

THE UNIVERSITY OF CHICAGO

DEPARTMENT OF CHEMISTRY

1954

RESEARCH REPORT NO. 10

BY J. H. GOLDSTEIN

RECEIVED

APRIL 15, 1954

RESEARCH REPORT NO. 10

DEPARTMENT OF CHEMISTRY

UNIVERSITY OF CHICAGO



**UN MODELO DE DETERMINACIONES EN POLÍTICA CURRICULAR:**

**ESTUDIO DEL ORIGEN SOCIAL**

**DEL**

**CURRICULUM TECNOBUROCRÁTICO EN ESPAÑA.**

Francisco Beltrán LLavador

Tesis Doctoral dirigida por el

Doctor José GIMENO SACRISTAN

Facultad de

Filosofía y Ciencias de la Educación

Universitat de València.

Septiembre 1987



UMI Number: U602883

All rights reserved

INFORMATION TO ALL USERS

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted.

In the unlikely event that the author did not send a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if material had to be removed, a note will indicate the deletion.



UMI U602883

Published by ProQuest LLC 2014. Copyright in the Dissertation held by the Author.  
Microform Edition © ProQuest LLC.

All rights reserved. This work is protected against  
unauthorized copying under Title 17, United States Code.



ProQuest LLC  
789 East Eisenhower Parkway  
P.O. Box 1346  
Ann Arbor, MI 48106-1346



UNIVERSIDAD DE VALENCIA  
FACULTAD DE FILOSOFIA  
BIBLIOTECA  
Reg. de entrada nº 14558  
Fecha: 11-11-87  
Signatura Felco 172

BID.T 1025

D.472251

L.472256

3340...  
...  
...  
...  
...  
...  
...

**UN MODELO DE DETERMINACIONES  
EN POLÍTICA CURRICULAR;  
ESTUDIO DEL ORIGEN SOCIAL  
DEL CURRÍCULO TECNOCRÁTICO  
EN ESPAÑA**

## INDICE

Introducción	I
<b>cap. I. Una investigación sobre la función social del curriculum</b>	
I. Aproximación al problema	1
I.1.- Política y escuela	1
I.2.- Política educativa y política curricular	7
II. Génesis de la investigación	11
II.1.- Objeto	11
II.2.- Hipótesis	19
III. Supuestos previos	23
III.1.- La información y su tratamiento	23
III.2.- Posición epistemológica	26
<b>cap. II. Política curricular del franquismo.</b>	
I. El curriculum desde la guerra civil hasta los Cuestionarios de 1953	31
I.1.- Etapas curriculares del franquismo	31
I.2.- Periodo de guerra	36
I.3.- Hacia la Ley de 1945	45
I.3.1.- Disposiciones generales	45
I.3.2.- Sectores en conflicto	49
I.3.3.- La Asociación Católica Nacional de Propagandistas	52
I.3.4.- El Instituto San José de Calasanz	54
I.3.5.- Otras disposiciones	58
I.4.- La Ley de Educación Primaria de 1945	60
I.4.1.- Principios generales de la Ley	60
I.4.2.- Aspectos curriculares de la Ley	63
I.4.3.- El profesorado	69
I.4.4.- El curriculum en la Ley	74
II. Los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria	
II.1.- Cuestionarios de 1953	84
II.1.1.- El Preámbulo	84
II.1.2.- Los contenidos	89
II.2.- Las intervenciones de la Administración Educativa	93
II.2.1.- La "Lección" y los Libros de Texto	95
II.2.2.- Otras disposiciones	104

III. La Reforma del Curriculum	
III.1.- Primeros pasos en la reforma del curriculum	111
III.1.1.- Disposiciones legislativas	111
III.1.2.- La creación del CEDODEP	113
III.1.3.- Hacia la racionalización curricular	125
III.2.- La Reforma Curricular de los Sesenta	133
III.2.1.- Las disposiciones legislativas del periodo	133
III.2.2.- Los Cuestionarios de 1965	143
cap. III. La delimitación de un espacio para las directrices curriculares	
I. Para el análisis de las directrices curriculares	168
I.1.- El estudio de los cambios en política curricular	168
I.1.1.- El cambio y la innovación como tema de estudio	170
I.1.2.- El cambio educativo en España	172
I.2.- Hacia la construcción de un modelo para la investigación sociohistórica de los cambios en la política curricular	175
I.3.- Instancias y niveles de decisión curricular	183
I.4.- Instancias de determinación curricular	189
II. Enfoque sociológico del curriculum	193
II.1.- Diferentes enfoques del campo del curriculum	193
II.2.- Los estudios curriculares y las ciencias sociales	199
II.3.- El discurso ideológico de la escuela	205
II.4.- Algunas precisiones en torno a las relaciones del curriculum con la cultura	212
II.5.- Curriculum y conocimiento	225
III. Notas sobre sociología del curriculum	228
III.1.- El curriculum y las nuevas sociologías de la educación	228
III.2.- Tres proposiciones de carácter general y sus corolarios curriculares	240
IV. Un modelo para el estudio de las determinaciones sociales sobre el curriculum	244
IV.1.- La articulación de las diferentes instancias de decisión/determinación curricular	244
IV.2.- Las directrices curriculares	251
IV.2.1.- Niveles de decisión y criterios para la formulación de las directrices curriculares	254
IV.2.2.- Las directrices curriculares y el discurso ideológico de la escuela	259
IV.2.3.- Las mediaciones en la formulación de las directrices curriculares	262

IV.3.- Las prácticas y las metas curriculares	266
IV.3.1.- Las mediaciones sobre las prácticas curriculares	271
IV.4.- Hacia una redefinición del espacio curricular	280
IV.4.1.- El problema del control del curriculum	283
IV.4.2.- Contradicciones en/del curriculum	290
IV.5.- Emplazamiento del espacio curricular	294
IV.5.1.- Entre los principios y las metas	297
IV.5.2.- Entre los intereses políticos y los intereses prácticos	299
IV.6.- A modo de resumen: algunas conclusiones provisionales	304

**cap. IV. Las determinaciones sociales en el curriculum de los sesenta.**

I. Hacia los nuevos currícula	311
I.1.- Planteamiento general	311
I.2.- El contexto sociopolítico de los cambios curriculares	323
I.2.1.- El franquismo hasta los sesenta	323
I.2.2.- El concepto de "hegemonía" en el análisis de las relaciones Estado-sociedad civil	331
I.3.- Crisis del estado franquista y ascenso de los tecnócratas	339
I.3.1.- Las modificaciones en los aparatos de poder	339
I.3.2.- Repercusiones en el campo del curriculum	344
I.3.3.- El ascenso de la tecnocracia opusdeísta	347
II. La traducción de las metas políticas en nuevas directrices curriculares	361
II.1.- Inicio del tecnocratismo y burocratización	361
II.1.1.- Caracterización general de la política educativa en la España de los sesenta	361
II.1.2.- Las instancias de decisión curricular durante los sesenta	366
II.2.- La cristalización teórica de las prácticas	374
II.2.1.- Modernización social	379
II.2.2.- Modernización curricular	385
II.3.- Correspondencia entre las prácticas y los intereses del Estado	387
II.3.1.- Crisis del Estado y problemas de legitimidad	387
II.3.2.- Problemas de legitimidad y curriculum	394
III. Un curriculum tecnoburocrático	397
III.1.- Política curricular y tecnoburocracia	397
III.1.1.- Desarrollismo y tenoburocracia	399

III.1.2.- Tecnoburocracia y curriculum	407
III.2.- Los principios curriculares de la racionalidad tecnocrática	418
III.2.1.- En la política educativa en general	418
III.2.2.- En el curriculum en acción	435
III.3.- Las formas adoptadas por el curriculum tecnocrático	441
III.3.1.- Individualización de la enseñanza y organización de los curricula	442
<b>Conclusiones</b>	<b>451</b>
<b>Revisión final</b>	<b>466</b>
<b>Principales referencias curriculares (1936-1968)</b>	<b>470</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>483</b>

## INTRODUCCIÓN

El trabajo que aquí se presenta tiene por objeto contribuir al conocimiento de la reciente historia curricular en España. No es, a pesar de ello, propiamente un estudio de historia curricular. Si situáramos su objeto en el análisis de un aspecto sociológicamente relevante de la escuela, como es el problema del poder, no por esto estaríamos más seguros de que debiera con propiedad calificárselo de sociológico. Es posible, por último, que se le intente hurtar también su calificación como investigación en el área del curriculum.

Nada de ello importaría demasiado si fuéramos capaces de demostrar con él que es tan legítimo aproximarse a la conceptualización curricular desde un espacio disciplinar plural como pueda serlo limitarse a los senderos de la tradición.

La declaración sobre el objeto con que abrimos esta introducción es por cierto imprecisa en su vaguedad; pero intenta resumir en una breve formulación la multiplicidad de los objetos del estudio. Formulados estos sin otro criterio que su mera enunciación el resultado se aproximaría a lo siguiente:

## II

\* demostrar que existen razones extracurriculares para la adopción de una determinada política curricular y que ciertas decisiones curriculares se toman obedeciendo a criterios situados en la esfera de la política y la economía;

\* intentar explicar el cambio en la lógica subyacente a la política curricular adoptada en España durante los años sesenta en base a criterios extracurriculares;

\* elaborar y poner a prueba un modelo que explique la influencia de las razones extraacadémicas para acuñar una determinada política curricular;

\* mostrar que el curriculum cumple funciones de legitimación social en determinadas situaciones políticas y contextos históricos.

Este trabajo toma, en definitiva, como objeto de estudio el curriculum.

Lo aborda desde una perspectiva abierta, contemplándolo como concreción de metas políticas e intereses prácticos, como espacio cultural de creación y difusión del conocimiento, como expresión de un momento histórico, y como lugar para la reflexión sobre los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

El trabajo nació como un intento de dar respuesta a la pregunta en torno a las relaciones entre el poder político y los conocimientos escolares y se ha mantenido desde el principio dentro



de esos difusos límites; pero a medida que iba discurrendo su elaboración, como no podía ser menos, exigía el estudio pormenorizado de más y más parcelas de acontecimientos históricos y de aspectos sociológicos, políticos, económicos y hasta jurídicos, de tal modo que parecía más bien ir configurándose como el puzzle cuyas piezas estaban por encajar antes que como un diseño acabado.

El problema de integrar todos esos datos escapaba a la persistencia de un eje central al que rígidamente nos aferrábamos, si más no fuera por no perderse en la confusa marejada de la historia.

Una y otra vez fue necesario recurrir a la elaboración de complicados diseños gráficos que nos sirvieran como el mapa al caminante. Fue, por tanto, casi inevitable repetir elementos del discurso en las diferentes partes de la presentación del trabajo, si bien se intentó en todos esos casos hacerlo a diferentes niveles o situándolos en contextos diferenciados de modo que expresaran el nuevo significado que desde su nueva posición adquirirían.

Este trabajo puede, pese a todo, situarse con más propiedad que en ningún otro terreno epistemológico, en el de la sociología del curriculum. El problema del poder, que es un tema privilegiado de la reflexión sociológica, es el que le dio origen y el que subyace a toda la investigación y vuelve a mostrarse en las conclusiones.

La sociología del curriculum, cuyo remoto origen podría situarse en Mannheim, adquirió con toda propiedad carta de reconocimiento en la teorización sobre el curriculum cuando fue

retomada como objeto central por los teóricos del movimiento de reconceptualización curricular.

Simultáneamente, los sociólogos que tenían los fenómenos educativos como campo de estudio, descubrieron también que, lejos de los anteriores trabajos descriptivos sobre la sociología escolar, el núcleo de su interés ahora, el centro hacia el que confluían todas sus reflexiones -porque de ahí nacían buena parte de las explicaciones- estaba situado justamente en el curriculum.

De hecho, los principales trabajos sobre sociología del curriculum en España han sido elaborados por investigadores cuyo origen académico está en la sociología.

Uno de los reproches que con más frecuencia hacen los profesores (según hemos podido comprobar en las aulas de la Facultad) a los análisis realizados desde la sociología del curriculum es su escaso potencial de transformación de la realidad en aquellos aspectos que descubren y analizan.

Si la acusación de teóricos es genérica a los investigadores de la enseñanza, en el caso de parcelas determinadas como es ésta, el calificativo es casi inherente a la misma.

No hubiéramos realizado este trabajo si pensáramos del mismo modo. Aunque no sea éste el lugar para realizar una cerrada defensa en torno al interés práctico de estos estudios, sí sentimos la responsabilidad de decir unas cuantas palabras al menos en pro del interés del tema que hemos trabajado.

Quizá más de uno de aquellos profesores podría comprobar con sorpresa, tras la hipotética lectura de esta tesis, cómo buena parte

de las rutinas que adopta en su trabajo diario, de los supuestos teóricos en que aquéllas se fundamentan, o de las prácticas que lleva adelante con el convencimiento de que responden a una intención emancipadora, se encuentran explicadas en su origen en un momento histórico y sirviendo a unos propósitos, emplazados en las antípodas de las creencias pedagógicas a las que ahora se considera estar obedeciendo.

Por no decir que el interés práctico está refido con el conocimiento emancipador y la razón especulativa, como Habermas, y antes que él toda la escuela de Francfort, han puesto buen empeño en demostrar.

No es demérito, a nuestro juicio, decir de un trabajo que se limita a desvelar lo que hasta entonces había permanecido oculto, por más que el conocimiento de lo desvelado parezca no repercutir de manera inmediata en un cambio de actitudes o de comportamientos.

Hay todavía otro aspecto para el que quisiéramos que nuestro estudio demostrara ser interesante. Se trata de la construcción de una "teoría crítica del currículum".

Parece existir ya entre algunos de nosotros el empeño, que no demuestra haber cuajado todavía en una elaboración formal, de vencer la tendencia dominante que pretendería a la teoría del currículum una disciplina "pura", esto es, al margen de creencias, de ideologías y, en definitiva, alejada del compromiso con aquellos colectivos que se empeñan diariamente en la lucha por la transformación de los aspectos más miserables de nuestra realidad.

Este trabajo quiere ser una contribución positiva a esa elaboración teórica que reivindicamos, en la medida en que ofrece un punto de partida para propuestas alternativas que forzosamente tomen en consideración las supuestas "impurezas". Desde este supuesto asumimos que la tarea de la construcción debe acompañarse de la crítica permanente a todos aquellos aspectos que obstaculicen el empeño.

Es junto a esos otros intentos críticos donde nos gustaría que este trabajo pudiera por sí mismo situarse.

Hemos ya aludido a la dificultad de integrar gran número de datos e informaciones, procedentes de diferentes campos disciplinares en un discurso que resultara coherente y que no nos hiciera perder de vista que el propósito central de nuestro trabajo era realizar una investigación sobre el curriculum.

La solución finalmente adoptada no es ajena a la decisión de emplear un instrumento para probar nuestras hipótesis consistente en un modelo que mostrara cuál podía ser la red de las diferentes determinaciones sociales que soportaba el proceso de las macrodecisiones curriculares.

Adoptado el modelo, cuya construcción y funcionamiento decidimos también someter a prueba de hipótesis, la presentación del trabajo podía responder a las distintas fases de la realización de la investigación, a saber:

## VII

a) relación documentada de los principales acontecimientos que componen la historia curricular durante el franquismo;

b) consideraciones en torno al curriculum desde el punto de vista de su estatus epistemológico y sus relaciones con el conocimiento y la cultura;

c) explicación del modelo que se había decidido utilizar para el análisis de las determinaciones;

d) aplicación del modelo al contenido del primer apartado, esto es, a la información del curriculum durante el franquismo, añadiéndole todos aquellos datos significativos que el modelo nos urgía a considerar y que procedían, en su mayor parte, de los campos de la historia, la teoría política, o la sociología.

Otra duda que se hizo presente fue la de la ubicación de los materiales documentales que se ofrecen como muestra de lo que se comenta en algunos apartados o bien sobre los que nos tuvimos que detener más en su análisis.

La opción de integrarlos en un apéndice final añadía a la incomodidad de su consulta, la inducción a un posible error consistente en pensar que la parte cualitativamente más significativa de nuestro trabajo era la búsqueda y revisión documental. Esa fue, desde luego la parte cuantitativamente más extensa, pero la documentación mencionada u ofrecida, tiene el valor

de ilustrar algunas de nuestras afirmaciones o, en algún caso, destacar aspectos que nos parecen especialmente relevantes.

Así pues, renunciamos a esa posibilidad como también a la de incluir un número mayor de documentos. Optamos en cambio por el inconveniente menor de ver de vez en cuando interrumpida la lectura por la inclusión de alguno de estos textos, aunque procuramos hacerlo de modo que hayan quedado lo más cercanos posibles desde el punto de vista tipográfico a sus referentes respectivos, de tal modo que queda de cuenta del lector la opción de acudir a su consulta o bien simplemente reconocer su existencia sin necesidad de mayor verificación.

- Se ha incluido, de todos modos, al final del trabajo, una relación de los principales acontecimientos y disposiciones legislativas de todo el periodo del franquismo que puedan tener algún interés para el ámbito curricular.

Algo semejante podemos decir respecto a la bibliografía. Si bien hemos utilizado textos de teoría del curriculum, no han sido pocos los de filosofía, sociología, historia y teoría política; por no mencionar, además, los libros de texto vigentes en los diferentes momentos trabajados, bien en la escolaridad primaria, bien en las escuelas de Magisterio. Lo mismo cabe decir de las publicaciones periódicas.

Puesto que este trabajo no tiene tampoco por objeto realizar una revisión bibliográfica de los diferentes campos optamos por no consignarlos en apartados diferentes sino integrarlos todos ellos conjuntamente siguiendo el tradicional criterio alfabético.

Al igual que en el caso anterior, hemos no obstante incluido un apartado final en el que se ofrece una relación de los diferentes libros escolares utilizados directamente a efectos de la realización de este trabajo.

Sería injusto atribuir los méritos, donde los haya, de este trabajo a tan sólo la contribución bibliográfica del mismo. Mayor interés que ésta, al tiempo que la ha complementado, ha tenido la aportación personal de tantas personas que sería excesivo pretender nombrar a todas. Sin embargo no quisiera dejar de mencionar a Sara Morgenstern de Finkel, a la que debo el haberme interesado e introducido en esta investigación, la facilitación de materiales bibliográficos valiosos, los todavía más interesantes comentarios a mis primeros tientos y, en fin, el cariño que siempre me ha mostrado y que ha sido el mayor estímulo y aliciente para que este trabajo haya llegado a verse concluido.

I

**UNA INVESTIGACIÓN SOBRE  
LA FUNCIÓN SOCIAL DEL CURRÍCULUM**



## I. APROXIMACIÓN AL PROBLEMA

### I.1.- Política y escuela.

Hasta hace apenas unas décadas parecía existir un consenso implícitamente aceptado cuando se hablaba de las escuelas. Salvo muy escasas excepciones (de las cuales las más significativas fueran probablemente Durkheim y Dewey, hasta cierto punto también Mannheim) no existía una clara toma de posiciones, ni por lo tanto un debate social, en torno a cuál era la función social que cumplían nuestras escuelas.

Habría que esperar hasta los sesenta para que, probablemente como reacción al economicismo, se alzarán las primeras voces significativas anunciando o denunciando el papel de las escuelas.

Como es lógico, muy pronto a partir de ese momento se polarizaron las posturas iniciándose una discusión abierta en la que, tal vez, era la primera ocasión en que intervenían representantes de diversos sectores sociales y de diferentes disciplinas académicas intentando demostrar sus puntos de vista.

Pudieron ser las teorías desescolarizadoras, las del capital humano o la conciencia crítica desatada en América como consecuencia del lanzamiento del Sputnik; el caso es que repentinamente acudimos al despertar de un larguísimo letargo para encontrarnos a políticos, economistas, periodistas, académicos y hombres de la calle preguntándose "¿para qué sirven nuestras escuelas?".

Lógicamente, lo que las escuelas debieran ser, o más propiamente lo que las escuelas debieran enseñar y cómo hacerlo, esto es, el curriculum, iba a depender de la posición que se tomara respecto a su función social.

