentales de la enseñanza primaria, invitando a los maestros a desarrollar una metodología activa: "Por consiguiente – se lee en el articulado – los maestros deben evitar el empleo de procedimientos didácticos inspirados en el memorismo, la rutina y la repetición de definiciones y clasificaciones que el niño 'estudia' en un determinado manual, y que, en la mayoría de los casos, no comprende, procurando, por el contrario, motivar las enseñanzas, colocar psicologicamente al niño, mediante los oportunos estímulos, en 'situaciones de aprendizaje' y multiplicar las ocasiones en que los alumnos

---

[200] B.O.E., 29-IV-1963. Para esta época, cfr. LORA TAMAYO, M. (1974), Política educacional de una etapa 1962 a 1968, Madrid, Editora Nacional, donde el Ministro publica – a modo de balance – las actuaciones y cifras más notorias de su mandato. Con respecto a la enseñanza primaria, son de interés los discursos de apertura de curso de 1962 (Madrid), 1963 (Córdoba) y 1964 (Pontevedra), pp. 27-51.

ejerciten sus capacidades de observación, reflexión y expresión personal." Supone, en definitiva, además de la graduación real del proceso de enseñanza – inexistente hasta entonces en la práctica –, una apelación a abandonar la dependencia textual que embargaba la elaboración de los programas y el desarrollo curricular en general, apostando por el trabajo activo y la habilidad didáctica del maestro como resortes metodológicos de futuro.

El salto cualitativo es importante, al menos desde la perspectiva teórica, por cuanto se abandona el viejo intelectualismo al entenderse que la educación es algo más que conocimientos instructivos, concediéndose igual relieve a la formación de hábitos y destrezas a través de un trabajo activo; los programas, ajustados a este planteamiento, deberán superar la idea de índices a memorizar e incluir actividades y ejercicios variados. En cualquier caso, el maestro dispone de un instrumento – *Niveles* – que concreta por cursos las disposiciones y objetivos generales – *Cuestionarios* –, marcando la pauta a seguir para una correcta organización – *Programas* – y desarrollo de la práctica escolar. "Al señalar las metas que todo alumno debe alcanzar para pasar de un curso a otro – escribe Arturo De la Orden –, los niveles se convierten, de hecho, en objetivos concretos a conseguir en cada uno de los años de escolaridad... (además, por si fuera poco) desde el punto de vista del trabajo escolar se convierten en programaciones de tarea, resultados o rendimientos comprobables."[201]

Con todo, y aunque de forma progresiva, se ponía fin a una escuela reducida al aprendizaje mecánico de una serie de operaciones aritméticas, mal escribir sin faltas de ortografía, memorizar los ríos y montañas de nuestra geografía, estudiar el catecismo o controlar una larga y abstracta retahíla de reyes, batallas y acontecimientos históricos. El llamado "Libro Negro"[202] en el que se auditaba el estado de nuestro sistema educativo, a

---

[201] De La Orden, A. (1968), "Programas, Niveles y Trabajo Escolar", en Niveles, Cuestionarios y Programas Escolares, Madrid, CEDODEP, pp. 123-27.

[202] En contraposición al llamado "Libro Blanco" de 1969 por el que se prepara la reforma del sistema educativo, la documentación manejada por el Ministerio a principios

mediados de 1962, ponía de manifiesto la necesidad de planificar una serie de innovaciones, concretando así los déficits del momento: mal ensamblaje entre primaria y secundaria, precariedad de las condiciones materiales en las que se lleva a cabo la enseñanza, inexistencia real de graduación de conocimientos y actividades y ausencia de una profunda renovación técnica que permitiera a los maestros la utilización de metodologías novedosas. La alianza, cuando no identidad personal, entre los gestores de las reformas y los expertos de la Pedagogía buscó una aproximación al tercer registro de la cultura de la escuela, la práctica, a través de sumar a los maestros en ese objetivo común.

Este progresivo proceso de modernización de los modos pedagógicos, muy en la línea de la filosofía neopositivista de la época, desembocará en la redacción de unos nuevos *Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria* en 1965[203], al considerar los vigentes incapaces de asumir los retos de futuro. Sin duda, estamos ante la reforma curricular de mayor trascendencia y que ha producido un cambio más profundo en la educación española y en la actividad práctica de nuestras escuelas.

Los contenidos aparecen estructurados en cinco sectores educativos: *Técnicas instrumentales de la cultura* (Lenguaje – lectura, escritura e idioma extranjero – y Matemáticas); *Unidades didácticas* (Naturaleza y Vida social); *Técnicas de expresión artística* (Dibujo, Música y Manualizaciones); *Materias de carácter especial* (Religión, Educación Cívico-Social, Prácticas de Iniciación Profesional, Enseñanzas del Hogar y Educación Física) y *Habituación* (formación de hábitos operativos, sociales y mentales). Los dos primeros cursos estarán marcados por la estrategia metodológica de la *globalización*, para

---

de los sesenta en la que se hace referencia a la necesidad de modificar y planificar el futuro educativo, dadas las deficiencias en nuestras estructuras formativas, se le ha denominado "Libro Negro". M.E.N. (1962), La educación y el desarrollo económico y social. Planteamiento integral de la educación. Objetivos de España para 1970, Madrid, Curso-Coloquio organizado por el MEN con la colaboración de la UNESCO.