Las diferentes posturas adoptadas podían ser casi todas ellas incluídas dentro de algunas de las siguientes categorías:

a) las escuelas son lugares para el aprendizaje de las pautas de socialización;

b) las escuelas son lugares que preparan para integrarse posteriormente sin brusquedades a la vida productiva;

c) las escuelas funcionan como aparatos ideológicos del Estado, convertidas en instrumentos de la dominación;

d) las escuelas son centros productores y difusores del conocimiento.

Cualquiera de estos puntos de vista llevaba aparejados problemas conexos cuyas respuestas permitían aproximarse más o menos al resto de las posiciones. Por ejemplo, si consideráramos a las escuelas como lugares de producción y difusión del conocimiento,

¿quién sancionaba el conocimiento producido otorgándole categoría de socialmente válido?, ¿cuáles eran los criterios para proceder a la difusión del conocimiento puesto que claramente no era ésta igualitaria?

Una discusión en torno a cualquiera de las otras tres categorías de respuestas, hubiera asimismo desembocado en la formulación de nuevas múltiples preguntas que remitían al resto de categorías. Todas ellas, en conjunto, podían aunarse en la siguiente formulación:

¿cuáles son las relaciones que existen, y cuáles las deseables, entre la enseñanza escolar, el mundo laboral, la socialización política, la formación de la personalidad y la creación del conocimiento?

Es evidente que estas cuestiones no podían ser planteadas sin que ello implicara simultáneamente una profunda reflexión acerca de qué enseñan nuestras escuelas y cómo lo hacen. Y en cuanto esa reflexión se produjo en voz alta, todas las miradas se dirigieron al campo del curriculum.

Los teóricos curriculares se vieron de esta forma comprometidos en un debate social muy amplio y forzados a pronunciarse sobre cuestiones que hasta entonces podían haber sido consideradas exclusivamente como de naturaleza técnica. Repentinamente el curriculum exigía ser repensado, replanteado desde una óptica mucho más amplia y las respuestas que de esa reflexión

se derivaran tendrían, previsiblemente, repercusiones en "el porvenir de nuestras escuelas".

Las respuestas apuntadas desde unas u otras de las categorías que señalamos, coincidían todas ellas en su unidireccionalidad. El supuesto previo bajo el que todas podían unificarse era el del instrumentalismo: La escuela era un útil, un órgano más o menos especializado, un instrumento, del que se servía bien fuera el Estado, el capital o las clases dominantes, bien "la sociedad", o incluso el individuo mismo para el logro de propósitos ajenos a los propios escolares o diferidos en el tiempo.

La escuela molde, crisol o instrumento de tortura, carecía de este modo de autonomía y no digamos los escolares, ya fueran estos alumnos o profesores.

Pero, he aquí que siempre había un elemento que no podía ser explicado: si esos supuestos eran ciertos, ¿a qué se debía que, siendo la escuela un instrumento tan potente de indoctrinación y socialización permitiera salir de entre sus muros a sujetos que abordaban críticamente su naturaleza? La respuesta sólo admitía dos posibilidades. La escuela fracasaba en su labor instrumental; la escuela gozaba de un relativo espacio de autonomía que le permitía dar respuestas activas a las demandas que institucionalmente se le plantearan.

La segunda de las respuestas invertía el sentido de la direccionalidad y se cuestionaba el papel meramente instrumental de la escuela. Pero hacía algo más: concedía abiertamente a la escuela un papel activo en la determinación de las metas sociales que

perseguía. Dicho de otro modo, reconocía el protagonismo político de lo escolar.

Nunca como hasta ese momento había sido tan explícita la importancia de las decisiones que se tomaban desde las instancias correspondientes acerca del curriculum escolar.

Al Estado, que era el que proveía de edificios y materiales y el que dictaba en definitiva una determinada política escolar, ¿le correspondía también un papel en la determinación de aquello que se enseñaba en las escuelas y del modo en que se hacía?; ¿qué justificaba, en su caso, que el Estado tuviera tales atribuciones?; ¿cuál era el papel de la sociedad civil en tales asuntos?.

Es este el tipo de preguntas que subyacían en el enorme número de trabajos teóricos y de investigación que se desarrollaron, principalmente a lo largo de las dos últimas décadas. Fue la tradición anglosajona la que más destacó en los mismos; pero, si bien los planteamientos teóricos y los análisis realizados podían ser generalizados sin dificultad, no ocurría así con las situaciones concretas que se tomaban como objeto de los análisis, porque aquí jugaba no sólo la tradición educativa de los diferentes países sino, especialmente, la organización propia de los diferentes departamentos ministeriales y el grado de centralización de sus políticas educativas respectivas, así como el de autonomía propia de los centros de enseñanza o de las divisiones geográfico-administrativas y sus competencias en educación.

¿Cómo enunciar de un modo genérico, bajo una sólo denominación, la multiplicidad de problemas asociados a este nuevo modo de enfrentarse a la panorámica del curriculum, sobre todo teniendo en cuenta las estrechas vinculaciones que ahora se le habían descubierto con las esferas de la economía y el Estado?

Una respuesta que nos parece acertada es la de recurrir al término "poder". Hablar del poder en la escuela es lo suficientemente amplio como para incluir todos los fenómenos a que apuntaban las reflexiones anteriores y, a su vez, lo suficientemente específico como para mantener al margen cuestiones de carácter mucho más restringido (aunque, si se pretende, todo fenómeno social o simplemente de relación interpersonal puede ser tratado en términos de poder).

Si acaso, podría matizarse la expresión añadiendo que se trata de la problemática de las relaciones entre el poder político y el curriculum.

La mención de poder político parece conducir casi involuntariamente a su identificación con el poder del Estado. Aunque intentando no caer en ese reduccionismo, debemos reconocer que, en efecto, un exponente de enorme relevancia del poder político es el del Estado de clase o, si se prefiere, el de los bloques de poder que caracterizan al Estado en cada momento histórico y el de las clases o alianzas de clase que ostentan el ejercicio de ese poder.

## 1.2.-Política educativa y política curricular.

Así pues, una de las manifestaciones del poder de mayor entidad en el ámbito de lo escolar es, a ciertos niveles, la de la política educativa, como a otros niveles lo es la política curricular y aun a otros los proyectos de los centros escolares o sus idearios.

Aunque en cualquiera de los niveles señalados pudiera hablarse con propiedad de política educativa, intentando así caracterizar todo tipo de decisiones que tienen relación con la provisión de escolaridad a los ciudadanos en cualesquiera de los niveles de enseñanza, suele reservarse el término, y así es como nosotros lo haremos en lo sucesivo, para la adopción de macrodecisiones en el marco de la más amplia política general del Estado.

La política general del Estado se concreta en políticas sectoriales que atienden a los diferentes aspectos de la actividad estatal; esto significa que contemplar, a este nivel, cualquiera de esos sectores implica necesariamente la consideración del resto.

Este sencillo planteamiento puede ser en la práctica obviado en muchas ocasiones dando como resultado la aparente autonomización de los órganos específicos que se ocupan de planificar y gestionar las políticas sectoriales. Ciertamente poseen estos órganos un grado relativo de autonomía, que, si bien no impide que puedan surgir contradicciones entre los diferentes aparatos del poder estatal, actúan siempre dentro de límites claramente determinados que impiden que se produzca la quiebra del modelo de Estado.

Del mismo modo, una política sectorial determinada, en nuestro caso la política educativa, se expresa mediante la adopción de medidas políticas de carácter particular que atienden a los diferentes aspectos configuradores de ese sector. Así, la política educativa se traduce en creación de puestos escolares, en dotaciones de mobiliario y material didáctico para los centros de enseñanza, en formación y selección (reclutamiento) del profesorado, en la articulación de los diferentes grados y niveles del sistema educativo, o en la fijación de las exigencias educativas mínimas para recibir la sanción de un título académico y la concesión de tales títulos. No se agotan con las señaladas las posibles áreas o competencias del sector educacional desde la óptica del poder político, pero bastarán las que hemos enunciado a efectos de entender la necesaria correspondencia que existe entre unas y otras.

Precisamente a una de tales áreas es a la que denominamos curricular, reservando el nombre de política curricular, por lo tanto, a aquel aspecto de la política educativa cuyo propósito es determinar y ordenar todas aquellas cuestiones que tienen relación con la práctica de la enseñanza.

Así enunciado, podría pensarse que la política curricular se identifica con la política educativa, o viceversa, que no existe política educativa que no pueda ser tomada como política curricular. Nuestra definición requiere por tanto ciertas precisiones que intentaremos a continuación.

Es cierto que en un sentido amplio, casi cualquier medida de política educativa tiene repercusiones en la práctica de la enseñanza



institucionalizada, ya se trate de la política de becas como del nombramiento de un nuevo Director General en el Ministerio.

Un procedimiento para ajustar más el ámbito de referencia de este término podría ser el de listar todos aquellos aspectos susceptibles de ser abordados desde la política educativa para, en un segundo momento, destacar de entre todos ellos aquellos que tuvieran más estrecha relación con el ejercicio de la práctica docente.

Este procedimiento presenta dos inconvenientes al menos:

- en primer lugar, cabe suponer que la toma de decisiones políticas no es tan mecánica como para obrar dentro de los estrechos límites de actuaciones prefijadas;

- en segundo lugar, deben existir otros criterios más significativos de distinguir unos de los otros campos de actuación política que el de su proximidad a las prácticas cotidianas.

Veamos por ejemplo cuál es el lugar relativo desde el que se toman las decisiones políticas; o tengamos en cuenta el ámbito de su aplicación. La aprobación de un nuevo Plan de Estudios no puede compararse, desde estos criterios con el nombramiento de una nueva persona como director de un centro escolar rural de escasas unidades; ni debemos considerar igualmente la concesión de una dotación de mobiliario a un centro de enseñanza con la modificación en el proceso de selección de los profesores.

Siendo todas estas, en principio, medidas de política educativa tomaremos sólo como tales aquellas cuya adopción implique una determinada orientación de la política general del Estado y que

afecten a todo el territorio nacional. Con el mismo criterio, por política curricular aludiremos a

aquellos aspectos de la política educativa que se traduzcan, en el ámbito del aula o del centro escolar, en una modificación de las formas o de los contenidos curriculares.

Definir, ya sea la política educativa como la política curricular, teniendo su origen en la esfera del Estado, puede conducir a una falsa interpretación del ámbito de la política como si ésta sólo fuera identificable con la actividad en los límites del Estado. Insistamos en que la política curricular nombra tanto el espacio de las prácticas escolares como el de las directrices dictadas desde las diferentes instancias del poder.

Téngase aquí en cuenta que, cuando hablamos de instancias de poder no nos referimos tan sólo al poder político, al económico o al administrativo sino también al que se deriva del ejercicio de la contestación a esas formas de poder desde la sociedad civil, esto es, a los intentos contrahegemónicos que en ella tienen lugar.

En realidad la política curricular es aquello en lo que se resuelve el ejercicio de ese poder y contrapoder. Por eso, entre otras cosas, el aspecto que presenta no es coherente sino contradictorio; por eso también permite que no se resuelva el ejercicio del poder dominante en la mera reproducción de las formas y de la lógica de la dominación; por eso, en definitiva, podemos hablar de la autonomía relativa que posee la escuela.

## II. GENESIS DE LA INVESTIGACION.

### II.1.- Objeto.

El trabajo que aquí se presenta tuvo su origen remoto en un intento de indagar en algunas de las manifestaciones del poder en la escuela. Más concretamente en algunas de las relaciones entre curriculum y poder.

Aunque resulta innecesario señalar, tras lo apuntado en el apartado anterior, que hablar del poder en la escuela es sumamente impreciso. Sus representaciones abarcan desde la propia arquitectura de los edificios escolares, hasta las relaciones que se establecen entre los alumnos compañeros de aula.

Pero además, el conjunto de estos avatares no se puede registrar como puntos de un continuo cuyos extremos permitieran ser demarcados; por el contrario, cada una de las manifestaciones del poder remite a todas las demás estableciendo así una compleja y densa red inscrita en un espacio pluridimensional.

Lo mismo puede aplicarse a "poder y curriculum". Se imponía por lo tanto establecer criterios que permitieran trazar el curso, uno de los posibles cursos, de la indagación.

El criterio que posibilita un primer deslinde del campo es el de considerar las manifestaciones del poder según se ubiquen en el espacio de las conductas individuales, o en las aulas o centros de enseñanza. Por contraposición encontraríamos aquellas otras formas de poder que se ponen de manifiesto en las regulaciones establecidas por el Estado, ya sean procedimientos de formación y selección del profesorado, como colecciones de asignaturas o asignación de ayudas económicas al estudio.

No es que esta distinción sea demasiado precisa, puesto que las segundas acaban inevitablemente traduciéndose en las primeras o bien pierden todo su significado.

Pero, para dar una idea más precisa de la forma en bruto que adoptaba el problema, en nuestro caso, cuando decidimos abordar su investigación, ésta se aproximaba a las siguientes preguntas:

¿Por qué, pese al cambio en los contenidos de enseñanza y a la regulación legislativa de los modos de transmisión, siguen los profesores adoptando procedimientos metodológicos semejantes a los anteriores a esos cambios?;

¿por qué los profesores, no importa cuál sea el centro escolar, el espacio geográfico o social, su edad o su experiencia profesional, tienden a adoptar las mismas o muy semejantes rutinas de enseñanza?;

¿por qué, en fin, tanto los procedimientos metodológicos como las rutinas parecen obedecer a una misma "lógica de la dominación"?

En realidad, como puede apreciarse, es la última de las cuestiones la que encierra la clave que conecta las otras dos con el problema del poder; pero el grado de precisión en la formulación de las mismas era suficientemente vago como para impedirnos trazar un curso de acción claramente demarcado. No era tan impreciso, sin embargo, como para evitar que siguiera alentando en nosotros la misma inquietud, curiosidad si se prefiere, intelectual.

A partir de esa primitiva formulación, los caminos a seguir admitían múltiples accesos: tanto se podía haber intentado indagar en la formación del profesorado, como en, pongamos por caso, la identificación y categorización de esas rutinas.

El conocimiento previo de los trabajos de Gramsci resultó clave para dar este paso. Dos fueron los conceptos gramscianos que decidieron desde el principio la orientación de la investigación: "sentido común" y "hegemonía".

El sentido común, en su acepción gramsciana, indica una forma de ideología sin estructurar, amalgamada por fragmentos inconexos de diferentes cosmovisiones heredadas y por elaboraciones personales, sin pasar ese conocimiento por ningún filtro racional.

La hegemonía, en uno de los sentidos que parecen derivarse de las notas del propio Gramsci, es el término para nombrar la dominación que ejercen las clases que ostentan el poder, no a través

de los aparatos políticos del Estado, sino en el seno mismo de la sociedad civil y a través de formas culturales.

Una primera intuición indicaba pues que la respuesta a nuestras preguntas debía de buscarse relacionando esas formas de poder académico con aquellas otras cuyo ejercicio procedía del Estado.

Dado lo reciente del cambio de modelo de Estado en nuestro país, pareció en un primer momento oportuno tomar como eje la transición política para estudiar las manifestaciones del poder en la escuela antes y después de la fecha de referencia. Se trataba de ver las características diferenciales del "sentir común" sobre la escuela en los dos momentos y su relación con la ideología política que animaba los respectivos Estados y se difundía al conjunto social.

Una breve exploración fue suficiente para comprobar que la fecha clave no era aquella elegida por nosotros con criterio sociopolítico sino la señalada unánimemente por los profesores con criterio profesional: la de la aprobación de la Ley General de Educación.

Intentamos entonces variar nuestras referencias pero no el procedimiento. El resultado de las primeras entrevistas realizadas a los profesores era unánime en un sentido que no habíamos previsto: todos ellos tendían a idealizar la situación de aquellos años ofreciendo respuestas estereotipadas expresadas en términos idénticos a los de los textos legales del momento.

Lo que al principio nos desconcertó nos impulsó poco después a variar el planteamiento original. La duda insistente era:

¿pudo tener tanto impacto entre el profesorado la L.G.E. que haya provocado tal grado de homogeneización en su pensamiento pedagógico?,

y, aunque así fuera, ¿por qué se colocan idénticos rótulos a prácticas totalmente alejadas entre sí y aún opuestas?.

Una atenta relectura del texto completo de la Ley y de las principales disposiciones que la desarrollaban permitió comprobar el reducido espacio que en aquella ocupaban las referencias al periodo de la educación básica y las todavía más escasas a las cuestiones metodológicas (lo que por otra parte era perfectamente explicable y justificable tratándose de una ley del sistema educativo en su conjunto).

La revisión del planteamiento nos llevó a abandonar el método iniciado anteriormente de entrevistas al profesorado y a inclinarnos por la búsqueda de los elementos de la política educativa que nos dieran respuesta a las mismas preguntas. Pero antes de eso se imponía responder a otras preguntas que habían surgido como consecuencia de lo anterior:

¿de dónde procedían las nuevas ideas de carácter metodológico que la L.G.E. recogía?,

¿por qué se utilizaba para su imposición una ley de ordenación del sistema y no disposiciones de otro rango menor?,

¿y por qué se elegía aquél y no otro momento para difundirlas entre el profesorado?.

Todo parecía indicar que ya antes incluso de la elaboración del Libro Blanco permanecían agazapadas aquellas "innovaciones". La tarea consistió entonces en rastrear hacia el pasado las formas curriculares pretendidamente nuevas.

Allá donde parecían terminar las huellas curriculares nos encontrábamos un nombre, un acontecimiento, una referencia, que nos obligaba a seguir, siempre retrocediendo, en la búsqueda. Así fue como llegamos hasta la Guerra Civil, forzándonos a establecer en ella el límite.

Tomando esa fecha como punto cero de la historia curricular del presente en España (lo que no es del todo exacto), se trataba ahora de, siguiendo el camino inverso, delimitar las diferentes etapas curriculares con el fin de ubicar el momento preciso en el que se adoptaron las nuevas formas (¿y quizá contenidos?) que recogía la Ley Villar y que los profesores nombraban como clave de sus actuaciones profesionales del presente.

Pero ya en el curso de nuestra marcha atrás exploratoria habíamos encontrado inquietantes relaciones entre los cambios que se iban produciendo en la política educativa y las actuaciones del Estado en otros ámbitos.

Fue ese el momento en el que decidimos intentar no sólo dar con la respuesta a nuestras preguntas primeras, sino además hacerlo construyendo un modelo de explicación que quedaría a su vez sometido



a prueba y verificación en la medida en que sirviera o no para ofrecer respuestas adecuadas (léase complejas y articuladas, suficientemente sólidas como para soportar la elaboración posterior de un discurso coherente acerca de las mismas). Es en ese instante cuando se inicia propiamente el trabajo presente en la forma en que aquí se muestra.

Como conclusiones provisionales de los primeros pasos de nuestra indagación se derivaba que la memoria colectiva de los maestros parecía remontarse, cuanto más, a un nebuloso momento anterior a la L.G.E. para el que carecían de un adecuado aparato conceptual si se les pedía que precisaran el carácter de las prácticas escolares; un largo momento además que se identificaba con los rótulos de "pedagogía tradicional" o "la época del franquismo" en una velada identificación de la Ley Villar con el posfranquismo o, si se prefiere, con la modernización.

No era tampoco impreciso concluir que, los rasgos curriculares por los que se ganaba para el momento post-ley el título de moderno coincidían, en líneas generales, con las características socioculturales del desarrollismo español.

De haber tomado por ciertas ambas conclusiones, esta investigación no se hubiera realizado o bien hubiera tomado un rumbo bien distinto. Porque, de la primera y la segunda, tomadas conjuntamente, parece desprenderse que la tarea de modernización curricular es consecuencia de la de modernización social y, por lo tanto, que la escuela, como parece ser el modo común de entenderla tanto a funcionalistas como a otros deterministas, incluidos ciertos marxistas, es un instrumento al que llegan tardíamente las

consecuencias de los cambios sociales para ser incorporados a las nuevas generaciones.

Por el contrario, nosotros pensamos entonces que la historia curricular en la España franquista no podía quedar reducida a un sólo momento cuya duración se extendía desde la guerra civil hasta la Ley del 70.

Pensábamos, asimismo, que los cambios curriculares no se introducen en las escuelas sólo tras recibir la sanción del aparato legislativo, sino que más bien van incorporándose a medida que tienen lugar en el contexto de la sociedad civil y política de referencia y no siempre, además, son promovidos por instancias administrativas.

Como consecuencia, no creíamos que el papel jugado por la sociedad civil, incluyendo en ésta a profesores, alumnos, y otros colectivos sociales, fuera meramente receptivo y su actitud de sometimiento pasivo, sino que se producían intentos contrahegemónicos que forzaban la aparición de determinados cambios y deformaban la introducción de algunos otros procedentes de instancias de poder político.

## II.2.- Hipótesis.

Llegados a este momento, podíamos intentar dar forma de hipótesis a nuestras intuiciones y plantear una investigación que condujera a refutarlas o, como esperábamos, a demostrar su validez.

Un problema en relación con la formulación de las hipótesis que entonces se presentó era el del modo en que éstas debían quedar expresadas. Redactarlas como "hipótesis nulas" permitiría quizá demostrar ciertamente su falsedad, pero aportaría escaso o nulo conocimiento positivo acerca del problema que nos preocupaba. Si, por el contrario, nos decidíamos a formular las hipótesis de tal modo que debieran quedar probadas mostrando su certeza, corríamos el riesgo de no agotar las pruebas documentales y argumentos necesarios como para convertirlas en irrefutables.

La primera vía nos parecía desde luego más sólida, epistemológicamente hablando, pero pensábamos que resultaba muy poco fecunda intelectualmente porque no abría nuevas posibilidades de investigación al menos en el mismo terreno y desde semejantes supuestos.

La segunda alternativa debería, quizá, soportar las acusaciones de falta de rigor y, con toda seguridad, no gozaría de la solidez de la anterior; a cambio, nos parecía mucho más sugerente porque implicaba la posibilidad de realizar "hallazgos" durante el proceso de la investigación de nuevas rutas que, tendríamos a buen seguro que abandonar inexploradas, pero que quedarían señaladas con balizas para quién sabe qué otro osado caminante.

Es casi innecesario decir ya que optamos por esta segunda posibilidad.

La segunda cuestión que nos preocupó en relación con las hipótesis fue si limitarnos a una o bien hacer valer la investigación para dar respuesta a más de una. Porque el caso es, como ya se indicó, que nuestro intento era doble:

a) probar que las supuestas innovaciones curriculares de la Ley Villar se habían ya introducido con anterioridad en nuestras escuelas, y

b) someter a prueba un modelo que explicara las determinaciones sociales que soportaba el curriculum.

Tenemos que admitir que no hubo demasiado espacio para la duda porque nos pareció casi desde el principio legítimo no sólo poner a prueba el contenido del problema sino también el procedimiento aplicado para su verificación.

Dos son, en consecuencia, las hipótesis principales cuya comprobación ha guiado todo nuestro trabajo. De cada una de ellas se deriva, además, una hipótesis secundaria.

La primera de ellas puede formularse del siguiente modo:

Las innovaciones curriculares anunciadas por la Ley General de Educación de 1970 se habían ya adoptado y extendido por nuestras escuelas a lo largo de toda la década anterior.

Asociada a esta hipótesis puede formularse la siguiente:

Las innovaciones curriculares, hipotéticamente introducidas a lo largo de los sesenta, responden a una lógica tecnoburocrática acorde con la lógica dominante por aquel entonces en las instancias de poder.

La segunda de las hipótesis principales tiene relación con el propio procedimiento de investigación y se concreta en la siguiente expresión:

Es posible construir un «modelo de las determinaciones sociales que actúan sobre las decisiones curriculares» que explique la adopción en cada momento histórico de una concreta política curricular.

Asociada a ésta, o más bien implícita en la misma, se encuentra la siguiente hipótesis de trabajo:

La adopción de las decisiones sobre política curricular puede explicarse a partir de fenómenos sociales que las determinan.

Debe señalarse, por lo tanto, que toda la tesis está construida a un doble nivel:

1.-en su contenido discursivo pretende probar la primera pareja de hipótesis;

2.-en cuanto a la forma utilizada para su demostración, permitirá verificar la doble hipótesis formulada en segundo lugar.

No creemos, sin embargo, que la confirmación o refutación de cualquiera de los grupos de hipótesis condicione la verificación de las otras. Puede quedar probado lo primero a pesar de que no pueda comprobarse el funcionamiento del modelo; o, por el contrario, puede demostrarse el modelo correcto pero aun así no lograr demostrar adecuadamente la certeza o falsedad de las hipótesis primeras.

Ese fue propiamente el inicio de la investigación en la forma en que aquí se presenta. Pero parecía necesario recurrir a la larga introducción que hemos realizado, exponiendo su génesis, para permitir la comprensión del procedimiento utilizado, de las posiciones epistemológicas que adoptamos y de la estructura que se ha dado al trabajo. De todo ello podemos ahora pasar a hablar.

### III. SUPUESTOS PREVIOS.

#### III.1.- La información y su tratamiento.

En lo que respecta al procedimiento, abandonada ya la idea de trabajar sobre informaciones de los profesores, no parecía quedar otro recurso que remitirse directamente a fuentes documentales, limitándonos, además, sólo a ellas.

Lo que en principio nos hizo temer por la pobreza de la información así obtenida se trocó en sorpresa y hasta apabullamiento a medida que fuimos recopilando información.

Las fuentes utilizadas lo han sido de diferentes tipos:

- a) disposiciones legislativas de diferente rango;
- b) documentos procedentes de centros de enseñanza. Entre estos se incluyen Cartillas de Escolaridad, hojas de preparación de lecciones, libretas escolares, protocolos de evaluación, etc.
- c) libros de texto escolares de diferentes épocas y editoriales;
- d) libros de texto utilizados en las Escuelas de Magisterio;

- e) publicaciones periódicas especializadas;
- f) informes de visitas de Inspección a los centros escolares.

La relativa dificultad de acceso a algunas de esas fuentes quedará patente casi con sólo su mención. Así, difíciles y por lo tanto escasos fueron los hallazgos de libretas escolares, hojas de preparación de lecciones o informes de la Inspección; por el contrario, no resultó en exceso difícil conseguir los libros de texto o la documentación de carácter legislativo, si bien la búsqueda y selección de entre esta última superó en tiempo con creces al resto.

Recoger suficiente información era apenas un paso necesario que, ni con mucho, resultaba suficiente a efectos de conseguir lo que nos proponíamos. Quedaba como mínimo la cuestión de cuál era el procedimiento que iba a seguirse para la realización de la investigación, la cual, de todos modos, siempre se pretendió modesta.

Dicho de otro modo, una vez recogida la documentación, ¿cuál era el tratamiento que debía de recibir para permitirnos dar una interpretación adecuada a toda esa información?

Dada la importancia que en nuestro trabajo debía tener el estudio del entorno social de la época de referencia, pero siendo así que nuestro punto de mira estaba centrado en los fenómenos curriculares, pareció acertado extraer del contexto sociopolítico, económico, cultural, etc. los criterios a través de los cuales debería ser analizado el curriculum.



Sin embargo no queríamos perder de vista que el campo del curriculum posee especificidades propias que podían escapar al anterior análisis.

La solución adoptada consistió en someter la documentación obtenida a un tratamiento recurrente, cíclico o espiral, que, por otra parte, hemos intentado que la propia estructura con que se presenta este trabajo reflejara.

En primer lugar se ordenó cronológicamente todo el material obtenido bajo el criterio de su formato normativo, ya se tratara por lo tanto de disposiciones legislativas, como de libros de texto aprobados e impuestos en las Escuelas de Magisterio, o de prensa profesional de distribución gratuita a todos los centros escolares, etc. (prácticamente todo tipo de documentación mencionada en el apartado correspondiente).

En una segunda fase, ese material fue sustituido, a nivel analítico, por la documentación de carácter estrictamente curricular y cuyos planteamientos son predominantemente teóricos. Con este segundo momento pretendíamos poner de manifiesto algunas de esas especificidades del espacio curricular a las que hemos aludido.

En el tercer momento del proceso de tratamiento de la documentación e información diversa recogida, se contrastó el orden de la primera fase, matizado o corregido por el análisis curricular de la segunda, con la información extraída del estudio de las particularidades del contexto político, social, económico y cultural de la época en que se inscribía nuestro estudio.

### III.2.- Posición epistemológica.

El planteamiento general del trabajo, la documentación utilizada y el procedimiento usado para su tratamiento y análisis, pueden resultar ya indicativos de las posiciones de partida que asumimos, desde el punto de vista epistemológico.

Hemos creído, no obstante conveniente, tratar a lo largo de la exposición posterior de algunos supuestos que hacen a la situación de los estudios curriculares en el ámbito de las ciencias sociales, por lo que no insistiremos aquí en esa cuestión. Lo mismo ocurre respecto a ciertos supuestos adoptados en el tratamiento genérico de aspectos tales como la influencia del sector económico, la caracterización del Estado en el capitalismo, o el aspecto legitimante de los currícula en momentos particulares de nuestra historia reciente.

El tratamiento de estos apartados, mencionados a modo de ejemplo, así como el resto, deben conducir a una fácil comprobación de la que nosotros, sin embargo, queremos dejar constancia en estas anotaciones previas: todo nuestro trabajo pretende beber de las fuentes del materialismo.

Cuestión aparte es hasta qué punto lo consiga o logre demostrarlo con la suficiente coherencia: debemos asumir que, a las contradicciones inherentes a todo proceso de elaboración de un pensamiento que tiene el propósito de resultar coherente y

articulado, se añaden en este caso las que se derivan de tener que intentarlo desde supuestos que el discurso social dominante se empeña una y otra vez en soterrar.

Reconocemos que la declaración realizada puede resultar insatisfactoria al menos a dos niveles.

1.- Una declaración de materialismo epistemológico no basta en el presente como para quedar suficientemente identificado con alguna de las múltiples (y quizá hasta opuestas) tendencias que puedan acogerse a la misma denominación genérica.

Sin embargo, la mención del término "marxista", que resultaría sin duda más explícito, no escapa del todo al riesgo que ya hemos señalado, porque el pensamiento marxista, en estos momentos, se encuentra suficientemente disperso, inconexo y aun también enfrentado, que sería forzoso proceder a una identificación más estricta.

Es a ese terreno al que no creemos conveniente descender, porque la mayor parte de las corrientes de pensamiento marxista en el presente se definen por oposición al resto; cuando nuestro caso es el de reconocernos deudores de un método de análisis de la realidad, pero también vinculados a una cosmovisión y a un compromiso de transformación de esa misma realidad, que es el que, cualesquiera que sea su elaboración doctrinal en el presente, se reconoce comúnmente como marxismo.

2.- Situar en el materialismo el punto de partida epistemológico de nuestra investigación resulta además insuficiente porque podría sólo identificarse con la posición teórica en la ciencia social, pero puede indicar poco respecto a nuestra situación epistemológica en la teoría del curriculum. Aunque por cierto no creemos que pueda desligarse ésta de aquélla, aspecto en el que buscaremos insistir suficientemente en páginas posteriores, no es menos verdad que siquiera por fidelidad a la lógica que subyace al procedimiento utilizado en este trabajo, debemos explicitar los supuestos desde los que partimos también en el campo de la teorización acerca del curriculum.

Lamentablemente el problema con el que en este terreno nos encontramos es, en cierto modo, semejante al anterior. Tenemos la sospecha de que decir en estos momentos que se parte de los estudios, planteamientos y proposiciones de los reconceptualistas, aparte de no estar ya muy de moda, puede resultar escasamente clarificador.

El movimiento de reconceptualización curricular nunca fue una corriente homogénea de pensadores, pero sí lo suficientemente de trabajos teóricos como para merecer haber acuñado y extendido esa denominación. Especialmente debido a su intento de vincular los fenómenos curriculares con los análisis críticos de la realidad social y con los estudios sobre el papel que el curriculum cumplía en esos contextos sociales, creemos que no es descabellado ligar sus posiciones a la denominación genérica primera de materialismo.

Existe en especial una corriente de pensamiento de la que nos sentimos especialmente deudores y a la que (pero eso el trabajo lo dirá) nos gustaría vernos identificados: se trata de la que nos permitiremos la licencia de acuñar como "teoría crítica del curriculum" que recoge, a nuestro parecer adecuadamente, las dos tradiciones que hemos señalado con anterioridad con el sesgo particular que imprimieran a sus trabajos los teóricos de la Escuela de Francfort. En estos momentos quizá sus representante más conocidos sean APPLE y GIROUX aun contando con las notables diferencias que los trabajos de ambos presentan.

Si fuera necesario seguir presentando nombres debemos citar entre aquellos cuya influencia en el planteamiento inicial del trabajo y en su desarrollo ha resultado mayor, y excluyendo los "clásicos" (Marx, Lucaks, Gramsci, etc.), a E.O. WRIGHT, J. HABERMAS, C. OFFE, R. WILLIAMS, BRAVERMAN, POPKEWITZ, FOUCAULT, etc. la influencia de los cuales se ha repartido según fueran los momentos de la investigación.

Por último, queremos dejar constancia de nuestra intención en contribuir, por medio de este trabajo, al desarrollo de la conciencia crítica de los profesores respecto a su papel, junto a otros agentes sociales, en la elaboración y desarrollo de curricula que sean potencialmente emancipadores, en el intento colectivo de mejorar el presente y construir un futuro solidario.

**II**  
**POLÍTICA CURRICULAR**  
**DEL FRANQUISMO**

I. EL CURRICULUM DESDE LA GUERRA CIVIL  
HASTA LOS CUESTIONARIOS DE 1953.

I.1.- Etapas curriculares del franquismo.

El curriculum de la escuela primaria pasa en nuestro país, durante el franquismo, por varias etapas claramente definidas.

Una primera que se inicia antes del fin de la guerra, con el primer gobierno de Franco, en el que pugnan por imponer sus influencias los sectores falangista y eclesial, pero que se resuelve en definitiva en la imposición por parte de ambos de contenidos fuertemente ideologizados, no prestando más atención a las formas curriculares que la que requiere asimismo el más estricto control ideológico (depuraciones de profesores y bibliotecas, separación de sexos, rezos, cantos y símbolos patrióticos, registros de asistencia, etc.).

La Ley de 1945, pese a ser el primer documento curricular en sentido estricto -aparte de la Circular de 1938 -, no hace sino confirmar las tendencias señaladas, con la única diferencia, si acaso, de la victoria en la pugna ya mencionada de la Iglesia y la

asunción, en consecuencia, del total control del sistema primario por parte de la misma.

Pero, al margen del terreno curricular, se producen durante esos años dos importantes acontecimientos que tendrán enorme repercusión en los años posteriores: la creación del Instituto San José de Calasanz, dependiente del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, en manos desde sus inicios de miembros del Opus Dei; la creación de la sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid, curiosamente de la mano también de hombres del Opus.

**El inicio de una segunda etapa lo establece la aprobación de los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria en 1953.**

Coinciden en esta fecha los primeros reconocimientos del gobierno de España por parte de la comunidad internacional; el final del periodo autárquico; la firma del Concordato con el Vaticano y el acceso a la Inspección de las primeras promociones de Licenciados en la sección de Pedagogía. Se toman las primeras medidas para comenzar con una política seria (que luego no se cumpliría) de construcciones escolares y se reforman las Enseñanzas Medias. Tienen lugar también por esos años los primeros Congresos de Pedagogía y se intenta intervenir en la formación del profesorado en ejercicio mediante los Centros de Colaboración Pedagógica.

En cuanto a las características del curriculum propiamente dicho, los contenidos siguen reducidos a las materias instrumentales, más los conocimientos de Geografía e Historia y, por descontado, la Formación Política y Religiosa, que continúan



predominando sobre el resto. Los contenidos se fraccionan en "lecciones", que a su vez son impartidas de modo magistral sin ningún otro tipo de apoyo que el encerado, las libretas de los alumnos y los libros de texto.

Así pues, la novedad más importante de estos años, que es la que nos hace hablar de ellos como de una segunda etapa curricular, es la existencia misma de los Cuestionarios, al margen de cuál pueda ser el contenido de los conocimientos, su clasificación o las formas de su transmisión. Los Cuestionarios suponen una guía a la que deben someterse todos los profesores y viene a representar la exigencia, al menos teórica, de que se cubran por parte de todos los maestros y durante el mismo periodo de tiempo aproximado la misma cantidad de conocimientos. Supone a su vez la garantía de que aquellos alumnos que pasen posteriormente a cursar Enseñanzas Medias, y que se incrementarán a partir de la reforma de las mismas, poseerán el mismo nivel instructivo.

Situamos el fin de esa etapa y el inicio de la siguiente, la tercera, en el año 1958, coincidiendo con la creación del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP).

Esta etapa es la más rica desde el punto de vista de las innovaciones curriculares, aunque la relevancia de los primeros años puede quedar camuflada si atendemos sólo a las normas estrictas que regulan el curriculum primario.

La importancia de esta tercera etapa se cifra en que a lo largo de la misma, y se extiende casi dos décadas, se irá

configurando una nueva lógica curricular basada en el eficientismo, que trascenderá la propia etapa para extenderse a las posteriores (ya en el posfranquismo).

Un segundo rasgo vendrá determinado por la variedad de los frentes desde los que se abordó la reforma en la práctica del curriculum: cursos de formación de profesores, revistas y otras publicaciones, control sobre los libros de texto, Inspección, Plan de estudios del Magisterio, etc.

Por último, esta tercera etapa es importante porque establece, a partir de los Cuestionarios de 1965 una nueva racionalidad en los tres principales ámbitos de la sociología curricular: el de la selección de los conocimientos, el de su distribución y el de la evaluación.

No existe a nuestro juicio una cuarta etapa en el curriculum del franquismo; podría hablarse cuanto más de una subetapa de la anterior que comprendería desde la publicación del Libro Blanco hasta la aprobación de los Programas Renovados en 1981 . Subetapa que a su vez estaría marcada por la aprobación de la Ley General de Educación y la de las Nuevas Orientaciones Pedagógicas en el escaso intervalo de un año.

La L.G.E. supuso, en efecto, un importante acontecimiento desde el punto de vista de la ordenación general del sistema educativo; pero en lo curricular, las que se anuncian como innovaciones en la Ley estaban ya definidas en unos casos, latentes en otros, en los rasgos de la nueva concepción curricular que se había ido gestando,

generalizando y adoptando por teóricos, profesores, padres y alumnos durante toda la década anterior.

Señalemos en fin que durante esta etapa se introduce al profesor en una nueva práctica, hoy plenamente asumida, cual es la de programar las actividades de aprendizaje, con lo que la percepción del profesor de su propio rol profesional se modifica respecto a momentos anteriores, modificación que en este caso es lógicamente coherente con el nuevo discurso curricular. Comoquiera que a lo largo de los setenta ingresaron en el cuerpo de Profesores de Educación General Básica del Estado una enorme cantidad de jóvenes profesionales, esta puntualización reviste la máxima importancia porque los primeros años de su práctica pedagógica, en los que se establecen las principales rutinas de enseñanza, tuvieron lugar justamente en aquel contexto.

Dedicaremos todo este capítulo a la descripción exhaustiva de la política curricular seguida durante los años que transcurren entre la Guerra Civil y la Publicación del Libro Blanco, en 1969.

## 1.2- Periodo de guerra.

El año 1945 es el de la publicación de la Ley de Enseñanza Primaria, pero también el del fin de la 2ª Guerra Mundial. La derrota de las potencias del Eje tiene indudables repercusiones en el ámbito nacional y no escapan a las mismas las que se producen en el terreno de la enseñanza. No quiere esto decir que la política educativa adoptada a partir de ese momento tenga como causa directa el fin del conflicto bélico, ni mucho menos que la Ley sea consecuencia del mismo; es más bien toda la orientación de la política general del Estado la que variará y la del terreno educativo lo hace en consonancia.

Antes sin embargo de que este hecho aconteciera no existía un vacío legal. Ya desde que se configura el primer gobierno franquista, aún durante el desarrollo de la contienda civil, va generándose un cuerpo legal con disposiciones que, sin alcanzar en el nivel de la enseñanza primaria el rango más elevado hasta 1945, va sin embargo conformando todo un espacio legislativo.