[203] "Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria", Vida Escolar, 70-71 (1965).

iniciar una diferenciación progresiva de los saberes en años sucesivos, que desemboque en la *sistematización* de conocimientos por asignaturas.

El concepto de Unidades Didácticas como "un grupo de conocimientos y actividades instructivas aprendidas y realizadas en la escuela, en torno a un tema central de gran significación y utililidad para el niño", supone un viraje significativo en la orientación didáctica y en la organización del trabajo escolar. "Se aspira con su establecimiento a que, ante un motivo muy concreto, se realicen por el escolar una serie de actividades y asociaciones, de observaciones e ideas que le lleven ineludiblemente a una noción o concepto ante todo apropiado a sus capacidades psicológicas e intereses afectivos". La lección tradicional, instrumento de transmisión de conocimientos por antonomasia, es atenuada, cuando no sustituida, por una serie de actividades, observaciones y asociaciones de ideas que llevarán al escolar a la formación del concepto en el marco de una labor eminentemente activa. No se trata, por tanto, de añadir ejercicios prácticos o de aplicación a las diversas lecciones, sino potenciar el trabajo práctico como eje central del proceso de enseñanza, de acuerdo a las modernas consideraciones psicopedagógicas sobre el aprendizaje.

Cada *unidad didáctica* estará conformada no sólo por una relación detallada de nociones y conocimientos, junto a sus actividades y ejercicios, sino – como otra novedad importante – con una clara especificación de las destrezas y hábitos (operativos, mentales y sociales) a fomentar. En la introducción del documento, se anota con claridad: "Los Cuestionarios constituyen una cuidadosa dosificación de las distintas materias escolares, organizadas en contenidos, actividades y experiencias para la adquisición de conocimientos y formación de hábitos, habilidades, actitudes, valoraciones e ideales que, en forma gradual y progresiva, conducirán al niño a la realización y madurez de su personalidad."[204] Y es que la formación

[204] Ibidem., p. 2. Una vez más, la revista Vida Escolar, 93-94 (1967) dedicó un monográfico al tema de las "Unidades Didácticas", con la participación de todo el equipo del CEDODEP: J.M. Moreno, Ambrosio Pulpillo, Arturo de la Orden, Alvaro Buj, Navarro Higuera...

integral de la personalidad del niño no sólo depende de una serie de nociones y conocimientos intelectuales, sino que debe dirigirse a la adquisición de "capacidades para pensar", "destrezas y habilidades de tipo manual" y, sobre todo, al dominio de un conjunto de hábitos operativos, mentales y sociales. El cambio de enfoque curricular, al menos desde la perspectiva teórica, resulta ciertamente innovador.

Los programas, fieles a esta línea, deberán ser la adaptación de los Cuestionarios a la realidad de cada escuela, un instrumento de relación entre las orientaciones curriculares y la práctica; algo más que índices a memorizar, incluyendo una compleja estructuración de ejercicios y experiencias encaminadas a la adquisición de conocimientos, aplicación de los mismos a la solución de problemas vitales, dominio de técnicas, formación de hábitos y desarrollo de capacidades y destrezas[205]. La nueva didáctica, por tanto, reclama el entender los programas como un esquema-guía de actividades y ejercicios diversos que, a modo de proyectos de acción concreta, especifiquen no sólo el "qué", sino el "cómo", el "cuándo" y el "cuánto" de la enseñanza. "Fijar objetivos, determinar actividades y experiencias, asignar materiales y recursos didácticos, pautar temporalmente el aprendizaje y prever un sistema de evaluación", son las tareas, atendiendo nuevamente a las palabras de A. de la Orden[206], a desarrollar por el docente en toda programación con pretensiones de eficacia. Con todo, el maestro dispone de una guía detallada de cómo debe organizar su tarea en cuanto a los contenidos instructivos y actitudinales, una idea clara "del nivel que

---

[205] De La Orden, A. (1963), "Programas, niveles y trabajo escolar", Vida Escolar, 53, 2-4. Esta misma Revista (n.° 81-82, 1966), dedicó un monográfico a dicha temática, donde se recogen trabajos del propio Moreno – director del CEDODEP –, Consuelo Sánchez, A. de la Orden, Juan Navarro Higuera, etc., sobre el concepto de "Programa Escolar", los criterios y procesos a seguir para su elaboración, o sugerencias para conformar programas modelo en función de la diversa tipología escolar posible.

[206] De La Orden, A. (1966), "El proceso de elaboración de programas", Vida Escolar, 81-82, 13.

los niños deben alcanzar respecto al desarrollo de sus capacidades, adquisición de destrezas, consecución de unas determinadas aptitudes y actitudes"; en definitiva, un referente organizativo que facilita la elaboración del Programa de Centro o el suyo personal.

Este enfoque de una práctica escolar atenta a la mejora cualitativa y al rendimiento eficaz de los procesos de enseñanza reclama, tras el abandono definitivo de las enciclopedias, la creación de renovados materiales gráficos y la revisión de todo el entorno material de la escuela: un moderno equipamiento para su moblaje que flexibilice el espacio y facilite la adaptación del nuevo arsenal metodológico, la incorporación de útiles cada vez más específicos y vinculados a las diferentes áreas del curriculum y, como novedad didáctica más destacada, la llegada – no exenta de dificultades y resistencias – de los medios audiovisuales como eficaces auxiliadores didácticos de los procesos de enseñanza y elementos significativos de la innovación pedagógica.

La enciclopedia, como texto básico y uniformador de la enseñanza, que tantos servicios había prestado al aprendizaje de numerosos españoles y facilitado la labor de los docentes, queda definitivamente en desuso, siendo incluso criticada como "obstáculo decisivo que impide levantar el vuelo al trabajo escolar, al que encierra en la cárcel de automatismos añejos y nocivos" o, de forma más dura si cabe, "necrópolis yertas del saber esquematizado"[207]. Asistimos, por contra, a la publicación de todo un conjunto de paquetes didácticos y diversos equipamientos de nuevo cuño, con diseños, soportes, lenguajes, material iconográfico y formas editoriales totalmente novedosas, que tratan de plasmar las nuevas orientaciones pedagógicas: textos básicos por materias y cursos, libros de lectura, cuadernos de ejercicios o libros de consulta, facilitarán la tarea del escolar; meto-

---

[207] La primera cita en MAILLO, A. (1960), "Del libro al documento", Vida Escolar, 21, 15-17; la segunda, MAILLO, A. (1962), "Notas para un ensayo de orientación didáctica", Vida Escolar, 37, 3.

dologías específicas por materias, libros de sugerencias y problemas, o, especialmente, las "guías didácticas", en el caso de los docentes, marcarán – ahora – el "tempo" de la vida práctica. Una Orden de 28 de octubre de 1965, dicta las normas oportunas para la elaboración de libros de texto con destino a la enseñanza primaria de acuerdo a las innovadoras propuestas dictaminadas por el CEDODEP[208]; obviamente, el peligro vuelve a ser que la enseñanza quedara determinada y dirigida por los libros escolares, es decir, que continuara la ya longeva dependencia textual del curriculum.

La labor del CEDODEP y sus publicaciones, especialmente la revista *Vida Escolar*, con una buena cantidad de trabajos de fundamentación pedagógica – algunos de ellos citados en estas mismas páginas – o los Centros de Colaboración Pedagógica, impulsados a partir de 1964 y su nuevo Reglamento, favoreciendo el intercambio de experiencias entre los maestros bajo la dirección del inspector de zona, fue verdaderamente ejemplar en esta línea de traducir al lenguaje del docente los novedosos planteamientos de la pedagogía académica y los presupuestos defendidos por la cultura política de la educación. Sirva citar, entre otras actividades, el proyecto inconcluso de elaborar una serie de "programas-modelo" de acuerdo a la variada tipología escolar española, publicados durante 1968 en ocho volúmenes referidos a colegios nacionales[209], o el listado de temas a abordar por los Centros de Colaboración Pedagógica en el curso 1964-65, entre los que se encuentran aspectos sobre cuestionarios, programas, técnicas de grupo, programaciones, trabajo en equipo, nuevos espacios, tiempos horarios y otros contenidos relacionados con la vida práctica de las escuelas.

---

[208] Entre la abundante bibliografía, DE LA ORDEN, A. (1966), "Los textos escolares en función de los Cuestionarios Nacionales para la enseñanza primaria", Vida Escolar, 84, 5-8 y BUJ GIMENO, A. (1967), "Los textos de Unidades Didácticas: su empleo por el alumno e interpretación por el maestro", Vida Escolar, 93-94, 47-50.

[209] M.E.C., Programas para Colegios Nacionales, Madrid, 1968, 8 Vols., CEDODEP. Cfr. LOPEZ DEL CASTILLO, M.T. (1982), "Planes y programas escolares en la legislación española", Bordón, 242-243, 123-202.