Estas cuestiones, sin conocer las cuales es difícil llegar a entender plenamente la educación durante el franquismo, son las que se abordarán en este apartado, si bien no con excesiva profundidad analítica sino en tanto que elementos que sirven de marco referencial necesario para la comprensión de posteriores etapas.

La actividad académica fue normalizada en todas las escuelas de zona nacional por una *Orden de 19 de agosto de 1936*.

A esta disposición seguirían otras que apuntaban, bien al intento de suprimir todo resto de la influencia educativa de la época republicana, bien a conseguir sentar las bases doctrinales de lo que debía de ser la educación del Nuevo Estado. No se vislumbraba por tanto intención de establecer una estructura organizativa del sistema educativo.

Se trataba de una enseñanza "bélica" en un doble sentido: porque se desarrollaba en pleno conflicto armado, pero también porque podía concebirse como uno más de los frentes de lucha que, en este caso, se libraba sólo con las armas ideológicas.

No se trataba sólo de intentar vencer con las armas, sino al mismo tiempo de ir difundiendo y consolidando los principios que animaban la lucha aun en aquellos que por su condición infantil debían quedar al margen de la misma.

Esta indoctrinación se realizaba simultáneamente tanto en sentido positivo -decretando qué debía enseñarse y hasta el contenido ideológico que debían tener los juegos- (ver anexo 1) como en sentido negativo -condenando y prohibiendo aquellos otros contenidos, prácticas, materiales de enseñanza o personas que se consideraban perniciosos-.

Si tras todas esas medidas quiere leerse un proyecto, este era en cualquier caso antes político que pedagógico; lo educativo se presentaba así sin ninguna de sus máscaras ideológicas, como instrumento de conformación de los sujetos al Nuevo Estado.

O. 19 Agosto 1936 (núm. 2). INSTRUCCION  
Primaria. Reglas para reanudarla

La necesidad de demostrar al mundo la normalidad de la vida nacional en las regiones ocupadas por el Ejército Español, salvador de España, hace imprescindible que en todas las manifestaciones de la misma sea un hecho el orden y funcionamiento de los organismos oficiales.

Entre estos se halla la escuela de instrucción primaria, que, como piedra fundamental del Estado, debe contribuir no sólo a la formación del niño en el aspecto de cultura general, sino a la españolización de las juventudes del porvenir que, desgraciadamente, en los últimos

años, han sido frecuentemente orientadas en sentido inverso a las conveniencias nacionales.

A este fin, y a propuesta del Rectorado de la Universidad de Zaragoza como órgano superior de la enseñanza del Distrito Universitario, esta Junta de Defensa Nacional acuerda, con carácter general, lo siguiente:

Primero. Que las escuelas nacionales de instrucción primaria reanuden las enseñanzas el día 1.º del próximo septiembre, en sesión matutina de cuatro horas hasta el día 15, y en dos sesiones de tres horas a partir del 16 de dicho mes.

Segundo. Los Alcaldes o Delegados que éstos designen, cuidarán:

A) De que la enseñanza responda a las conveniencias nacionales.

B) De que los juegos infantiles, obligatorios, tiendan a la exaltación del patriotismo sano y entusiasta de la España nueva.

C) De poner en conocimiento del Rectorado respectivo toda manifestación de debilidad u orientación opuesta a la sana y patriótica actitud del Ejército y pueblo español, que sienta la España grande y única, desligada de conceptos antiespañolistas que sólo conduce a la barbarie.

Tercero. Los señores Alcaldes pondrán, antes del 10 de septiembre, en conocimiento de los Rectorados, los Maestros que se hayan presentado el día 1.º de dicho mes. Los que lo hicieren después de esa fecha, habrán de acreditar la localidad en que se encontraban, mediante certificación del señor Alcalde de la misma, que demuestre la imposibilidad de incorporarse a sus destinos; y si estuvieren sirviendo en el Ejército o milicias nacionales, del Jefe respectivo.

Cuarto. Los habilitados sólo acreditarán haberes a los Maestros que se hayan posesionado o acrediten hallarse al servicio del Ejército nacional o milicias anejas al mismo, según relación que el Rectorado remitirá a los señores Gobernadores civiles de la provincia respectiva.

Quinto. En el pueblo en que no se hubiese presentado el Maestro titular el día 1.º de septiembre, se designará por el Alcalde sustituto, con carácter de interinidad, entre las personas que ostenten el título de Maestro nacional, residentes en la localidad o en alguna de las inmediatas cuya distancia de aquella no exceda de cinco kilómetros, y a falta de ellas entre las de igual residencia, con título de cualquier Facultad y de moralidad y patriotismo indudables. Para las escuelas de capitales de provincia que se encontrasen en dicho caso, las designaciones de maestros interinos serán hechas por las Inspecciones de primera enseñanza.

Por los Alcaldes y los Inspectores de primera enseñanza se dará cuenta inmediata de los nombramientos hechos al Rectorado del Distrito Universitario correspondiente.

Sexto. Antes del día 30 del corriente mes, los Alcaldes informarán al Rectorado del Distrito Universitario respecto a si la conducta observada por los Maestros, propietarios o interinos que desempeñaban las escuelas en las localidades respectivas, ha sido la conveniente en orden a las finalidades de esta disposición, o si, por el contrario han mostrado aquéllos, en el ejercicio de su cargo, ideario perturbador de las conciencias infantiles, así en el aspecto patriótico como en el moral. En este último caso, los Rectores ordenarán con toda urgencia la sustitución de dichos Maestros en la forma anteriormente expuesta.

Para el conocimiento exhaustivo de estas cuestiones es forzoso remitirse a la obra de CÁMARA VILLAR, G. (1984). De entre todas las disposiciones legales allí citadas extraemos aquellas del periodo de guerra que afectan a la Enseñanza Primaria y en especial a los aspectos curriculares, a saber:

\* *Orden 19 agosto 1936*, sobre reanudación de las enseñanzas en las Escuelas Nacionales de Instrucción Primaria a partir de septiembre.

\* *Orden 28 agosto 1936*, remisión de informes personales sobre antecedentes y conducta moral y política del profesorado.

\* *Orden 4 septiembre 1936*, ordenando la incautación y destrucción de obras de matiz socialista o comunista que se hallen en bibliotecas ambulantes o escuelas y encargando a los profesores la publicación de obras-guía para estudio de los escolares en sustitución de los textos.

\* *Orden 21 septiembre 1936*, declarando las enseñanzas de Religión e Historia Sagrada como obligatorias y formando parte de la labor escolar.

\* *Orden 30 octubre 1936*, disponiendo el orden de prelación a seguir para cubrir las plazas vacantes de profesorado.

\* *Circular 7 diciembre 1936*, del Presidente de la Comisión de Cultura y Enseñanza (en aquellos momentos, José María Pemán) a los Presidentes y Vocales de las Comisiones Depuradoras del Personal de Instrucción Pública cursando instrucciones.

\* *Circular 9 abril 1937*, estableciendo el culto a la Virgen en los Centros escolares y la obligatoriedad de la presencia de una imagen; así como recomendando la celebración del Mes de María.

\* *Orden-Circular 17 julio 1937*, sobre celebración de cursillos de formación del magisterio (ver anexo 2).

\* *Orden 16 septiembre 1937*, disponiendo la creación de Comisiones Depuradoras de todas las bibliotecas públicas, populares, escolares y salas de lectura.

\* *Orden 21 septiembre 1937*, considerando la escuela como "frente de batalla" y dotando a todas las escuelas del mismo libro de lectura: El libro de España.

Esta relación, si no exhaustiva, puede dar idea suficiente de las afirmaciones que anteriormente realizamos. Pero el periodo reseñado abarca tan sólo desde el inicio de la guerra hasta el primer Gobierno de Franco en febrero de 1938. Las disposiciones apuntadas eran cometido de la llamada *Comisión de Cultura y Enseñanza de la Junta de Defensa Nacional*, creada el 24 de julio de 1936.

El 31 de enero de 1938 es nombrado como ministro de Educación Nacional del primero de los gobiernos del franquismo Pedro Sáinz Rodríguez que se mantendría en ese puesto durante poco más de un año, hasta terminada la guerra. No nos detendremos en su perfil biográfico puesto que en este breve repaso nos interesan especialmente las disposiciones de carácter legislativo que nos permitan entender adecuadamente épocas posteriores. Si acaso



**O. Circ. 17 Julio 1937 (Comisión de Cultura y Enseñanza). INSTRUCCIÓN PRIMARIA. Magisterio.**

Excmo Sr: Las fuerzas secretas de la Revolución, adueñadas por completo, estos últimos años del Ministerio de Instrucción Pública, llevaron a cabo la obra de información esencial del Magisterio español, iniciada ya mucho antes, por la Instrucción Libre de Enseñanza, executora de aquella "estrepitosa liquidación del pasado" -- que denunciará Menéndez Pelayo -- reduciendo con el espejuelo de "una falsa y postiza Cultura" a la juventud en vez de adiestrarla en el "cultivo de su propio espíritu, que es lo único que ennoblece y redime a las razas". Con singular eficacia, aquella táctica consiguió arrancar del corazón de muchos Maestros todo sentimiento de piedad cristiana y de amor a la gran Patria Española, a cuyo fin cautelosa, procreativa y certeramente, fue sembrando en sus conciencias, con el latido y la Leyenda Negra, primero la duda, luego la negación, y finalmente, el odio a aquellos ideales únicos capaces de hacer fecunda la labor docente y de multiplicar con el entusiasmo el esfuerzo, llenando con luz del ideal la obscuridad, incomprensión y abandono en que muchas veces se ve sumida la labor del Maestro.

Por lo expuesto, la Comisión de Cultura y Enseñanza, previa la aprobación del Excelentísimo Sr. Presidente de la Junta Técnica, ha ordenado la celebración de Cursos de Formación del Magisterio, con arreglo a las siguientes bases:

**Primera.** Durante las presentes vacaciones estivales, en cada capital de provincia liberada, se organizará un curso de Formación del Magisterio, que versará los temas: la Religión, la Patria, el Hombre y el Maestro, y con sujeción al programa que a continuación se inserta:

**Segunda.** La duración del Curso será de dos semanas naturales.

**Tercera.** Los Rectores a la mayor brevedad posible, elevarán a esta Comisión de Cultura y Enseñanza, relación de los cuatro profesores que, en cada provincia, hayan de encargarse de las enseñanzas, y los escogerán cuidadosamente entre los de más prestigio y confianza de todos

los arados de la Enseñanza, incluso Catedráticos de Universidad, todos los cuales han de considerar su elección como un alto honor y servicio.

**Cuarta.** La designación del Profesor encargado del Curso de Religión y su pedagogía la hará el Prelado respectivo, de quien la solicitará el Rectorado.

**Quinta.** Dichos nombramientos son honoríficos, y, por tanto, no devengarán gratificación ni emolumento alguno.

**Sexta.** La asistencia de los Maestros y Maestras a los mencionados Cursos es voluntaria, sin embargo, será considerada como merito y se anotará en la Hoja de Servicios del interesado.

**Septima.** Los Rectores cursarán los ordenes oportunos para que en cada capital se celebren las sesiones del Curso en el local más apropiado.

**Octava.** Los Inspectores jefes de primera instancia cuidarán del mayor orden de los actos que se celebraran dentro de una sencilla austeridad, y elevarán a esta Comisión una sucinta Memoria con los resultados del Curso.

PROGRAMA PARA LOS CURSILLOS DE  
FORMACIÓN DEL MAGISTERIO

PRIMERA SEMANA

Dos cursillos por la mañana y dos por la tarde.

*Cursillo núm. 1. — La Religión.*

1.<sup>a</sup> lección. — Qué es la Religión. Superioridad de la Religión cristiana sobre las religiones de tipo oriental o panteísta y sobre las de tipo anímico o antropomórfico.

2.<sup>a</sup> lección. — Dios. Su concepto, su existencia, su unidad. El dogma católico de la Trinidad.

3.<sup>a</sup> lección. — Israel. Caída original. El Diluvio, las figuras, las Profecías, etc., del Antiguo Testamento.

4.<sup>a</sup> lección. — Jesucristo. Su doctrina, su figura, su Divinidad.

5.<sup>a</sup> lección. — El Espíritu Santo y la Iglesia primitiva. San Pablo. Las persecuciones. Constantino.

6.<sup>a</sup> lección. — La misión redentora de la Iglesia ejercida en la Edad Media, Moderna y Contemporánea. Teoría de la Acción Católica.

*Cursillo núm. 2. — La Patria.*

1.<sup>a</sup> lección. — La unidad romana y la unidad visigótica.

2.<sup>a</sup> lección. — La unidad forjada durante la Reconquista.

3.<sup>a</sup> lección. — La unidad imperial. Los Asturios.

4.<sup>a</sup> lección. — La unidad estremeada de la guerra de la Independencia.

5.<sup>a</sup> lección. — Unidad y sentido del Arte Español.

6.<sup>a</sup> lección. — Unidad y sentido del pensamiento español.

*Cursillo núm. 3. — El Hombre.*

1.<sup>a</sup> lección. — Nociones sobre el cuerpo humano, y en especial sobre su sistema nervioso.

2.<sup>a</sup> lección. — Las sensaciones e imágenes.

3.<sup>a</sup> lección. — La vida intelectual y volitiva.

4.<sup>a</sup> lección. — La vida afectiva.

5.<sup>a</sup> lección. — Lo subconsciente.

6.<sup>a</sup> lección. — Grandeza y debilidad del hombre.

*Cursillo núm. 4. — El Maestro.*

1.<sup>a</sup> lección. — La pedagogía en Oriente y en Roma.

2.<sup>a</sup> lección. — Jesucristo divino Pedagogo.

3.<sup>a</sup> lección. — La Pedagogía Medieval.

4.<sup>a</sup> lección. — La Pedagogía del Renacimiento.

5.<sup>a</sup> lección. — La Nueva Pedagogía.

6.<sup>a</sup> lección. — Concepto católico del maestro. con la Encíclica de Pio XI.

El domingo queda libre para actos de piedad, excursiones, etc.

SEGUNDA SEMANA

Dos cursillos por la mañana y dos por la tarde.

*Cursillo núm. 1. — Pedagogía de la Religión.*

1.<sup>a</sup> lección. — Su concepto, su contenido; Dogma, Historia y Liturgia.

2.<sup>a</sup> lección. — Adaptación de la instrucción religiosa a las diversas edades infantiles.

3.<sup>a</sup> lección. — Principales métodos y procedimientos didácticos.

4.<sup>a</sup> lección. — Formación de la voluntad y del carácter.

5.<sup>a</sup> lección. — Formación del sentimiento.

6.<sup>a</sup> lección. — Formación del cristiano práctico.

*Cursillo núm. 2. — Didáctica de la Historia patria.*

1.<sup>a</sup> lección. — Diversos conceptos de la enseñanza de la Historia. La Historia como Maestra de la vida.

2.<sup>a</sup> lección. — Adaptación del contenido y el método de la Historia de España a las diversas condiciones infantiles: edad, sexo, etc.

3.<sup>a</sup> lección. — Principales métodos y procedimientos didácticos.

4.<sup>a</sup> lección. — Formación del patriota que combate y estima, sin chauvinismo, pero con toda calma, su patria en todos sus principales aspectos.

5.<sup>a</sup> lección. — Formación del sentido internacional o imperial.

6.<sup>a</sup> lección. — Formación del ciudadano.

*Cursillo núm. 3. — El Niño.*

1.<sup>a</sup> lección. — Leyes generales de psicología infantil.

2.<sup>a</sup> lección. — Las edades.

3.<sup>a</sup> lección. — Los sexos. El ambiente.

4.<sup>a</sup> lección. — Las diferencias, los temperamentos, los tipos, los caracteres, Test y observación.

5.<sup>a</sup> lección. — Lo subconsciente en la niñez.

6.<sup>a</sup> lección. — Nociones de psicopatología infantil.

*Cursillo núm. 4. — La Escuela.*

1.<sup>a</sup> lección. — Generalidades sobre la organización escolar. Higiene.

2.<sup>a</sup> lección. — La Escuela rural.

3.<sup>a</sup> lección. — La Escuela de tipo familiar. Relaciones entre los padres y el maestro.

4.<sup>a</sup> lección. — La clase. Distribución de su tiempo. Su material.

5.<sup>a</sup> lección. — Los planes de enseñanza primaria. Diferencia entre los planes antiguos y los sintéticos o paralelos, propios de la Pedagogía contemporánea.

6.<sup>a</sup> lección. — La Escuela y las Autoridades. La Escuela y el Parruco.

Queda libre el segundo domingo para los actos de piedad y para la clausura.

mencionar que al frente del Servicio Nacional de Primera Enseñanza se situó a Tiburcio Romualdo de Toledo y Robles.

Si bien es cierto que entre las medidas adoptadas a lo largo de esta época no encontramos ninguna que represente una clara discontinuidad con las del momento anterior, cabría sin embargo destacar la velada aparición de lo que luego vendría a ser abierto enfrentamiento entre las diferentes tendencias que se sometieron al caudillaje de Franco. En particular, es en el terreno de la enseñanza en el que se comenzará ya desde estos momentos a dirimir la hegemonía entre el sector más totalitario del régimen y el clerical.

Si en el periodo anterior eran enviados maestros a la Italia de Mussolini para aprender las técnicas educativas del fascismo, en este otro se intentarán marcar las distancias respecto a aquél, señalando lo inconcebible de un fascismo español que no arraigue en la esencia del catolicismo. Las consecuencias de este nuevo giro no deben leerse sólo desde los contenidos de la enseñanza (poniendo el acento más en lo religioso que en lo político) sino también en la política educativa en general y en la ordenación del sistema educativo, al inaugurarse el principio de la subsidiariedad del Estado, dando paso al crecimiento enorme del sector privado de la enseñanza que gozaría, además, de toda autonomía.

En el nivel de Enseñanza Primaria se concreta todo lo anterior en la *Circular de 5 de marzo de 1938*, dictada por Romualdo de Toledo desde la Jefatura del Servicio y dirigida a la Inspección y maestros -nacionales, municipales y privados-. A pesar de su rango

normativo esta Circular es el documento más completo y significativo que hubo en el nivel primario hasta la Ley de 1945, razón por la que se reproduce íntegramente en el anexo 3.

Con la barroca retórica de la época se comienza señalando cuáles deben de ser las funciones de la escuela: *"... fervorosamente fundida con este épico movimiento de resurrección patriótica, ha de marcar su rumbo categórico hacia las glorias futuras, preparando a nuestra infancia por derroteros nacionales."*

Los contenidos básicos de la enseñanza debían quedar articulados en torno a la educación religiosa, patriótica, cívica y educación física, por ese mismo orden de importancia. Aunque más que de contenidos cabría hablar, entonces, de "principios" que debían regir toda la vida escolar.

Puede aquí comenzar a vislumbrarse, desde los hechos mismos de la historia, el mayor valor de conformación ideológica que tienen los contenidos mismos frente a las formas de la transmisión del conocimiento. La Circular, en efecto, no es tan explícita respecto a qué debía de componer el cuerpo de conocimientos a transmitir, como a determinados rituales que pone buen empeño en detallar cuidadosamente.

Derivados de la educación religiosa son los preceptos de asistencia obligatoria a Misa de todos los niños junto a sus maestros los días que doctrinalmente correspondan; la lectura de los Evangelios todos los sábados al menos y la explicación en la escuela de la Doctrina Social de la Iglesia.

La educación patriótica encontrará su vehículo adecuado en las enseñanzas de la Historia; aunque lógicamente se trataba de un

**Circular 5 Marzo 1938 (Servicio Nacional de Primera Enseñanza). INSTRUCCIÓN PRIMARIA. Circular a la Inspección con normas de orientación.**

La gloriosa gesta del pueblo español, a las órdenes de nuestro invicto Caudillo, ha hecho posible que España recobre su manera de ser, lográndolo a fuerza de sacrificios dolorosos de sus hijos. En contribución gloriosa, con derroche espléndido de ofrendas y heroísmos sin tache ni medida todos aportan cuanto tienen y es la voluntad firme de un pueblo con siglos de historia genial y creadora que no se resigna a desaparecer.