Por otro lado, el material de enseñanza acusará las nuevas orientaciones didácticas y sufrirá un proceso de especialización vinculado a las diversas áreas curriculares[210]. La matemática moderna se enseñará a través de los bloques lógicos de Hull y Dienes, los "números de color" de Cuisenaire, el material Discart, las tarjetas de Mackinder, los minicomputadores de Papy o el material de Touyarot, quedando obsoletos los viejos dados móviles o las rudimentarias plaquitas – construidas, a menudo, por el propio maestro – para la iniciación en las operaciones de cálculo; las ciencias, por su parte, no podrán prescindir de extensas colecciones de minerales, elementos tridimensionales para el estudio de la anatomía humana, láminas con elevado nivel gráfico que incluso alcanzarán vida en el documento audiovisual, escalas de Mohs, mecheros de Bausen, microscopios de alta definición, estuches de disección, cuadros eléctricos, colecciones de reactivos y otros productos químicos, materiales para experimentos diversos o pequeños laboratorios; la historia y geografía utilizarán mapas cada vez más precisos, carteles y colecciones de láminas e, incluso, cintas cinematográficas y documentos sonoros con voces e imágenes reales; los idiomas, definitivamente enraizados en el curriculum, precisarán de material audiovisual y pequeños laboratorios para su correcta enseñanza; el área de expresión exigirá el uso de pinceles, brochas, espátulas, pasta para moldear, juego de palillos, etc., así como diversos instrumentos musicales para el trabajo de la expresión dinámica.

No obstante, será la llegada de los medios audiovisuales como eficaces auxiliadores didácticos de los procesos de enseñanza, el aspecto fundamental que caracteriza este periodo de innovación pedagógica: murales (láminas, ilustraciones gráficas, cartelones luminosos), elementos de proyección fija (epidiascopio y proyectores de diapositivas o acetatos), magnetófonos y equipos de sonido, cine, radio, televisión... se presentan como herramientas

---

[210] DOTTRENS, R. y otros (1968), Didáctica para la escuela primaria, Buenos Aires, Eudeba/Unesco, contextualiza adecuadamente esta realidad.

innovadoras perfectamente integradas en el sentido de la política curricular de la época y de unas posibilidades didácticas enormes para mejorar racionalmente los procesos, en una identificación – claramente errónea – entre material audiovisual y enseñanza activa. Al margen de las dificultades económicas para generalizar este instrumental, serán las resistencias del colectivo de maestros las que frenaron la utilización de estos auxiliares pedagógicos: "Hasta que no exista un suficiente número de centros en los que se utilicen de forma habitual estos apoyos – se lamenta una editorial de *Vida Escolar* –, no es fácil que la mayoría de los maestros – de suyo excépticos – se entusiasme por unos instrumentos acerca de los que sólo han recibido una información más o menos verbalista"[211]. La tarea del CEDODEP[212] en cuanto a la divulgación del manejo técnico de los aparatos, así como la orientación para su incorporación al trabajo cotidiano de los maestros, una vez más, supuso un importante empuje al objeto de caminar hacia la superación de las dificultades.

5. *La pedagogía tecnocrática* y la reforma del sistema educativo

Todas estas innovaciones metodológicas y nuevos referentes didácticos que venimos analizando, fruto – entre otros factores – de la incorporación al ámbito escolar de algunos avances de la ciencia pedagógica, de claro signo neopositivista, van diseñando un ambiente más activo, integral y racional en la práctica escolar, con un maestro cada vez mejor formado, pese a ciertas resistencias a la hora de integrar en su trabajo cotidiano los avances de la técnica didáctica. No obstante, al igual que la comunidad en general ansía mayores dosis de libertad ante el estancamiento político del

---

[211] "Medios audiovisuales", Vida Escolar, 103-104 (1968) n.° monográfico, p. 3.

[212] Al margen de cursos y jornadas diversas, entre otras publicaciones, Los medios audiovisuales en la escuela. Apuntes para la iniciación en las técnicas de su empleo, Madrid, 1964, CEDODEP y Tecnología audiovisual y educación, Madrid, 1969, CEDODEP.

régimen, los actores educativos precisan una estructura más moderna para dar cabida a las innovaciones pedagógicas ya difundidas, fruto de una sociedad en continua transformación socioeconómica y un País atento a los parámetros capitalistas occidentales, pero inmovilista desde la perspectiva política.

Los principios básicos o criterios sustantivos sobre los que se inspira la reforma reflejan la ambivalencia ideológica del contexto: de un lado, se apela al carácter de servicio público de la educación, a la identificación entre consumo educativo y mayores niveles de bienestar, se busca una "formación integral" y una enseñanza común para todos los españoles, se abre un proceso constante de experimentación e innovación de planes y programas de formación, se persigue una metodología didáctica encaminada a fomentar la actividad, originalidad y creatividad de los escolares, en el contexto de conceptualizar el estudio como una «modalidad de trabajo activo personalizado" y se postula – en suma – un sistema de evaluación continua; por el contrario, junto a la persistencia de "viejos" principios fundacionales del régimen y la firme defensa del sentido cristiano de la vida, quedan sin contemplar algunos temas de actualidad pedagógica como eran la coeducación, las diferencias culturales y lingüísticas de las diversas regiones o la participación de los sectores sociales en la gestión educativa; tradición y modernidad, inmovilismo ideológico y progreso socioeconómico, en definitiva, se enfrentan abiertamente[213]. Con todo, se ofrece un diseño curricular legitimado en el progreso continuo de la ciencia y de la técnica, hurtando a la sociedad y, sobre todo, a los profesionales de la enseñanza su capacidad de participar y dirigir los efectos y destinos de la educación.