La Escuela forjadora de las futuras generaciones, fervorosamente fundida con este épicoy movimiento de resurrección patriótica, ha de marcar su rumbo categorico hacia las glorias futuras, preparando a nuestra infancia por derroteros nacionales. Nuestra hermosísima Historia nuestra tradición excelsa, proyectadas en el futuro, han de formar la fina urdimbre del ambiente escolar, cobijando amorosamente el espíritu de los niños españoles.

Al Maestro se le encomienda esta obra trascendental. España le entrega sus hijos para formados en el amor a Dios y a su Patria. De ahí la gloria y la estrecha responsabilidad del Magisterio Nacional.

Con el fin de dar orientación fija y uníforme a todos los maestros de España por mandato expreso y recordando las indicaciones del Excelentísimo Sr. Ministro de Educación Nacional, la Jefatura del Servicio Nacional de Primera Enseñanza publica para su más exacto cumplimiento las siguientes instrucciones:

**Educación Religiosa.** — La Junta de Defensa Nacional restableció la enseñanza religiosa en las escuelas nacionales por su Orden número 186 del 10 de Agosto de 1937. Ansiosamente pedía esta reforma la España Nacional. Imperiosamente le exigía las necesidades educativas de la infancia española.

Este restablecimiento no quiere decir tan sólo que el Maestro se limite a dedicar una o varias sesiones semanales a la enseñanza de la Colectividad y Historia Sagrada. Esto es indispensable, pero de mucha mayor necesidad ha de ser lograr que el ambiente escolar esté en su totalidad influido y dirigido por la doctrina del Crucificado.

El restablecimiento del Crucificado en las escuelas con tanta solemnidad celebrado en to-

dos los pueblos de las regiones reconquistadas por nuestro glorioso Ejército, no significa tan sólo que a la Escuela laica del régimen soviético substituya nominalmente el catolicismo de la Escuela nacional. Es preciso que en las lecturas comentadas, en la enseñanza de las Ciencias, de la Historia, de la Geografía, se aproveche cualquier tema para deducir consecuencias morales y religiosas. La enseñanza de la Religión tiene que formar niños cristianos, con ideas claras, con normas concretas para el presente y para sus futuras actuaciones ciudadanas. No ha de dirigirse tan sólo al aprendizaje, sino también al carácter y a la voluntad. Consecuencia de este ambiente religioso, que ha de envolver la educación en la Escuela, ha de ser la asistencia obligatoria en corporación de todos los niños y maestros de las escuelas nacionales en los días de precepto, a la misa parroquial, fijada a hora conveniente de acuerdo con la autoridad eclesíastica. El Santo Evangelio será leído con frecuencia, e ineludiblemente todos los sábados, explicando lo dominico del día siguiente. La doctrina social de la Iglesia, contenida en las encíclicas "Rerum Novarum" y "Quadragesimo Anno", ha de servir para inculcar en los niños la idea del amor y confraternidad social hasta hacer desaparecer el ciego odio materialista, disolvente de toda civilización y cultura.

**Educación patriótica.** — Se ocaó el desdén por nuestra Historia. Terminó la agresión traidora a todo lo español. Nuestra infancia ha de querer a su Patria ardorosa, entrañablemente, y para ello es preciso convencerla en sus días de gloria para exaltarla, y en sus páginas de sufrimiento para quererla con instable cariño de hijos dispuestos en todo momento a repetir, como lo estamos demostrando, las grandes empresas civilizadoras de nuestra España imperial. Una Escuela donde no se aprende a amar a España no tiene razón de existir. Hay que sufrirla. La Patria se está formando ahora en el duro y penoso yunque de los honores sacrificios comunes dando al mundo maravillosos ejemplos de heroísmos inmortales. Por eso, sus hijos la amamos como nunca. El Maestro debe aprovechar la gloria y el sufrimiento de estos momentos para sembrar con caracteres indelebiles en las almas infantiles ambientes y anhelos preclaros.

Como en la enseñanza de la Religión, también pedimos un ambiente total para la enseñanza de la Historia como medio de cultivar el patriotismo, y una y otra estrechamente unidas. Así fue en el pasado, así es en el presente, en que se están tejiendo las glorias nacionales bajo estas dos banderas, que son, en realidad, una sola.

Cantos populares e himnos patrióticos han de ser entonados por los niños en todas las sesiones de la Escuela. Binariamente, lectura de periódicos, comentarios de hechos actuales que le merezcan por su importancia nacional serán escuchados para su estudio. Programas, Escuela y Maestro han de sentir España en todo momento.

**Educación cívica.**— El niño de hoy siente la importancia de la ciudadanía que le llama imperiosamente y quiere actuar con entusiasmo a través de toda clase de organizaciones juveniles. Abra el Maestro paso libre a estos impulsos, encarándolos para que junto a los deberes vayan siempre muy unidos los graves deberes y los sacrificios que siempre por la Patria han de imponerse. Que el niño perciba que la vida es milicia, o sea, sacrificio, disciplina, lucha y austeridad. Quede desierado de las luchas sociales el terror, y que una clara hermandad rel-

ne entre todos los españoles. En las ideas, en las cosas campesinas. Que el Maestro enseñe a los niños a sus padres, a ser valerosos para que una de las sesiones de clases se dedique a los niños, o, en caso contrario, durante la Escuela una noche, y, en actos sencillos, en que el Movimiento Nacional, sus ideales y aspiraciones; explíquese temas sociales, patrios, etc., que concuerden, en un ambiente de confraternidad cristiana, el alma de nuestros latidos.

El acto de leer y arriar los días lectivos la enseña de la Patria en todas las escuelas nacionales, municipales y privadas, mientras se canta por los niños el himno nacional, ha de ser obligatorio, dándosele toda la atención necesaria. La bandera nacional flamee en la escuela los días festivos y domingos. Y, como símbolo supremo de nuestra España, el retrato de nuestro invicto Caudillo que irá en todas las escuelas la educación de los niños españoles.

Siempre las anteriores enseñanzas, en los cuarenta días de trabajo de los niños, enseñará oportunamente un ejercicio esportivo, basado en un tema religioso, patriótico o cívico.

En las escuelas de niñas, fomentar la feminidad más rotunda, procurando las maestras, con labores y enseñanzas apropiadas al hogar, dar carácter a sus escuelas, conduciendo a una contribución práctica en favor de nuestro glorioso Ejército.

**Educación física.**— Hasta que un Estatuto especial regule la educación física nacional, se considera indispensable introducir la educación física en la Escuela para no perder de vista que la educación física no es el deporte que sin empleo produce el cansancio, sino el deporte de la posesión, resistencia, siempre participativo y llamado al espíritu de sacrificio. Lo que conviene enseñarse debe enseñarse continuamente los juegos infantiles de la infancia, enseñándolos y resistiéndolos. En vez del excitismo en los juegos, buscarlos en ellos los juegos sencillos y sencillos, como el fútbol, los juegos de la comedia, el juego de la escuela, etc. etc. etc. Los juegos deben enseñarse al mismo que los de imitación, carreras, carreras, carreras, carreras, saltos, etc. Que el niño se mueva en los deportes, pero siempre con el espíritu de resistencia del Maestro.

La gimnasia rítmica en la escuela debe establecerse en todos los grados de la enseñanza primaria y secundaria, para que el niño se acostumbre a la disciplina y a la resistencia física.

Concederá esta la Secretaría del Servicio Nacional de Educación que las instituciones con fines educativos, que no han de ser un impedimento y que no perjudican la sociedad española, que el Magisterio, se muestre tan sutil, que pueda sobre toda representación servir a España, tanto en aspecto culto a Dios y a la Patria, como en aspecto cooperador de las almas españolas. España es un gran edificio y ha de ser la luz en el futuro porque todos estamos dispuestos a lograrlo. Que esto lo sientan los niños en cada momento y se dispongan a conseguirlo.

Austeridad, esfuerzo, sencillez y entusiasmo sin límites son las notas más afiladas de este glorioso Movimiento Nacional.

Imprimidas con amor en vuestras escuelas, porque esta es, aunque sin brillo aparente, vuestra misión augusta. España es la vida y en vosotros confía para el claro mañana de los ideales que alborcan en su espléndido amanecer.

modo diferente de entender la historia (VALLS, R. 1984). Al igual que en el caso anterior, una serie de rituales acompañarán y reforzarán estos modos de inculcación. Se trata de la obligación para maestro y alumnos de entonar himnos patrióticos en todas las sesiones escolares.

En cuanto a la enseñanza cívica ésta se conseguiría (al margen, insistimos, de los contenidos específicos de la enseñanza) mediante la obligatoriedad de izar y arriar la bandera todos los días, el canto del himno nacional y la presencia en todas las escuelas del retrato del Caudillo.

La educación física completaba el aspecto de orden militar-religiosa de la instrucción escolar con la imposición de rígidas formaciones y utilización de voces de mando.

La Circular de 5 de marzo fue viéndose a lo largo de los meses posteriores complementada con otras disposiciones legislativas que trataban de dotar de un sustrato material a la construcción ideológica y doctrinal contenida en aquella.

\* *Orden 11 abril 1938*, encomendando al Instituto de España la preparación y publicación de los libros de texto de uso obligatorio.

\* *Orden 16 mayo 1938*, convocando al "Curso de Orientaciones Nacionales de Primera Enseñanza" (que se celebró en el mes de junio en Pamplona). (El contenido íntegro del mismo puede verse en M.E.N., 1938. Su convocatoria, en el anexo 4).



O. 16 Mayo 1938 (M.º de Educación Nacional). INSTRUCCIÓN PRIMARIA. Curso de "Orientaciones nacionales para la educación primaria".

Excmo. Sr.: El nuevo Estado ha de ir con urgencia a la formación del Magisterio Nacional en un sentido genuinamente español, para que aquella responda a lo que exigen y significan nuestra Historia y nuestro Movimiento.

Es necesario dar a la generación de hoy, como a las venideras, una educación cabal que las haga pensar profundamente de los valores de la gesta española en defensa de la hispanidad y de la cristiandad.

Ocupa especialmente la atención de este Ministerio cuánto constituye el complejo problema de la formación del Maestro y el de la

abligada reforma de sus estudios, ambas se son afrontadas en disposiciones próximas, pero hasta ahora, no quiere demorar el comienzo de la labor formativa. Por ello ha decidido la inmediata convocatoria de Cursos breves, en los cuales puedan recibir los Maestros las orientaciones y enseñanzas nacionales nacidas de la gesta y de las virtudes patrias que en ella se han revelado.

Por todo lo cual, este Ministerio se ha servido disponer:

1.º En la ciudad de Pamplona, y en el edificio de la Escuela de Artes y Oficios, se celebrará el primer curso de "Orientaciones nacionales para la educación primaria"; el acto de la apertura tendrá lugar el día 1.º del próximo mes de junio.

2.º Dicho curso de formación versará sobre las siguientes materias:

- a) Sentido Religioso y Militar de la vida.
- b) La patria española; Historia de España; Significación de la Cultura española.
- c) Educación política y nacional; Orígenes y sentido del movimiento nacional; Doctrina política de F. E. T. y de las J.O.N.S.; Orientaciones de los Estados Nuevos.
- d) Organización social; Fuero del Trabajo.
- e) Metodología de la enseñanza infantil.
- f) Nociones técnicas para la educación física; Anatomía, Fisiología, Higiene, Psicología de la educación física.
- g) Materias y ejercicios de educación física.

3.º El curso durará 40 días y se desarrollará en régimen de internado, corriendo a cargo de los Maestros asistentes los gastos de manutención, que se fijan en la cantidad de ciento cincuenta pesetas.

4.º La matrícula será de cuatrocientas plazas, a cubrir por Maestros no sujetos a expediente o propuestos para la continuación en sus cargos y no comprendidos en las quintas movilizados.

5.º Dentro de las condiciones señaladas anteriormente, serán preferidos para tomar parte en estos cursos los Maestros de menos edad.

6.º Por la Jefatura del Servicio Nacional de Primera Enseñanza se adelantarán las medidas necesarias, tanto para la selección de los Maestros que hayan de concurrir, como para cuantos detalles se relacionen con la organización del curso.



\* *Orden 20 agosto 1938*, creando la Comisión Dictaminadora de Libros de Texto para Primera Enseñanza.

\* *Orden 20 agosto 1938*, organizando provisionalmente la Inspección.

\* *Orden 16 diciembre 1938*, presentando los programas de todas las materias (excepto Educación Religiosa y Educación Cívica). En esta Orden se señalan los métodos de la España tradicional, indicando su uso y rechazando la utilización de doctrinas pedagógicas extranjeras. (Entre los métodos que se recomendaba estaba el de la repetición, y se calificaba de "traición a España" la referencia a Decroly o Pestalozzi. Sáinz Rodríguez defendía públicamente el principio de la maldad del hombre -debido al pecado original- para enfrentarlo al roussoniano de la bondad natural).

\* *Ordenes de 20 enero y 23 de febrero de 1939* organizando definitivamente la Inspección y dándole como cometido informar mensualmente sobre el cumplimiento de los actos patrióticos y religiosos por parte de los maestros y velar porque en las escuelas se mantuviera la pureza de los principios del Movimiento Nacional.

Es en relación con estas últimas disposiciones en las que se exige a los maestros la cumplimentación de un cuaderno u hojas de preparación de lecciones (*art. 9º de la Orden 20.1.1939, dando normas para el ejercicio de la Inspección de Primera Enseñanza*). Ésta será una práctica que se mantendrá hasta bien entrados los

sesenta y a la que en todo este tiempo tratará de dársele justificaciones diversas de carácter pedagógico.

Se trata de un sencillo ejemplo del encubrimiento ideológico que, como más adelante se verá, es sistemáticamente practicado en nuestra historia pedagógica más reciente. Inaugura una práctica por razones claramente políticas -de control en este caso- pretendiendo encontrar a posteriori razones de otro tipo que justifiquen su mantenimiento sin desvelar la función real que puede seguir cumpliendo. Como muestra de una de estas hojas de preparación de lecciones se incluyen las del anexo 5.

anexo 5

ESCUELA GRADUADA ANEJA A LA NORMAL

Sección 5<sup>a</sup>

Maestro D.

Matrícula 27 Asistencia a la clase anterior 27 Esta clase tiene alumnos comprendidos entre los 11 y los 12 años.

Asignatura *Fisiología* Hora en que se explicará 9'50 a 10' Tema *La Celula*

Material (1) *Dibujos en la pizarra.*

Bibliografía

Programa de ideas a fijar *Celula. - Nucleo. - Protoplasma. - Su nutrición y reproducción.*

Enlace del tema   
 Con el recuerdo *Tu recuerde el niño que dijimos que era molécula y hacerle ver como en una cosa tan pequeña pueden existir multitud de células.*   
 Con el medio *¿Las partes o cuerpos forman la clase? - ¿Tiene cada uno de ellos una misión definida? - Pues lo mismo las células con relación al cuerpo.*   
 Con el material *Lo utilizaremos para simplificar la complicada estructura celular ante la vista del niño.*

Marcha de la lección *Celula. - Sus partes. - El núcleo. - El Protoplasma. - La membrana. - Enciller de la célula y complicación del organismo o que da origen.*

Aplicaciones religiosas y sociales *El conocimiento de la célula ha restringido un gran número de enfermedades - La admirable especialización celular demuestra claramente la existencia de un ser sobrenatural. (Dios).*

Ejercicios *Un resumen escrito de la lección con dibujos.*

Observaciones

Por conocimientos:

EL REGENTE,

Valencia del Cid, 16 de Octubre de 1940

EL MAESTRO,

ESCUELA GRADUADA ANEJA A LA NORMAL

Sección 2<sup>a</sup>

Maestro D. C.

Matrícula 3 > Asistencia a la clase anterior 17

Esta clase tiene alumnos comprendidos entre los 9 y los 10 años.

Asignatura Gramática. Hora en que se explicará // Tema Oración gramatical

Material (1) Encerado

Bibliografía Salmañá y Nueva Enciclopedia Escolar H. S. R.

Programa de ideas a fijar Las palabras

Enlace del tema { Con el recuerdo de los ejercicios que vienen realizando diariamente de lenguaje. Con el medio Los niños realizarán algunas acciones, que expresarán por medio de palabras. Con el material sus cuadernos.

Marcha de la lección Haré que cuenten o relaten algunas acciones realizadas por ellos. Cada uno de los alumnos expresará un pensamiento que escribiremos en la pizarra.

Aplicaciones religiosas y sociales Encaminadas al bien. Los pensamientos serán puros y las acciones

Ejercicios Redactarán varias oraciones

Observaciones

Per conocimientos  
EL REGENTE.

Valencia del Cid, 21 de Octubre de 1960  
EL MAESTRO.



Maestro D.

Matrícula 30

Asistencia a la clase anterior

28

Esta clase tiene alumnos comprendidos entre los 10 y los 11 años.

Asignatura Ciencias

Hora en que se explicará 10 a 10' Tema Estados de los cuerpos

Material (1) Una tijera, un plato, una botella, agua, tiza.

Bibliografía

Programa de ideas a fijar relación del estado con el volumen y la forma de los cuerpos

Enlace del tema

- Con el recuerdo De la nieve los arroyos y ríos, de ellos y del mar las uñas
- Con el medio Actualizar el recuerdo
- Con el material Comprobación de propiedades y fenómenos

Marcha de la lección

Definición del cuerpo. Distinción de estados. Experimentos

Aplicaciones religiosas y sociales Sección distinción de materia y espíritu

Ejercicios Variados sobre los experimentos y observaciones

Observaciones

Por conocimientos:

EL REGENTE.

Valencia del Cid,

de

9 OCT. 1940

EL MAESTRO.

### 1.3.- Hacia la Ley de 1945

#### 1.3.1. Disposiciones generales.

Al ministro Pedro Sáinz Rodríguez sucedió en el cargo tras su dimisión, Ibáñez Martín. En el intervalo entre ambos y durante cinco meses se ocupó de la cartera el titular de la de Justicia, Tomás Domínguez Arévalo. Hubo en este periodo escasa actividad legislativa y toda ella continuista respecto a la época anterior. Destacaremos no obstante dos de las normas emanadas entonces que nos parecen de especial relevancia:

\* *Orden de 27 de junio de 1939*, aludía explícitamente a lo que se denominó la "Pedagogía Española" y disponía que, con arreglo a la misma, se celebraran en todas las capitales cursillos de orientación y perfeccionamiento profesional para los maestros, debiendo estos celebrarse durante los quince primeros días del mes de septiembre.

Más que la importancia que el hecho tuviera en su momento, nos parece significativo porque señala claramente -y esta vez con carácter positivo y no como reacción a "corrientes extranjeras"- los principios filosóficos y pedagógicos que habrían de orientar la acción educativa en nuestras escuelas durante muchos años a partir de entonces. Elementos residuales de esta primitiva orientación

podrán detectarse con mucha posterioridad aun cuando la práctica se construya desde supuestos incluso antagónicos.

\* *Orden de 19 de junio de 1939*, creaba las Juntas Provinciales de Primera Enseñanza, las Juntas Municipales y las Locales.

Es probablemente la primera disposición que trata de regular funciones administrativas atribuyéndolas a órganos específicos. En periodos anteriores a la guerra instancias similares habían perseguido el propósito de vehicular la participación democrática de la sociedad en la vida de las escuelas; por efecto de esta orden las funciones subsisten pero al cambiar los miembros de los órganos, lo que habían sido instrumentos de participación pasan a ser ahora de control político e ideológico.

Por otra parte, las Juntas, con la configuración y funciones que ahora se les impone, perdurarán hasta prácticamente la promulgación de la Ley de 1970, si bien su funcionamiento con el paso del tiempo fue relajándose y su operatividad se hizo cada vez más escasa.

En ocasiones es difícil, desde la distancia temporal con la que esto se escribe, valorar algunas de las normas legales que se promulgaron en aquellos años.

Es el caso de la *Orden de 15 de junio de 1939* en la que se establece que las escuelas unitarias de poblaciones menores de 500



habitantes habrían de ser en lo sucesivo regentadas por los sacerdotes.