---

[213] Un análisis de las contradicciones y tensiones del momento y su reflejo en los componentes ideológicos que sirven de legitimación a la reforma, en ORTEGA, F. (1992), "Las ideologías de la reforma educativa de 1970", Revista de Educación, núm. Extr. (La Ley General de Educación veinte años después), 31-46.

El texto legal proclama sin ambages la supeditación a los imperativos de la "técnica pedagógica" de cualquier cuestión relacionada con los aspectos ideológicos de la educación y establece los parámetros fundamentales de un diseño curricular legitimado por el desarrollo científico y el progreso económico: "Para intensificar la eficacia del sistema educativo, la presente Ley atiende la revisión del contenido de la educación, orientándolo más hacia los aspectos formativos y al adiestramiento del alumno para aprender por sí mismo que a la erudición memorística, a establecer una adecuación más estrecha entre las materias de los planes de estudio y las exigencias que plantea el mundo moderno; evitando, al propio tiempo, la ampliación creciente de los programas y preveiendo la introducción ponderada de nuevos métodos y técnicas de enseñanza, la cuidadosa evaluación del rendimiento escolar o la creación de servicios de orientación educativa y profesional, y la racionalización de múltiples aspectos del proceso educativo, que evitara la subordinación del mismo al éxito de los exámenes."[214]

La hasta entonces enseñanza primaria y parte del bachillerato elemental – tal como quedará desarrollado en las *Nuevas Orientaciones Pedagógicas*[215] – queda unificada en el tramo de Educación General Básica (E.G.B.), nivel de ocho cursos de estudio comunes y obligatorios a todos los niños españoles – entre 6 y 13 años –, dividida en dos etapas – de 6 a 10 y de 11 a 13 –, de carácter globalizador y formativo, la primera, y moderada diversificación de enseñanzas, la segunda; con ello nos acercamos a la realidad europea de la época, donde otros países habían unificado el tronco de su enseñanza obligatoria, en una clara apuesta por una escuela integrada y comprensiva. Con ello se trata de poner fin a un sistema educativo dual, donde al inicio del bachillerato, tan sólo con 10 años de edad, se producía una brutal división entre los alumnos que se preparaban

---

[214] Ley 14/1970 General de Educación, de 4 de agosto (B.O.E., 6-VIII).

[215] Cfr. "Educación General Básica. Nueva Orientación Pedagógica", Vida Escolar, 124-126 (1970-71).

para estudios superiores y los que abandonaban definitivamente el sistema educativo, atendiendo básicamente a razones socioeconómicas y de clase.[216]

Los contenidos, notablemente actualizados, quedan configurados a través de grandes áreas de aprendizaje, evitando la fragmentación en asignaturas: "áreas de expresión" (lenguaje, matemáticas, plástica y dinámica) y "áreas de experiencia" (social y cultural, ciencias de la naturaleza y formación religiosa). El "qué" se debe enseñar viene marcado a modo de objetivos operacionales de progresión creciente, facilitando así al profesor su evaluación, control y revisión de las distintas unidades; si en la primera etapa de la E.G.B. "se subordina la información a la formación", globalizando las unidades en torno a "centros de interés", en la segunda, "van alcanzando una mayor importancia la adquisición y sistematización de los conocimientos", alrededor de asignaturas y profesores especializados. El trabajo escolar, por su parte, se configura de esta forma bajo un planteamiento curricular ciertamente sencillo: la enseñanza eficaz consiste en formular unos objetivos (metas científicamente comprobables), instrumentalizar unos medios (dinámicos y modernos), desarrollar unas actividades coherentes con los fines propuestos, evaluar los resultados obtenidos y modificar el proceso en función de las desviaciones detectadas. El concepto tyleriano de curriculum y la llamada "pedagogía por objetivos" queda definitivamente sancionada[217].

---

[216] SEVILLA MERINO, D. (1999), "La escuela comprensiva en España (1970-1990), en RUIZ, B.; BERNAT, A.; DOMINGUEZ, M.ª R. y JUAN, V. M. (Eds.), La Educación..., op. cit., Vol. I, pp. 265-77.