El componente rural fue dominante en la estructura social española hasta muy avanzado el proceso de industrialización (DE MIGUEL, 1977 p.35; CLAVERA, 1973 v.I p.134) y las escuelas unitarias fueron en todo ese tiempo pieza clave del sistema educativo español a nivel primario.

La Orden que comentamos añade al fenómeno de la inculcación de patrones de socialización que se derivaba de las características de estos docentes "habilitados", la consideración del modo tan estrecho con que se contemplaba la instrucción elemental (a juzgar por la cualificación profesional que se les debe sospechar a los sacerdotes rurales del periodo postbélico) y propicia otras reflexiones a propósito de la valoración del campesinado por parte de la burguesía rural, a la vez que la de ésta por aquellas otras fracciones de clase cuyos intereses resultaron vencedores en el conflicto.

Semejantes dificultades de valoración podrían desprenderse de la *Orden de 25 de mayo de 1939* por la que se dispone la reorganización del Museo Pedagógico; o la *Orden de 19 de junio 1939* que crea el Patronato de Cultura Popular en sustitución del de las Misiones Pedagógicas de existencia anterior.

Ambas son instituciones con claras resonancias de la Institución Libre de Enseñanza y puede sorprender verlas recreadas tras los furibundos ataques y la sangrienta persecución que sobre cualquier sombra de ésta se ejercieron. Ciertamente no se conservó

de ellas sino, si acaso, la estructura organizativa y funciones -tras la correspondiente adaptación- pero no podemos por menos que ver de nuevo la construcción del enorme edificio ideológico -por encubrimiento- en que luego se iba a convertir, con sobreañadidos y remiendos, todo nuestro sistema educativo hasta la Ley Villar.

El periodo ministerial de Ibáñez Martín previo a la promulgación de la Ley de 1945, no presenta cambios significativos respecto a la línea anterior y no supone aportaciones remarcables en el plano legislativo para la Enseñanza Primaria. Merece sin embargo especial atención porque en él se consolidan las tendencias que serán constantes a lo largo de más de una década y también porque significa la cristalización del poder eclesial en el ámbito educativo. Ambas especificaciones pueden ser analizadas conjuntamente porque aquello que se mantuvo constante a lo largo de tantos años se derivaba a su vez de la orientación del catolicismo eclesial.

— Sería difícil entender plenamente el sentido de la Ley si no nos detenemos antes en algunos comentarios previos y aparentemente ajenos a las disposiciones de carácter curricular que aquella contiene.

Hay que tener en cuenta por otra parte que el análisis de los aspectos curriculares de la Ley de 1945 no se agota con la lectura de la misma puesto que esta Ley estuvo vigente hasta 1970 y en esos veinticinco años sostuvo diferentes desarrollos a su articulado.

### I.3.2. Sectores en conflicto.

Antes de hacer cualquier referencia directa al contenido de la Ley del 45, examinemos las personas que hubo tras ella, o aún mejor, los diferentes grupos y sectores sociales que pugnaron entre sí hasta conseguir que satisficiera sus respectivos intereses.

Ya se ha aludido veladamente en I.1. al conflicto surgido entre el sector más radical del falangismo y aquel otro, próximo a la Iglesia, en torno al papel que tocaba jugar al Estado en los asuntos educativos.

Decimos sector o sectores del falangismo y no toda la Falange porque la configuración de este partido varió notablemente desde el periodo anterior al estallido de la guerra al momento de la consolidación en el gobierno de las fuerzas victoriosas. De ser entonces un partido francamente minoritario de ideología no muy límpida pero en cualquier caso de corte nazi-fascista pasó a quedar integrado por numerosísimos elementos procedentes de las más variadas extracciones, que resultaban heterogéneas y en algún caso muy distantes (PAYNE, 1985; ELLWOOD, 1986; CHUECA, 1986).

Algo similar puede decirse del sector eclesial (RUIZ RICO, J.J., 1977). No estaba éste integrado tan sólo por sacerdotes o miembros de la jerarquía eclesiástica. De hecho el mayor número de sus componentes pertenecían a diversas asociaciones católicas que iban desde la Asociación Católica Nacional de Propagandistas hasta los entonces escasísimos miembros del Opus Dei, pasando por la Federación Católica Nacional de Maestros y otras.

Pero tampoco estaban falangistas y católicos nitidamente separados, puesto que en la mayor parte de los casos los afiliados a alguna de las organizaciones católicas militaban en la Falange o viceversa. Este era el caso, por ejemplo, del propio ministro Ibáñez Martín.

Los sectores falangistas más radicalizados, los más ortodoxos o puristas, en coherencia con sus principios ideológicos, pretendían que el Estado tuviera el control absoluto sobre la enseñanza. Por su parte la Iglesia no aspiraba a poseer cotas menores de control. Los argumentos de unos y otros pueden seguirse a través de los artículos y discursos de la época (GÓMEZ PÉREZ, R., 1976). Aunque para entonces, terminada ya la guerra, la Iglesia había avanzado enormemente sus posiciones como puede sin duda verse a partir de todo el aparato legislativo ya reseñado.

Tras una fuerte pugna, el conflicto pareció resolverse con la sectorización de los aspectos educativos y su reparto entre las dos fuerzas. Todos los profesores y alumnos quedarían encuadrados automáticamente por su propia condición como miembros del partido; correspondía además a Falange establecer los contenidos de los programas de Educación Cívica; pero le cabía además, por la vía no formal, inculcar los principios de jerarquía, orden, militarismo, etc. que le eran tan propios.

A la Iglesia no sólo le estaba garantizada la pureza en la transmisión de sus principios sino que además se le otorgaba carta blanca para crear y organizar sus propios centros y además la

supervisión respecto a la Enseñanza Religiosa en los restantes de los mismos, aun en los de carácter público.

Vemos pues que el reparto no fue en definitiva tan equitativo sino que presentaba un saldo favorable al sector eclesial. En las hojas de preparación de lecciones incluidas páginas atrás queda claramente destacado cómo cualquier tipo de actividad o contenido de enseñanza debía ser referido a coordenadas de doctrina religiosa. Los ejemplos de cómo se esforzó la imaginación de los profesores para cumplir con este requisito son curiosísimos y bastarían por sí solos para llenar un buen número de páginas, basten como muestra los siguientes:

tema: la célula;

aplicaciones religiosas y sociales: *la admirable especialización celular demuestra claramente la existencia de un ser sobrenatural (Dios).*

tema: el sol;

aplicaciones religiosas y sociales: *el sol, centro del sistema solar; Dios, centro del Universo. Circunferencia, símbolo infinidad de Dios, sin principio ni fin.*

tema: otoño.

aplicaciones religiosas y sociales: *que en todas las estaciones de nuestra vida rijan y gobiernen los Mandamientos para que así la muerte no pueda sorprendernos en el Otoño de nuestras almas.*

tema: emplazamiento de la escuela;

aplicaciones religiosas y sociales: *nuestra escuela es católica gracias a Dios y a nuestro Caudillo.*

tema: seres naturales;

aplicaciones religiosas y sociales: *la obra magna de Dios.*

tema: la orientación;

aplicaciones religiosas y sociales: *Hacia Dios y la Grandeza de España por la virtud y el trabajo de sus hijos.*

tema: unidad, cantidad y número;

aplicaciones religiosas y sociales: *La Unidad y Trinidad de Dios. La Iglesia es una, la Religión una, y actualmente España es Una, Grande y Libre.*

La Ley del 45 será claramente reflejo de ese acuerdo finalmente logrado pero para llegar a su redacción definitiva hubo que librar, en los años inmediatamente anteriores, una dura batalla.

### **1.3.3.- La Asociación Católica Nacional de Propagandistas.**

Pieza clave en este conflicto fue la Asociación Católica Nacional de Propagandistas (ACNP) por medio de sus hombres, situados desde un principio en posiciones claves de gobierno. (Otra asociación católica que más tarde llegaría a ejercer tanta o más influencia que ésta fue el Opus Dei, pero en los momentos que ahora se describen estaba todavía en una fase de crecimiento y si bien algunos de sus afiliados se situaron ya estratégicamente, su número era aún muy escaso).

Se ha atribuido una importancia a la ACNP de cara a la configuración del Estado franquista tan grande al menos como la de Falange (SAEZ ALBA,1974; MONTERO, 1986); de hecho se las considera como asociaciones con funciones complementarias.

La Falange de guerra y preguerra carecía de políticos, juristas y técnicos capaces de construir los aparatos del Nuevo Estado. ACNP sí poseía este tipo de personas pero no tenían capacidad de movilización (se los cifra en 580 en el año 1940). No sólo es el caso de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945, que lo fuera de compromiso; asimismo ocurrió con otras decretadas por la misma época, como la Ley de Cortes o los Fueros del Trabajo y de los Españoles porque en su elaboración los acenepistas matizaron los deseos políticos de los falangistas.

Si hay dos campos en los que se considera crucial la intervención de la ACNP estos son los de la información y la enseñanza. Pero la influencia de los acenepistas no se limita a estos primeros años sino que se extiende y de modo creciente a lo largo de todo el periodo franquista. éste es un dato de la mayor importancia para nosotros -si bien se irá ejemplificando en etapas posteriores del trabajo- porque ciertamente un acenepista, Jose M<sup>a</sup> Pemán, fue el máximo responsable del aparato cultural durante la guerra; Ibáñez Martín, Ministro, pertenecía a ACNP y Alfonso Iniesta, por entonces asesor técnico de la Delegación General de Enseñanza Primaria, participó en calidad de tal en la redacción de la Ley del 45 y era también miembro de la Asociación.

Pero fue precisamente después, a partir de 1945, en el momento en que comienza a desfalangistizarse el régimen, cuando la influencia de ACNP parece crecer desmesuradamente. Para entonces se habían sentado ya en su mayor parte las bases jurídicas del Nuevo Estado por parte de los mismos acenepistas y habían tenido estas ocasiones de situarse en los principales puestos de influencia. Añadamos que respondían a una estrategia de carácter internacional, dirigida por el Vaticano y que apuntaba a la configuración de tendencias demócratacristianas en los gobiernos occidentales europeos después de la guerra mundial.

En el momento anterior a la aprobación de la Ley de 1945, los acenepistas mantuvieron todavía una línea dura porque se trataba por entonces de construir el trampolín jurídico que les permitiera más tarde dar cauce a sus intereses.

#### 1.3.4.- El Instituto "San José de Calasanz".

El *Consejo Superior de Investigaciones Científicas*, fue creado el 24 de noviembre de 1939, mediante un *Decreto-Ley*. La idea de su fundación provino de José M<sup>a</sup> Albareda; éste manifestó su preocupación por el futuro de la ciencia en España a Ibáñez Martín, durante la época en que ambos estuvieron refugiados (DÍAZ, E. 1983).

Las relaciones de Albareda con el Opus Dei son exhaustivamente mostradas por YNFANTE(1970), como lo son las de Ibáñez Martín con la ACNP (SAAEZ ALBA, 1974). Ambas agrupaciones religiosas convertirían al CSIC en plataforma e instrumento para la realización de sus propios fines político-religiosos. La



circunstancia de que Ibáñez Martín ocupara la cartera ministerial durante doce años y de que hubiera nombrado desde el principio como Secretario General del Consejo a Albareda (puesto, que por cierto conservó durante toda su vida), les permitió a ambos, o a las organizaciones de las que eran miembros, influir decisivamente en el mundo de la educación y de la cultura.

Una de las claves de esa influencia fue el acceso de opusdeistas y acenepistas a las cátedras universitarias. ACNP y Opus funcionaban en aquellos momentos a todos los efectos como brazos políticos de la Iglesia. Se trataba de conjurar el peligro de fascistización del Nuevo Estado por el que ciertos sectores del falangismo se inclinaban y que hubiera conducido a la Iglesia, de cumplirse fielmente, a verse alejada de todo poder sobre la sociedad civil.

Recuérdese que la *Ley de Ordenación Universitaria* (29.7.1943) fue la ley de los falangistas, como la de Bachiller o la de Primaria lo eran de los católicos. El modo por tanto de reconquistar espacios de poder perdidos, mediante tácitos pactos era instituir un aparato cultural tan potente como la propia Universidad pero externo a la misma, paralelo, que además serviría de cantera para extraer los hombres rectores de toda la futura política nacional.

El Consejo Superior de Investigaciones Científicas contaba en su estructura con numerosos organismos, ocupándose cada uno de ellos de un sector o parcela del ámbito cultural, educativo o investigador. Uno de estos organismos, que fue concebido para sentar

las bases de la nueva pedagogía, fue el Instituto "San José de Calasanz".

El Instituto, se había creado por *Decreto (29.3.1939)* y fue dotado con todos los fondos del extinguido Museo Pedagógico Nacional. Tenía como misión estudiar e investigar en cuestiones de historia de la Pedagogía, metodología y organización; dirigir la fabricación del material científico y pedagógico a emplear en los centros, o realizar las estadísticas referentes a la organización docente.

El primer director del Instituto fue el dominico Manuel Barbado Viejo, al que sucedió, tras su muerte en 1944, su discípulo Víctor García Hoz. Éste era miembro de Acción Católica y del Opus Dei y ese sería también el cariz de sus colaboradores. Era al tiempo García Hoz catedrático de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid.

Bajo su dirección, los trabajos del Instituto ponen tanto empeño en dotar de una fundamentación filosófica (tomista) y religiosa a la Pedagogía, como en atacar la concepción que hacía de la educación instrumento para la política. Este instrumentalismo era la tendencia adoptada por los sectores de la ortodoxia falangista. Como se ve, no era sino una reproducción del conflicto subyacente que dominó esos años en el terreno educativo.

La Ley de Educación Primaria de 1945 encargaba al Instituto *"de cuantas funciones en el orden docente atribuye esta Ley a los organismos de orientación e investigación, en los artículos aplicables correspondientes"* (art. 69). Poco antes, en el mismo artículo, se decía que debía de trabajar *"para la ordenación y*

fomento en el campo de la Educación Primaria, de la investigación y experimentación científica" en estrecha colaboración con la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras. Inútil precisión dado que en ambos puestos se hallaban al frente las mismas personas.

Serán esas mismas personas también las que, una década más tarde, irán mudando tenuemente su discurso - sin apearlo del tradicionalismo católico que desde un principio habían impuesto - hacia posiciones más técnicas, dentro de su supuesta neutralidad política e ideológica, sentando así las bases, en consonancia con su tiempo, del tecnocratismo pedagógico.

¿Cómo no sospechar por lo tanto, desde estos datos breves, de continuidad pedagógica y de intencionalidad legitimante en momentos en apariencia tan alejados, desde el punto de vista educativo, como la posguerra inmediata y el tardofranquismo?

El tejido curricular de esas tardías etapas va trenzándose desde estas otras. Es ingenuo atribuir la influencia exclusiva a una sola disposición legal aunque sea del mayor rango. La Ley de Educación Primaria de 1945 estará vigente durante veinticinco años, pero antes de su promulgación han ido ya adoptándose otras medidas que preparan su implantación efectiva. Un caso similar ocurrirá con la Ley General de Educación.

En el marco de la Ley de 1945 se produjo la más importante mudanza del curriculum en la época del franquismo. En ella intervinieron instancias como las ya señaladas (Instituto "San José

de Calasanz") que en los años previos a la Ley vieron acrecer sus funciones.

Fueron también en esos años anteriores tomadas otras medidas de carácter legislativo que fueron preparando el terreno a la Ley.

Con la relación de las más significativas de entre estas últimas cerraremos este apartado para tratar, ya en uno posterior y con la extensión que requiere, de la propia Ley.

#### 1.3.5.- Otras disposiciones.

\* *Decreto 17.5.1940*, inculcando los bienes a la Institución Libre de Enseñanza.

Recuérdese que en 1.3.1. se había señalado la creación del Museo Pedagógico y el Patronato de Cultura Popular, órganos dependientes en su origen de la I.L.E.

\* *Ley 13.8.1940*, por la que se crea al Consejo Nacional de Educación.

\* Publicación, en Enero de 1941, de la *Revista Nacional de Educación* (cuya portada-índice se incluye en el anexo 6).

\* Firma de *Convenios Iglesia-Estado* en 7.6.1941.

\* *Ley Orgánica del Ministerio de Educación Nacional* de 10.4.1942.

REVISTA NACIONAL  
DE  
**EDUCACION**

N.º 1

ENERO

1941

**S U M A R I O**

- E D I T O R I A L  
C O L A B O R A C I Ó N
- TRABAJO Y TRABAJADORES EN «LA CARTA DE LA ESCUELA»  
Por Giuseppe Bottai
- LA FORMACIÓN ESPIRITUAL DE LA MUJER EN  
EL NUEVO ESTADO  
Por Pilar Primo de Rivera
- EL PODER EDUCATIVO DEL DEPORTE  
Por el General Moscardó
- CRISIS Y HORIZONTE DE LA UNIVERSIDAD  
Por Carlos Ruiz del Castillo
- LOS ESTUDIOS MÉDICOS EN ESPAÑA  
Por Fernando Enriquez de Salamanca
- EL MAESTRO ESPAÑOL Y EL PROBLEMA DEMOGRÁFICO  
Por Juan Bosch María
- LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS CLÁSICAS EN EUROPA  
Por José M. Pabón y Suárez de Urbina
- SAGRARIOS MUDEJARES  
Por el Marqués de Lozoya
- LAS REVISTAS INFANTILES Y SU PODER EDUCADOR  
Por Fr. Justo Pérez de Urbal
- LO ESPIRITUAL Y LO MATERIAL EN LA OBRA DOCENTE  
Por Eloy Bullián
- LA CERÁMICA EN ESPAÑA  
Por Jacinto Alcántara
- HIGIENE ESCOLAR  
Por Joaquín Esplana
- ENSEÑANZA DE LA MÚSICA A LA JUVENTUD  
Por Joaquín Turina
- LA PEDAGOGÍA EN LA NUEVA ALEMANIA  
Por Guillermo Petersen
- CUATRO CRÓNICAS DE EDUCACIÓN NACIONAL  
UN CENTRO DE EDUCACIÓN NACIONAL:  
EL INSTITUTO «RAMIRO DE MAEZTU»  
B I B L I O G R A F I A

\* *Orden 29.1.1943*, por la que se encomienda al Instituto "San José de Calasanz" la dirección de la fabricación del material científico-pedagógico.

\* *Orden 30.1.1943*, por la que se hace responsable al Instituto "San José de Calasanz" del estudio de la estadística científica de la organización docente y pedagógica nacional.

(Las dos órdenes anteriores han sido aludidas en el apartado I.3.4. a propósito de las misiones del Instituto).

\* *Ley 19.7.1944, de Protección Escolar.*

\* *Orden 11.8.1944*, por la que se aprueba la obligatoriedad de las Enseñanzas del Hogar.

#### I.4. La Ley de Educación Primaria de 1945.

##### I.4.1.- Principios generales de la Ley.

*"Contra la falsía de los improprios y el acerbo vituperar de los que la ignoran o cínicamente la contradicen, la gloriosa tradición pedagógica hispana representa uno de los caudales más valiosos de nuestro haber histórico y una de las más preciadas aportaciones a la cultura ecuménica."*

*"La nueva Ley invoca entre sus principios inspiradores, como el primero y más fundamental, el religioso. La Escuela española, en armonía con la tradición de sus mejores tiempos, ha de ser ante todo católica. Por eso, la Ley no vacila en recoger, acaso como ninguna otra en el mundo, y en algunos momentos con literalidad manifiesta, los postulados que consignó Pío XI como normas del derecho educativo cristiano en su inmortal encíclica Divini Illius Magistri."*

*"Además, la Escuela, en nuestra Patria, ha de ser esencialmente española. Y en este aspecto, la Ley se inspira en el punto programático del Movimiento Nacional, por el que supedita la función docente a los intereses supremos de la Patria."*

Los tres párrafos que encabezan, aunque escritos con la barroca prosa oficial del momento, revelan adecuadamente cuáles son los principios claves por los que se iba a guiar la *Ley de Educación Primaria de 17.7.1945*. Esos tres ejes, son: el **tradicionalismo pedagógico español**, el **eclesialismo** y la **formación patriótica y física para-militar**.

Tras sentar estos principios, se extiende el preámbulo en resaltar aquellos aspectos que son, a juicio del legislador, los más innovadores o significativos de la Ley.

Se mencionan allí, entre las *innovaciones de orden técnico y metodológico*, que son las que a efectos de nuestro trabajo puede resultar más interesante destacar, la *clasificación de las enseñanzas en armonía con las exigencias pedagógicas*, normativas sobre cuestionarios, *práctica metodológica y comprobación escolar*, *regulación eficaz del tiempo y la jornada*, establecimiento de la *Cartilla de Escolaridad y el Certificado de Estudios Primarios*, *innovación en los instrumentos pedagógicos (libros, mobiliario, material fungible)* y en los edificios.

Respecto a la formación del profesorado destaca el papel conferido al Instituto de Pedagogía "San José de Calasanz".

En lo que hace a la Inspección *se concibe igualmente como órgano de orientación y dirección del Maestro en el ejercicio de su vida profesional, y se prescribe para ella formación adecuada de carácter universitario y experiencia acrisolada en la práctica de la Escuela y de la organización escolar.*

La selección de los aspectos mencionados viene a coincidir con los propósitos más generales del estudio que abordamos en este capítulo: la política curricular durante el franquismo.

Ciertamente no es ésta la época en la que se centrará propiamente nuestro análisis, pero dado que la Ley de 1945 seguirá siendo la norma de mayor rango hasta los setenta, difícilmente podemos sustraernos a contemplarla como marco cuando realicemos el comentario o análisis correspondiente a épocas posteriores. De ahí que convenga detenerse a fin de comprobar de qué modo se articulan los principios e innovaciones señalados en el preámbulo.



En el título primero de la Ley, *Declaración de principios* se integran tres capítulos dedicados a *la educación primaria y el derecho educativo, caracteres de la educación primaria y normas generales*.

El capítulo segundo, a su vez, consta de siete artículos referidos a: Educación Religiosa, Formación del Espíritu Nacional, Lengua Nacional, Educación Social, Educación Intelectual, Educación Física y Educación Profesional.

Como puede apreciarse, algunos de estos artículos remiten directamente a los principios generales inspiradores de la Ley; en cuanto al resto, su contenido no se aparta tampoco de esos principios, resultando en todo caso una ampliación o concreción mayor de ellos.

Ese es el caso, por ejemplo, de los artículos dedicados a:

-la Lengua nacional (se decreta la obligatoriedad de la lengua española, art. 7);

-Educación Intelectual (referencia expresa al cultivo de la memoria, art. 9) y

-Educación Profesional (se indica que es labor de la escuela primaria orientar a los escolares para la formación intelectual o la vida laboral y se menciona expresamente la preparación que debe darse a las niñas para *la vida del hogar, artesanía e industrias domésticas*, art. 11).

#### I.4.2.- Aspectos curriculares de la Ley.

Si alguno, de entre todos los artículos de la Ley, tuviera que sintetizar y avanzar lo que habrá de ser el curriculum durante el franquismo, ningún otro más indicativo que el noveno, *Educación Intelectual*, cuya redacción textual es la siguiente:

*La Educación Primaria, además de la formación de la voluntad, cultivará fundamentalmente el desarrollo de la inteligencia, de la memoria y de la sensibilidad de los escolares, mediante la adquisición de conocimientos y hábitos instrumentales, formativos y complementarios.*

*Sin olvidar la tradición pedagógica española, en cuanto a sus sistemas docentes, su metodología y su organización, se adaptará a las exigencias científicas que plantea la pedagogía moderna.*

Se hace, en primer lugar, una clara referencia a las tres facultades del hombre según la filosofía tomista: memoria, inteligencia y voluntad. En segundo lugar, se dan las claves del método, claves que funcionarán en lo sucesivo como principios estructuradores de los contenidos de la enseñanza: adquisición de conocimientos y hábitos en sus tres vertientes, instrumentales, formativos y complementarios. Por último, destaca la que será una de las mayores contradicciones internas a que se ve sometido el curriculum en el franquismo ( y que de forma residual ha llegado incluso hasta el presente): la que se deriva del intento de conciliar la tradición con la modernidad.

El artículo once apunta a dos cuestiones que merecerán un tratamiento más exhaustivo con posterioridad.

Se trata en primer lugar de la así llamada *educación profesional*. Bajo el eufemismo de *orientación según las aptitudes* se abre la posibilidad de segregar a los alumnos en edades tempranas

favoreciendo o impidiéndoles el acceso diferencial a la prolongación de sus estudios académicos o a la vida laboral. Se introduce además en este mismo artículo una segunda segregación, esta vez en razón del sexo, al establecer que el propósito de la educación femenina es la preparación específica para el hogar y el trabajo doméstico. Ambas cuestiones serán desarrolladas con mayor profusión en otros artículos de la misma Ley.

El artículo catorce, en coherencia con el anteriormente reseñado, prescribe *la separación de sexos y la formación peculiar de niños y niñas*, y el veinte, ya en el capítulo dedicado a consignar los tipos de escuelas, establece que salvo las escuelas de párvulos o casos excepcionales, *las escuelas serán de niños o de niñas, con locales distintos, y a cargo de Maestros o Maestras, respectivamente.*

En el mismo capítulo, se dedican los artículos veintiuno, veintidós y veintitrés a las escuelas unitarias o graduadas, preparatorias y de iniciación profesional.

Serían escuelas unitarias aquellas ubicadas en un núcleo de población que, en el radio máximo de un kilómetro, no superara los doscientos cincuenta habitantes. Este era el caso de buena parte de la geografía rural española y como en determinadas zonas no se alcanzaba siquiera el número de treinta escolares, la Ley precisaba para cuando así ocurriera que el radio debería extenderse hasta dos o más kilómetros.

El fenómeno de las escuelas unitarias, que en el presente todavía persiste, fue de tal magnitud hasta la época del crecimiento industrial y la concentración de la población en torno a las grandes ciudades, que una gran parte de la literatura de carácter metodológico y organizativo que se generó durante aquellos años iba dirigida a profesores que regentaban este tipo de escuelas (ver, por ejemplo, la producción bibliográfica del CEDODEP)

Las escuelas preparatorias debían formar a aquellos alumnos destinados a cursar después Enseñanzas Medias. De modo complementario, las escuelas de iniciación profesional se destinaban a aquellos otros alumnos que hubieran quedado excluidos del caso anterior.

Dicho de otro modo (como podrían leerse ambos artículos de estar invertido su orden de presentación), para todos los alumnos se organizarían clases de iniciación profesional o asistirían a las mismas en escuelas propias destinadas al efecto, excepto para aquellos destinados a cursar otras enseñanzas de tipo intelectual para los cuales habría escuelas especiales de carácter preparatorio.

Añadamos a lo anterior que las escuelas preparatorias podían ser organizadas por todos los centros de Enseñanza Media y las de tipo profesional por las escuelas graduadas.

Esto implicaba que las zonas rurales de población diseminada o concentrada en pequeños núcleos -que, como se dijo, eran mayoría durante aquellos años- dispondrían de escuela a cargo de un sólo maestro, pero no de preparatorias ni profesionales; a su vez, aquellas localidades que dispusieran de escuelas graduadas podrían disfrutar de escuelas de iniciación profesional y sólo en localidades

en las que hubiera centros de Enseñanza Media tendrían posibilidad de contar también con escuelas de tipo preparatorio.

Este dato resultará importante a efectos del curriculum porque sobre la uniformidad del mismo establecida en la legislación se impondrá de hecho la diferenciación en función del carácter de la escuela: cuando fuera unitaria sería básicamente instrumental; pero si era preparatoria, los contenidos vendrían determinados por los que luego iban a ser impartidos durante las etapas posteriores.

Lo primero condujo a su vez a otra distinción de hecho en las aulas de las escuelas unitarias: la que el maestro establecía a efectos de conocimientos (¿y trato?) entre los alumnos que preparaba para su examen de ingreso a Enseñanzas Medias y el resto. Lo segundo continúa siendo motivo de polémica entre el profesorado que en buena parte todavía planea y organiza sus clases previendo el posible acceso de sus alumnos al Bachillerato.

El capítulo cuarto trata de *la enseñanza* y comprende seis artículos, del treinta y siete al cuarenta y tres, dedicados por este orden a *materias, cuestionarios, metodología, comprobación del trabajo escolar, tiempo escolar y extensión cultural de la escuela.*

Es, de todos los de la presente Ley, el que nos interesa considerar con mayor atención a efectos de nuestro trabajo; por esta razón dedicaremos al mismo un apartado posterior.

A pesar de que el capítulo cuarto que trata sobre la enseñanza sea el núcleo de la Ley de 1945, si la consideramos estrictamente desde el punto de vista del curriculum, muchas otras

de las cuestiones que aborda están tan conectadas a este aspecto que se hace ineludible al menos una referencia a las mismas. Ese es el caso de los artículos que se mencionaron antes, como lo es el de aquellos otros que ahora seguiremos comentando.

El capítulo quinto de la Ley se refiere a las *actividades complementarias de la escuela*. Tienen éstas un carácter peculiar porque pese a ser desarrolladas por la escuela, deben quedar vehiculizadas a través de instituciones complementarias a las que se clasifica en tres grupos: **pedagógicas, sociales, y benéficas y de protección.**

Por la organización de las primeras, voluntarias, se gratificará a los maestros mediante la concesión de méritos puntuables para los concursos profesionales. Las actividades a desempeñar por las instituciones pedagógicas iban desde la organización de bibliotecas infantiles a los grupos de danzas, pasando por el cine educativo, los campamentos y albergues, los festivales o la colaboración con la Santa Infancia y las Misiones.

(Como dato anecdótico puede apuntarse que aún en el año 1977, cuando el autor de este trabajo desempeñaba una plaza como maestro rural, una compañera del mismo solicitó, y le fue concedido, un punto extraordinario por su colaboración con la Santa Infancia. Que sepamos, en el presente no se encuentra derogado este sistema de gratificaciones ni aquéllos criterios).

Las instituciones sociales tenían carácter obligatorio y entre ellas destacaba la Mutualidad Escolar (creadas, junto a los Cotos Escolares de Previsión por *Orden de 2.2.1944*). Dentro de este

apartado se hacían figurar también los *campos de enseñanza agrícola, talleres o instalaciones femeninas de tipo doméstico.*

Entre las instituciones benéficas y de protección figuraban el servicio de comedores y roperos y el Servicio Médico-escolar primario.

El capítulo sexto trata de *los instrumentos pedagógicos.* Se incluyen entre los mismos, los libros escolares, el material fungible, el material pedagógico y mobiliario, el edificio escolar y las construcciones escolares.

Los libros debían de ser aprobados previamente a su utilización por el Ministerio de Educación Nacional y por la Jerarquía eclesiástica o los "Organismos competentes" en lo que afectara a Doctrina Religiosa y Formación del Espíritu Nacional respectivamente. En un apartado posterior nos referiremos con mayor detenimiento a los libros escolares.

En cuanto al material fungible, señalemos que la Ley establecía como competencia de la Inspección la propuesta anual del material escolar necesario por alumno y curso.

Omitimos la referencia explícita al resto de artículos que no nos parecen especialmente alusivos a la temática específica de este trabajo. El mismo tratamiento otorgamos al título tercero con sus dos capítulos, cada uno de ellos integrado por un artículo y dedicados al niño, la familia y la escuela, sus derechos y deberes.

#### 1.4.3.- El profesorado.

El título cuarto está en su totalidad dedicado al maestro. Esta parte de la Ley es probablemente la que combina en más ocasiones a lo largo de su redacción los elementos ideológicos con los administrativos. No deja por ello de haber curiosas formas de expresión como cuando en el artículo cincuenta y siete, en el que se nombran los derechos y deberes de los maestros (de un modo por cierto calculadamente indiferenciado), se afirma que estos tienen el *¿derecho?, ¿deber?* de *servir en la función docente con finalidad a la verdad y al bien, dentro de los principios fundamentales de esta Ley*. Imperativo francamente difícil de cumplir salvo en el caso de que se identifiquen la verdad y el bien con los principios de la Ley.

Otro tanto ocurre con el derecho/deber de *estimar su vocación como servicio debido a Dios y a la Patria y merecer y exigir para su profesión respeto y consideración pública*.

Sin ser ajenos a este ideologismo que por otra parte anima todo el discurso administrativista de la época, los artículos que nos merecen mayor interés dentro de este apartado son aquellos que se detienen en lo relativo a la formación del maestro.

Como ejemplo de lo que al inicio de este párrafo se comentaba transcribimos íntegramente el artículo cincuenta y nueve en el que se definen las escuelas del magisterio.



*Son las Instituciones docentes dedicadas a la formación del Magisterio público y privado. En ambiente especial y con metodología apropiada, están llamadas a despertar y vigorizar las dotes vocacionales de los alumnos, a infundirles el espíritu de su noble profesión y el sentimiento religioso y humano propio de todo educador, a capacitarles en la técnicas y conocimientos científicos de orden psicológico y pedagógico, a formar un auténtico espíritu nacional en servicio de la unidad de la Patria, espíritu que tienen los alumnos la obligación de transmitir y a otorgarles el condigno título profesional de su función.*

Esta mezcolanza expresada por la Ley, como no podía ser menos, cabe sospechar que se reproduciría con bastante fidelidad en los propios alumnos de las escuelas de magisterio puesto que no paraba en las formulaciones generales sino que se extendía a la reglamentación del propio plan de estudios.

En el mismo orden en que vienen expresados en el texto, la formación del maestro comprendería:

- ampliación de lo cursado en la Enseñanza Media; Doctrina y práctica religiosa y metodología de la enseñanza de la Religión;

- auténtica formación en los principios que han inspirado la historia nacional, que suscite en el futuro Maestro el concepto claro de la unidad de destino de España y la conciencia de una actuación al servicio de estos ideales;

- Educación Física y normas de convivencia social;
- estudios de carácter profesional (entre los cuales figuraba la asistencia a Campamentos y Albergues, práctica que perduró hasta el mismo año de la muerte de Franco).

Para hacerse cargo de estos estudios de carácter profesional -disciplinas pedagógicas- se requería al profesorado de las escuelas de Magisterio hallarse en posesión del título de Licenciados en Filosofía y Letras, sección Pedagogía.

Esta especialidad se estableció por vez primera en la Universidad madrileña en el año siguiente al de la aprobación de la Ley de Ordenación Universitaria de 1943. Por esta razón no se desarrolló la exigencia de la licenciatura previa hasta 1950 (*Orden 18 de septiembre*).

Si tenemos en cuenta que en el artículo sesenta y uno de la presente Ley se fija el número de escuelas oficiales de Magisterio en al menos una por provincia, se comprenderá aun mejor la escasa influencia que las asignaturas de carácter específico habían de desempeñar a la luz del previsible escaso número de titulados en las mismas.

Que la formación específica del profesorado de Enseñanza Primaria no causaba honda preocupación en la mente del legislador parece quedar suficientemente probado con lo dicho hasta ahora y que resumen los siguientes puntos:

- ingreso a las escuelas de Magisterio sin Bachiller, sólo con estudios primarios (los bachilleres podían acceder a la

obtención del título, previo examen de Estado aprobado, cursando Pedagogía, Religión y Moral, según *Orden 26.5.1948* que a su vez se basaba en el *Real Decreto 30.8.1914*);

- escasa proporción de disciplinas pedagógicas en el Plan de estudios;

- carácter tradicionalista y moralizante de éstas.

Pero además de lo anterior, ni siquiera se exigía el título de maestro para regentar todos los tipos de escuela. Ya se ha mencionado la *Orden de 15 de junio de 1939* por la que se establece que las escuelas unitarias enclavadas en localidades de censo inferior a los quinientos habitantes serían regentadas por los sacerdotes. Sería ingenuo pensar en la provisionalidad de la norma y en la urgencia posbélica que exigía atención inmediata a toda la población en edad escolar.

El artículo setenta y tres de la Ley, dedicado al funcionamiento y gobierno de la escuela unitaria, insiste -y se sanciona así la medida con el más amplio rango legislativo- en los siguientes términos:

*Las escuelas masculinas de localidades de censo inferior a 501 habitantes podrán ser desempeñadas por personas del lugar que hayan concluido estudios de carácter civil o eclesiástico, quienes percibirán como gratificación el sueldo de entrada del Escalafón del Magisterio.*

*Asimismo, en las aldeas o lugares de población diseminada, inferiores a quinientos habitantes, podrán ser encargadas de la Enseñanza Primaria aquellas personas que, en posesión o no del título de maestro, manifiesten deseo y aptitud para el desempeño de la función docente en la Escuela rural de la localidad.*

Con semejante profesorado, no es de extrañar que la Inspección quedara definida como se hizo en el artículo setenta y nueve: órgano encargado de orientar y dirigir al Maestro en el ejercicio de su función docente. Pero de hecho, su función era por encima de todo de tipo político (la organización provisional de la Inspección en el Nuevo Estado databa de 1938 -*Orden 20 de agosto*- y tras recibir normas específicas para su ejercicio -*Orden 20.1.1939*- fue organizada definitivamente por *Orden de 23.2.1939*, quedando fijada su plantilla por la *Ley 30.12.1944*).

Los inspectores se ocuparon durante esos años de tareas políticas y de responsabilidad administrativa fundamentalmente (MAFILLO, 1967; MAYORGA, 1984). Órgano de control ideológico (artículo 82: es deber de los Inspectores *mantener ejemplar conducta moral desempeñando su función en servicio de Dios y de la Patria*), la Inspección del Estado compartirá su tarea con la inspección eclesiástica, que, como se dijo en otro momento, tenía en este terreno todas las atribuciones.

El conflicto al que ya aludimos (I.3.4.) entre Falange e Iglesia, o como lo expresaría DE MIGUEL (1975), entre "azules" y "católicos", se saldó en el plano legislativo repartiéndose su predominio por niveles de enseñanza: si la Ley de 1943 de Ordenación Universitaria fue una ley falangista, la de 1945 de Educación Primaria lo fue católica (DE PUELLES, 1980 p.379). Así, apenas si encontramos en esta última sino un breve artículo, el ochenta y cinco, en el que se hace referencia a la relación del magisterio primario con el Movimiento Nacional, nombre que fue paulatinamente

sustituyendo al de partido por referencia a FET y de las JONS. El artículo, escuetísimo, queda enunciado del siguiente modo:

*El Servicio Español del Magisterio, que representa al personal primario dentro del Movimiento Nacional, cooperará en el perfeccionamiento de la función de los educadores, de acuerdo con los principios de esta Ley y de las disposiciones que al efecto se dicten.*

Propiamente el Servicio Español del Magisterio (SEM) funcionó como sindicato (vertical) de los enseñantes, cuya afiliación al mismo era automática al iniciarse su desempeño profesional en la vía oficial y tuvo, en determinados momentos, un papel mucho más relevante del que permite adivinar este artículo.

La otra referencia explícita al Movimiento se hace en el artículo ciento cinco: *Un decreto especial determinará las relaciones de las distintas Delegaciones y Servicios del Movimiento con la Educación Primaria.*

#### 1.4.4.- El currículum en la Ley.

La simple mención de lo que la Ley de 1945 establece respecto a materias de enseñanza o metodología resulta reveladora pero insuficiente para comprender de modo adecuado el estado del currículum en España en la época posterior a la Guerra Civil. Por esa razón, antes de comentar el capítulo correspondiente a esas cuestiones en la Ley, nos detendremos en revisar la teoría didáctica en la que las decisiones de carácter curricular se fundamentaban o, al menos, con la que eran coherentes.

Para ello nos centramos, a modo de ejemplo, en un libro, un manual que fue utilizado por estudiantes de magisterio y por maestros, para los que, en realidad estaba concebido. Se trata de *Didáctica Pedagógica*, de Ezequiel SOLANA (1940).