[217] Cfr., entre otros documentos, GALINO, M.ª A. (1970), "Concepto actual de programación", Revista de Educación, 207-208, cuyo número es un monográfico dedicado a estas cuestiones; asimismo, MEDINA RUBIO, R. (1970), "La programación de estudios en el nivel de Educación General Básica", Vida Escolar, 117, 28 y DEL RIO y ARTIGOT (1970), "La dinámica de la programación en una institución de Educación General Básica", Bordón, 174-175, 305-13. Un análisis especializado de este planteamiento curricular, en BELTRAN LLAVADOR, F. (1992), "La reforma del curriculo", en Revista de Educación, núm. Extr., op. cit., pp. 193-207.

Fruto de este planteamiento ideológico-curricular y la tendencia a una educación personalizada es la configuración de buena parte del trabajo práctico a través de las *fichas de individualización de la enseñanza*, cuya finalidad es "la realización de actividades, sugerencias y ejercicios a través de los cuales el alumno llega a adquirir determinados conocimientos y hábitos programados como objetivos"[218]. Sus funciones caminan por la fijación de conocimientos (fichas de información), proporcionando la práctica necesaria para reforzar el aprendizaje (fichas de control), la aplicación de éstos a experiencias relacionadas con las unidades programadas (fichas guía), y aun la posibilidad de ayudar a superar dificultades de aprendizaje. La rápida expansión de esta práctica educativa, una de las banderas más significadas del proceso de reforma, propiciará el abuso de este tipo de instrumentos didácticos, a pesar de que las diversas instancias administrativas – véase la propia revista *Vida Escolar* – alertaron de la situación, recomendando su uso sólo para algunos procesos de aprendizaje concretos y para objetivos muy definidos; no era pues aconsejable, como se hizo, la utilización y generalización masiva del sistema de fichas en todas las áreas de enseñanza ni en todas las actividades del trabajo escolar, lo que conllevará – sin duda – su paulatina desaparición.

La difusión de un novedoso moblaje y material didáctico, del que disfrutaban ya desde los años sesenta algunos colegios de ámbito urbano, vendrá a apoyar este enfoque curricular. Las *Nuevas Orientaciones Pedagógicas de la E.G.B.* dedicarán un apartado bajo el título "Material y recursos didácticos" a destacar la importancia de libros, fichas y, especialmente, de los medios audiovisuales. Además de apostar por un material de paso (propio o rotante) abundante e idóneo, se establece la necesidad de que los centros posean entre sus instalaciones un aula polivalente, con la

---

[218] "Las fichas de trabajo", Vida Escolar, 145-46 (1973) 4-5. Para un análisis crítico, MARTINEZ SANCHEZ, A. (1998), "Materiales autoinstructivos. Fichas de enseñanza y libros programados", en ESCOLANO BENITO, A. Historia Ilustrada..., op. cit., pp. 327-50.

siguiente dotación de carácter aconsejable: dos proyectores de vistas fijas, un proyector de cine sonoro con parada y retroceso, un proyector de cine de 16 mm. con sonido magnético, un proyector de opacos, un retroproyector, un receptor de radio FM, un magnetófono didáctico con mezcla de sonido, un electrófono y un receptor de TV; de otro lado, la aparición de DIDASTEC, Congreso-Exposición de Medios Técnicos al Servicio de la Enseñanza, que celebró con notable éxito su primera edición en marzo de 1971, estrechó la colaboración entre el mundo educativo y el empresarial, como otro parámetro decisivo de cara a la universalización de estos auxiliares por todas las escuelas españolas y su consiguiente influencia en la mejora de las condiciones de la enseñanza.[219]

Como vemos, la reforma, entendida como punto final de un proceso iniciado en la década de los sesenta, traía consigo una buena cantidad de innovaciones pedagógicas, suficientes – en cualquier caso – para cambiar la vida práctica de los centros; una dotación adecuada de medios presupuestarios y, sobre todo, el apoyo de los personales, se presentaban como requisitos imprescindibles para completar el proceso de renovación. Sin embargo, a juzgar por el testimonio de algunos actores[220], y a pesar de los

---

[219] Sobre la tecnología audiovisual en E.G.B., véase el monográfico Vida Escolar, 156-157 (1974). Para Didastec, cfr. el cartel anunciador en Didascalia, 8 (1970) 3 y un Informe de la 1.ª edición, con el texto de la intervención de especialistas como García Hoz, Navarro Higuera, A. de la Orden, F. Secadas, etc., en Didascalia, 10 (1971) 5-42.

[220] NAVARRO SANDALINAS, R., op. cit., p. 283, realiza el siguiente comentario sobre la formación de los maestros durante el proceso de implantación de la EGB: "En el curso 1970-71 se implantó, de golpe y porrazo, los primeros cuatro cursos. Los maestros recibieron, poco antes, un libro 'azul' donde se explicaban los nuevos contenidos (aun no había libros de trabajo para ellos) y las nuevas técnicas. Los que llegaron tarde al reparto, como este autor, tuvieron que comprarlo de su bolsillo en una librería. Allí se encontraba la lista de novedades... y nada más. Nadie dijo cómo miles de maestros aprenderían matemática moderna, por ejemplo. Nadie explicó cómo se resolvían problemas como el que este autor tuvo ante sí, en enero de 1971, al inagurarse un colegio nacional en los suburbios de Barcelona: ante niños de 2.º curso, los antiguos programas decían

esfuerzos en forma de "Centros Piloto" o de cursos de reciclaje y perfeccionamiento del profesorado de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs), reconocidos – que no avalados – por el propio Comité de Cooperación Internacional para la Reforma de la Educación en España[221], fue evidente la falta de sintonía de un profesorado con el que no se había contado desde la misma gestación de la propuesta. Si a esta escasa predisposición del estamento docente, se añaden los hábitos tradicionales del Magisterio conformados durante un largo pasado (escasa formación didáctica y pedagógica, preocupación por cuestiones salariales nunca resueltas, dependencia de metodologías pasivas y librescas o la pérdida de ilusiones profesionales), no resulta extraño comprender como estas circunstancias eran un lastre demasiado pesado en la tarea de una renovación real de nuestras escuelas.

El colectivo de docentes, de forma mayoritaria, en ningún momento sintió el menor entusiasmo por una reforma percibida como un "mal menor", diseñada por los técnicos e impuesta por la clase política: la "programación por objetivos", como anotamos, instrumentaliza el curriculum de tal forma que "el profesor se ve desprovisto de su legitimidad tradicional para determinar el qué y el para qué (reflexión ideológica), limitándose al cómo"[222]. Con todo, una buena parte de maestros agrupados

---

que debía enseñarles a multiplicar; los nuevos decían que eso no debía de hacerse hasta cuarto curso; sólo que aquellos niños ya sabían multiplicar... Como esta situación, mil. Todas las que quieran, con un Magisterio atónito ante aquella catarata de innovaciones poco y mal explicadas en un librito que no era sino reproducción de la disposición del BOE pertinente (...) A todo maestro, aquello de la gramática estructural, evaluación continua, trabajo con fichas, consejos orientadores... le causaba la misma sensación que un fenómeno extraterrestre; nadie comprendía nada, nadie había oído hablar de todo aquello, nadie veía que el MEC se comprometiera a enseñarlo."

[221] Cfr. "Informe final del Comité de Cooperación Internacional para la reforma de la educación en España", Revista de Educación, octubre de 1969, pp. 54-58.

[222] BELTRAN LLAVADOR, F. (1992), "La reforma del curriculo..., op. cit., pp. 193-207.

en movimientos societarios, algunos muy críticos con la política educativa del régimen y distanciados sensiblemente – cuando no enfrentados – a la pedagogía universitaria oficialista, llevaron a cabo experiencias de renovación pedagógica sumamente interesantes. Sin duda, la evolución de la práctica escolar del tardofranquismo y, especialmente, de la transición a la democracia no puede explicarse con profundidad sin atender debidamente a estas realidades. El equipo de Rosa Sensat, el Instituto de Estudios Pedagógicos de Somosaguas, el colectivo de maestros freinetistas o el movimiento de educadores adeptos a L. Milani, serán ejemplos paradigmáticos de estos movimientos críticos-renovadores empeñados en conformar una pedagogía alternativa defensora de la escuela pública y decididamente democrática.

Por otro lado, el proceso de aplicación de la reforma, caracterizado por algunos – no sin razón – de acelerado, pronto evidenció la imposibilidad de llevar a cabo muchos de los planteamientos exigidos, máxime si tenemos en cuenta la crisis económica de 1973 y los últimos coletazos ideológicos de la agonía franquista; con la oposición de los sectores más reaccionarios del régimen, el recelo de la iglesia y de los sectores de la enseñanza privada, la denuncia de la incipiente izquierda de calificar la reforma como una interesada maniobra al servicio del capitalismo más reclacitrante y, sobre todo, la desvinculación del profesorado... nadie parecía comprometido a trabajar por una renovación pedagógica real de nuestra enseñanza. El "Informe" de la Revista de Orientación e Investigación Pedagógica, *Didascalia*[223], sobre la aplicación de la Ley en su segundo año, realizado a través de entrevistas con personajes relevantes de la actualidad educativa, mostraba el desconcierto e inquietud de algunos sectores de la incipiente sociedad civil, ante la dificultad de hacer frente a algunos de los problemas planteados.

Así pues, más allá de innovaciones metodológicas concretas, de la educación personalizada, de la matemática moderna, de la evaluación

[223] Didascalia, 14 (1971) 5-15.

continua, de las fichas de actividades y otros referentes básicos propuestos por la jerga de la reforma, será la programación por objetivos, esa obsesión de ajustar la enseñanza a la consecución de unas metas preferentemente comprobables, programadas previamente como objetivos, que sustrae al profesorado su libertad de reflexionar las prácticas y los procesos de enseñanza, lo que ha dejado una huella más perdurable. La realidad actual, a pesar de mediar otra reforma general de la enseñanza (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990), demuestra como el profesorado, acomodándose a ese diseño curricular, ha mantenido este tipo de prácticas.

6. A modo de conclusión

La evolución experimentada por los usos prácticos del trabajo escolar en los diversos momentos por los que atraviesa la escuela del franquismo, queda fraguada en ese juego de tensiones establecido entre las diversas culturas de la escuela (niveles de decisión curricular desde una perspectiva más didáctica), o lo que es lo mismo, entre las orientaciones marcadas por el estamento político, las directrices administrativas de la dimensión científico-técnica y las persistencias acomodaticias de la propia realidad práctica. Un quehacer escolar que, tal y como hemos dejado escrito en otro lugar[224], camina desde una orientación pedagógica basada en la búsqueda imperiosa de militancia al reclamo de eficacia didáctica, desde el voluntarismo a la regla, desde la tradición afianzada a la renovación oficializada, desde las apologéticas llamadas a una labor de la escuela centrada en la "renacionalización" y de un maestro como "general de la paz" a la insistente demanda de "racionalización" de las tareas escolares, en el contexto de un profesional de la enseñanza atento al desarrollo de la nación y firme pilar de "una revolución silenciosa".

---

[224] LOPEZ MARTIN, R. y MAYORDOMO, A. (1999), "Las orientaciones pedagógicas del sistema escolar", en MAYORDOMO, A. (Coord.), Estudios sobre la política educativa durante el franquismo, Valencia, Universitat de València, pp. 41-103.

Y en este tránsito, nos encontramos con una serie de cambios, reformas y alteraciones en los modos cotidianos de operar en las escuelas, que van configurando, y explicando a su vez, modelos diferenciados de trabajo escolar. En la mayoría de los casos, sobre todo si nos centramos en la escuela pública, deberíamos hablar de *innovaciones*, que no de renovación pedagógica como propone la cabecera titular del V Encontro Ibérico que sirve de marco para la realización de este trabajo, toda vez que no es otra cosa que "alterar el estado de algo introduciendo novedades con respecto a los tiempos pasados" y, a veces, con dudosa oportunidad; la *renovación* en el terreno pedagógico, presupone un elemento valorativo de progreso y mejora, más allá del cambio en sí, y que no se dará – en el tema que nos ocupa – hasta la década de los sesenta con el naci-miento en el ámbito privado de una serie de movimientos societarios de maestros, muy alejados – cuando no enfrentados – a la pedagogía académica que buscarán nuevos estilos en los códigos de enseñanza, tratando de introducir no sólo "cambios" con respecto al pasado, sino firmes principios pedagógicos sostenidos por corrientes europeístas y democratizadoras.

Así y todo, nos encontramos con una serie de reformas e innovaciones, desde el Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria de 1938 a los últimos desarrollos de la Ley General de Educación, cuyo impacto real se explica – entre otros aspectos – por las influencias y tensiones establecidas entre las dimensiones señaladas, con un referente didáctico fundamental[225], todavía no alcanzado: conseguir una enseñanza más activa, es decir, una práctica escolar que abandone la función casi exclusiva de transmitir información, de comunicar contenidos (instruir), para convertirse en una práctica cuyo objetivo prioritario sea la conformación de un entorno que posibilite el aprendizaje activo del estudiante (educación/formación).

---

[225] RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. (2000), "Estrategias didácticas activas y reformas educativas: revisión de un problema", Revista Española de Pedagogía, 217, 439-58.

No seríamos justos si antes de finalizar estas páginas no hiciéramos mención – a modo de modesto pero sentido homenaje – a toda una serie de verdaderos profesionales, anónimos en su mayoría, que a través de su entrega y buen hacer, superando las penosas circunstancias sociales, políticas y económicas en las que les toco vivir, constituyeron un verdadero vivero de renovación pedagógica. En todo desierto cultural que se precie, incluido el franquismo, tal como indica F. Savater, alumno de primaria durante esos años, "existía mucha más vida de la que cabría vislumbrar a simple vista: pequeños seres que se escondían entre la arena, que se camuflaban como podían al paso de los dromedarios de la censura o que sólo salían al aire libre durante las oscuras horas de la noche (...) vivían como parásitos en las gibas de los camellos fascistoides, aprovechando sus descuidos o malinterpretando voluntariamente sus dictados."[226] Sin duda, son estos esfuerzos de libertad, cargados de afecto y emotividad pasional, más allá de estructuras de cambio, intenciones políticas, referentes administrativos, innovaciones metodológicas, o desarrollos curriculares novedosos, lo primero que uno recuerda al evocar desde el presente la escuela vivida.

---

[226] SAVATER, F. (1996), "Angeles decapitados. La desertización cultural bajo el franquismo", Claves de la Razón Práctica, 59, 9.