*El Método de enseñanza debe inspirarse siempre en la naturaleza de las facultades del alma, en las condiciones naturales de su actividad, en las relaciones que entre ellas existen y en los medios de cultivarlas.*(p. 11)

Esta primera cita es ya índice del tipo de discurso al uso, pero es bastante más: nos muestra claramente el modo en que el integrismo católico español sustituía, especialmente en el campo de la pedagogía, las bases científicas de esta disciplina por el referente que podía resultarles más próximo y afín. Cuando no había doctrina de la Iglesia explícita respecto a una materia se acudía a las fuentes. El tomismo se convierte de este modo en el referente necesario.

Asociado también a esta "depuración ideológica" de la pedagogía, que le privaba de sus bases científicas, estaba el fenómeno de la definición vocacional de la actividad de la enseñanza y de su consideración como arte.

Por el primero, el maestro era aquel que había sido "llamado". MONÉS (1984) indica que este carácter vocacional justificaría la escasez salarial; pero, más importante aún que eso, significaba que la enseñanza era un campo de configuración incommovible, cerrada, al que el profesor debía de aproximarse reverencialmente. Nada en él

podía ser cambiado, nada discutido, puesto que el maestro había sido elegido desde unos supuestos ya establecidos.

En cuanto a la definición artística de la enseñanza, quedaba implicado en la misma el modelo "artesanal" del enseñante. El artesano aprende la práctica de su oficio observando, como aprendiz, y practicando él mismo, pero no existe un corpus de conocimientos teóricos que sean luego sistemáticamente aplicados.

Si a la Didáctica se le reconocía en algún caso carácter científico era pues siempre a partir de su definición como arte. Esta ambigüedad daría lugar a curiosas adaptaciones de Herbart aunque sin mención al mismo. Así, en el libro que comentamos, se explican como fundamentos de la Didáctica los siguientes principios: actividad, graduación, intuición, asociación, repetición, integración y aplicación.

Pero la simple enunciación de estos principios aún podría inducirnos a valorar erróneamente su significado real. Véase, en el siguiente párrafo, cuál es la explicación que se ofrece del principio de actividad:

*Para enseñar con provecho, el maestro debe provocar, pues, la actividad del alumno. A este objeto:*

*a) Interesará al niño en la lección mostrando la utilidad real y práctica de la cosa enseñada y su importancia en lo por venir; despertando los buenos sentimientos, la dignidad personal, el amor a los padres, la emulación; haciendo las lecciones atractivas y agradables por la claridad, la variedad, la sencillez y el estímulo; utilizando, en fin, todos los medios de excitar y sostener la atención.*

*Adviértase este sentido moral de la enseñanza aplicando el método activo. En los tiempos últimos el método activo condujo a lo que se ha llamado Escuela activa, que en algunos países y singularmente en España en los años anteriores al glorioso Movimiento, tenía por*

*finalidad el trabajo del niño en un sentido manual, de realizaciones concretas, de actividad física. Pero nosotros, con el sentido moral y profundo que debe tener toda la obra escolar, siempre que hablemos de "método activo", queremos referirnos no sólo a la actividad física, mental, sino fundamentalmente a la actividad moral, esto es, a todo aquello que conduzca al mejoramiento y al cumplimiento de los fines religiosos y últimos que tiene señalados el hombre, bien sea considerado en sí mismo o en sus relaciones con sus prójimos, como en la admirable síntesis del Decálogo se señalan. (p.17)*

Como puede apreciarse, siguiendo este principio en su original interpretación, la enseñanza activa no se define tanto por los sujetos de aprendizaje como por las intenciones del docente. Lo que nos permite señalar otra de las principales características de la didáctica de aquellos momentos: la separación entre enseñanza y aprendizaje. Implícita en esta concepción es la creencia de que toda enseñanza conduce al aprendizaje o, a la inversa, que todo aprendizaje es producto de la enseñanza.

De ahí que cuando se mencionen las formas de enseñanza (p.53), se establezcan dos: la expositiva o dogmática y la interrogativa o socrática. Para justificar el empleo de esta última en niveles elementales de enseñanza, se recurre de nuevo al principio de actividad: *La forma interrogativa, poniendo en ejercicio la actividad del alumno, satisface su movilidad natural y sostiene la atención;... (p.65)*

No debe por tanto sorprender que, a la luz de lo anterior, se afirme que los principales medios de instruir se reducen a *la viva voz del maestro, el estudio particular del alumno, los libros impresos, los cuadernos manuscritos y los ejercicios prácticos*



(p.80). Por estos últimos se entiende, desde luego, la realización de los *deberes escolares*.

Todo lo señalado hasta el momento converge en el tema de la "lección". La lección será, hasta bien entrados los sesenta el auténtico núcleo del curriculum. A su estudio más detenido dedicaremos un apartado posterior (II.2.1).

Ahora podemos volver, tras este paréntesis dedicado a repasar el estado de la didáctica en los cuarenta, al tema de la enseñanza tal como es tratado en la Ley.

El artículo 37 de la Ley clasifica los conocimientos en tres grupos: **instrumentales, formativos y complementarios**, según atiendan respectivamente a nociones y hábitos indispensables en el estudio de las diversas materias de enseñanza, a constituir la base de la educación moral e intelectual, o a completar la cultura mínima primaria.

En el primer grupo, **instrumentales**, se incluyen la lectura interpretativa, la Expresión gráfica (escritura, ortografía, redacción y dibujo) y el Cálculo.

Entre los conocimientos **formativos** se incluyen la Formación Religiosa; la Formación del Espíritu Nacional; la Geografía e Historia, particularmente de España; la Lengua Nacional; las Matemáticas y la Educación Física.

Por último, en el grupo de los **complementarios** están la iniciación en las Ciencias de la Naturaleza, los conocimientos de

carácter artístico (Música, Canto y Dibujo) y los utilitarios (Trabajos Manuales, Prácticas de Taller y Labores Femeninas).

La propia clasificación es ya desde luego muy ilustrativa pero, en aras de precisarla, reproducimos a continuación el cuadro de distribución semanal del tiempo y el trabajo que se publicó en el periódico *El Magisterio Español* nº 8073-4 de diciembre de 1952, dentro de la sección "dirección y organización de grupos escolares" (p.69)

- 1.- **conocimientos y actividades instrumentales.**
    - lectura interpretativa comentada.....1'20 h.
    - vocabulario y ortografía.....1'00 h.
    - redacción.....1'00 h.
    - cálculo mental y escrito. Problemas.....3'00 h.
  - 2.- **conocimientos y actividades formativos.**
    - religión, evangelionario y rosario.....2'00 h.
    - geografía e historia general y de España.....1'50 h.
    - lengua nacional.....1'30 h.
    - matemáticas.....1'30 h.
    - formación política.....1'00 h.
    - educación física.....1'30 h.
  - 3.- **conocimientos y actividades complementarios.**
    - ciencias de la naturaleza.....1'00 h.
    - actividades de carácter artístico (dibujo).....0'30 h.
    - trabajo manual o labores femeninas.....1'10 h.
  - 4.- tiempo de libre disposición.....4'00 h.
  - 5.- **otras actividades.**
    - recreo.....2'00 h.
    - paseos y visitas escolares (jueves tarde).....2'00 h.
    - entradas, oración e izar banderas.....1'50 h.
    - salidas, oración y arriar banderas.....1'50 h.
- Total.....30 h. semana

En el aspecto metodológico, la Ley, en su artículo 39 establecía la obligatoriedad para las escuelas públicas de adoptar las reglas que al respecto estableciera el propio Ministerio.

En cuanto a la Inspección, le correspondía según los artículos 39 y 40, la comprobación del trabajo escolar. No debe de sorprender que en el primero de ellos se pida que los resultados anuales sean expresados estadísticamente si se tiene en cuenta que en el siguiente se determina que la comprobación de los trabajos se realice mediante pruebas objetivas; a su vez estas pruebas serían dictadas por el Ministerio. Una muestra de tales pruebas, correspondientes a la década del sesenta, se incluyen en el anexo 7.

¿Qué explicación puede encontrarse a esa temprana utilización de procedimientos objetivos para la determinación de los resultados escolares?. Tras observar el carácter de los contenidos de la enseñanza, y la pretensión de inculcación ideológica y de patrones de socialización en el Nuevo Orden; tras demostrar tan poca atención a la instrucción primaria que se deja en manos de no titulados, o se forma a estos de modo escaso y a una edad claramente prematura para desempeñar adecuadamente sus tareas; pero sobre todo, tras basar la enseñanza en unos principios didácticos tan endeble y tan alejados del positivismo pedagógico, ¿cómo se introducen criterios de valoración antagónicos respecto a los principios y a los procedimientos?

anexo 7



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

CENTRO DE DOCUMENTACION  
Y ORIENTACION DIDACTICA

Forma M. 69-4-A

11

## Pruebas que deben realizar los alumnos del Cuarto curso



Alumno ..... Núm. 14 .....

Edad 10 años Curso 1968-69 Fecha de la prueba 14 de 6 69

Escuela Cadena de San José Calama

Localidad Almeyda Provincia 16 de mayo

**PRUEBAS DE PROMOCION DE 4.º CURSO**

Puntuación

**1. Lectura**

1.1. *Lectura oral:*

- a) Velocidad . . . . . 1.50
- b) Entonación y elocución . . . . . 1.50

1.2. *Comprensiva:*

Hace varios años hubo una buena cosecha de aceite. Excedió a la normal en más del doble. Para que no bajase el precio se exportaron al extranjero grandes cantidades, logrando así la estabilidad de los precios.

a) ¿En cuánto aumentó la cosecha de aceite?

en más del doble 2

b) ¿Cómo se llama el enviar alimentos o cosas al extranjero?

exportar 2

c) ¿Cómo se consiguió la estabilidad de los precios?

en grandes cantidades 0

TOTAL Lectura . . . . .

**7-**

**2. Escritura**

2.1. *Caligrafía:*

*como con quien andas  
y te dice quien eres.*

2.2. *Dictado (Ortografía):*

Reunidos... al... el... que...  
de... de... de... de...  
de... de... de... de...  
de... de... de... de...  
de... de... de... de...

2.3. Redacción. Tema: La casa.

Escribe unas frases expresando las partes principales de una casa y la misión de cada habitación. También puedes enumerar algunos tipos de viviendas.

Se llama casa a un edificio que sirve para vivir. Las partes principales de una casa son: el salón, el comedor, la cocina, el dormitorio, el baño y el aseo. El jardín.

2'50

TOTAL. Escritura

5 -

3. Matemáticas

3.1. Numeración:

Escribe con cifras:

a) Quinientos ocho mil setenta y dos.

508.072

0'25

b) Doscientos tres enteros, cuatro mil seiscientos nueve diezmilésimas.

203'469

0'25

c) Cinco tercios.

$\frac{5}{3}$

0'25

d) Dos seis cuartos.

$2\frac{6}{4}$

0'25

3.2. Operaciones:

a)  $\frac{3}{7} + \frac{1}{7} + \frac{2}{7} = \frac{6}{7}$

0'50

b)  $46,30 \times 6,84 = 316,692$

0'50

c)  $2.082,50 : 45 = 46,2777$

0

d) El divisor de una división es 32, su cociente es 29 y el resto 8. Halla su dividendo.

236 Dividendo

0'50

3.3. Sistema Métrico Decimal:

a) ¿Cuántos metros son 5 Hm. y 7 Dm?

50000 m. 70 m.

0

b) ¿Cuántos Dl. caben en un depósito de 100 litros?

1000000 Dl.

0'50

Puntuación

d) ¿Cuántos Kg. pesan 4 Tm. de azúcar?

40.000.000

0

d) ¿Cuántos metros cúbicos hay en 5.000 litros?

5 m<sup>3</sup>

0,50

4. Problemas

1) En una confitería hay 15 bolsas de caramelos, que han costado a 60 pesetas cada una. Averiguar:

1.º El importe de la compra.

Resultado:

Costo 900 ptes.

1

2.º ¿Cuántas pesetas han sobrado de 1.100 pesetas?

Resultado:

200 ptes.

1

3.º ¿Cuál es el precio de un kilo si cada bolsa pesa 2,5 kilos?

Resultado:

7'5 que vale el kilo.

0

3.5. Geometría:

a) Dibuja un triángulo rectángulo.



0

b) Un ángulo mide 75º. ¿Cuánto le falta para valer un llano?

105 para ser llano

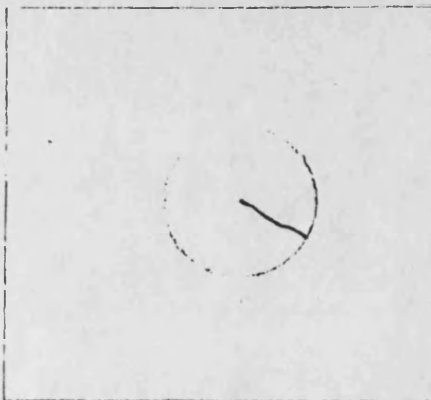
0,50

c) ¿Cómo se calcula la superficie de un rectángulo?

$P = A \times B$  para el perímetro

0,25

d) Dibuja una circunferencia de 1 centímetro de radio.



0,50

TOTAL Matemáticas

6'75

## 4. Conocimientos

## 4.1. Lengua Española:

1. Escribe un adverbio de tiempo.

Hoy

1

2. Indica las dos clases de adjetivos.

algebraico y literario

1

3. Ordena alfabéticamente estas palabras:

Calamar - Almanaque - Escudo - Escuela.

Almanaque - Calamar - Escudo - Escuela

1

4. Escribe el femenino de
- caballo*
- .

Yegua

1

5. Escribe cuatro palabras que empiecen por: «al».

Almanaque - Alcazar - Alcazar - Alcazar

1

6. En estas palabras hay dos que significan lo mismo. Escríbelas.

Alto - Grueso - Prudente - Gordo - Grupo.

Gordo - Grupo

1

7. Indica las sílabas que tiene la palabra «canario».

ca-na-rio

0,75

8. Escribe la tercera persona del plural del pretérito imperfecto de indicativo del verbo
- saltar*
- .

saltaban

0

9. Completa esta frase: «Luis y Pedro jugaban si...»
- 
- pelota.

tenían

1

10. Escribe dos palabras que expresen cualidades del
- pan*
- .

el pan es bueno y delicioso

0,75

TOTAL Lengua Española

8,25



4.2. Religión

1. Tú sabes que los cristianos leemos con frecuencia lo que Dios nos ha dicho y revelado. ¿Sabes también cómo se llama el libro que contiene la palabra de Dios?

La Biblia

1

2. Dios creó al hombre a su imagen y semejanza. ¿En qué se parece el hombre a Dios?

En el alma

1

3. Muchas veces has visto cómo tus padres, tu maestro y las personas que viven cerca de ti, te demuestran que te quieren de verdad. También Dios nos quiere a cada uno de verdad. ¿Cómo nos demuestra Dios que nos quiere a cada uno de verdad como un padre?

Perdónando los pecados de los que se acercan a él

1

4. ¿Que nos recuerda la señal de la cruz a los que somos cristianos?

Que somos cristianos

5. Decimos que la Misa es «el memorial de la Pasión, Muerte y Resurrección de Jesucristo». Di la parte principal de la Misa.

El Evangelio y la Eucaristía

0

6. Estamos muy acostumbrados a oír decir que Jesús vivió hace mucho tiempo en la Tierra. ¿Podemos decir que Jesús sigue viviendo entre nosotros?

Si

1

7. Jesús nos enseña que seremos dichosos y viviremos felices si tenemos limpio el corazón. ¿Con qué mandamiento crees que se relaciona esta bienaventuranza?

Con el Bautismo

0

8. El cristiano que ayuda a personas que no tienen trabajo y están pasando hambre, ¿qué virtud practica?

9. ¿Cuántos sacramentos has recibido ya? Escribe sus nombres.

Bautismo, Confirmación, Eucaristía, Penitencia, Ordenación, Matrimonio

6/75

10. Todos los cristianos pertenecemos a una parroquia. Las parroquias se agrupan en diócesis. ¿Que nombre recibe el sacerdote encargado del gobierno de una diócesis?

El obispo

1

TOTAL. Religión

5/75

4.3. Educación Cívico-Social:

1. ¿Quién es el encargado de administrar la justicia en el municipio?  
 ..... la justicia ..... 0
2. Indica dos servicios públicos del municipio.  
 ..... agua, luz y gas ..... 0
3. Escribe dos oficios relacionados con el comercio.  
 ..... la zapatería y la panadería ..... 1
4. ¿En qué mes se celebran las fiestas del Santo Patrón de tu localidad?  
 ..... en mayo ..... 1
5. ¿Cómo se llaman las personas que con el alcalde forman el gobierno del Municipio?  
 ..... el ayuntamiento ..... 0
6. ¿Qué es emigrar de un pueblo?  
 ..... ir a vivir a otro pueblo ..... 1
7. Cita el nombre de una ciudad de carácter eminentemente industrial.  
 ..... Barcelona ..... 1
8. Pon un ejemplo de un trabajo intelectual.  
 .....  
 .....  
 .....
9. Cita dos lugares de recreo de tu localidad.  
 ..... El Polígono de deportes ..... 0
10. ¿Cómo deben ser las relaciones con los demás?  
 ..... amistosas ..... 1

TOTAL Educación Cívico-Social . . . . .

5

4.4. *Naturaleza y Vida Social:*

1. ¿Qué nombre recibe el hueso que en el cuerpo humano va del hombro al codo?

*El húmero*

1

2. Escribe dos nombres de dos factores del clima.

*Temperatura y humedad*

0

3. Cita dos órganos del aparato respiratorio de los mamíferos.

*Las fosas nasales y la laringe*

1

4. ¿Qué nombre recibe la cordillera que divide la Meseta Central en dos submesetas?

*La Meseta Central*

0

5. Cita dos pantanos importantes.

*Alarcón y Fuentes de Guadalupe*

1

6. Escribe los nombres de dos partes de la hoja en los vegetales.

*hoja y envés*

1

7. Di el nombre de una industria derivada de la ganadería.

*La leche*

1

8. ¿Cuál fue la capital de la España Árabe?

*Sevilla*

0

9. Cuando Elcano dio la primera vuelta al mundo, ¿quién era rey de España?

*Carlos I*

1

10. Escribe el nombre de dos elementos de la linterna eléctrica

*La batería y la bombilla*

0

TOTAL Naturaleza y Vida Social

3

4.5. Enseñanzas del Hogar (niñas):

1. Indica el nombre de un diario o de una revista.

.....

2. Di el nombre de tres muebles que deben figurar en un comedor.

.....

3. Indica dos actividades humanas que requieren la actuación en grupo.

.....

4. Di los nombres de dos actividades artísticas.

.....

5. Escribe los nombres de dos condimentos.

.....

6. ¿Cómo se llaman las canciones que se cantan en Navidad?

.....

7. Escribe los nombres de dos prendas a las que aplicarías una vainica.

.....

8. Di dos clases de punto con que puede hacerse una bufanda.

.....

9. Indica los nombres de tres útiles para la limpieza.

.....

10. Di cuál de los siguientes utensilios es más caro.

Cuchara - Mesa - Tenedor - Servilleta.

.....

TOTAL Enseñanzas del Hogar . . . . .

5. Expresión artística

Puntuación

5.1. Dibujo:

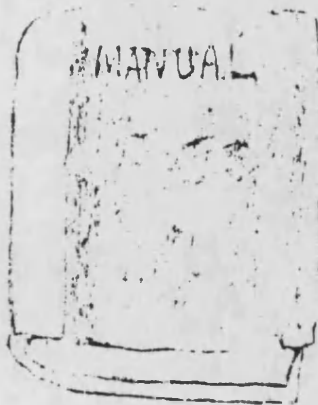
Dibuja un pez.



Haz debajo este dibujo.



Dibuja un libro del natural.



Dibuja un trapecio.



Dibujo

3

Puntuación

5.2. *Música y Canto:*

.....  
..... 2

5.3. *Manualizaciones:*

- 1) Hacer con arcilla un ladrillo.
- 2) Forrar un libro.
- 3) Recortar una figura geométrica.

..... 3

TOTAL. Expresión Artística ..... 8

6. Educación Física

6.1. Gimnasia educativa ..... 1'50

6.2. Juegos ..... 1'50

6.3. Deportes:

- a) Carrera ..... 1 -
  - b) Salto ..... 0'60
  - c) Lanzamiento ..... 0'60
- ..... 2'20

TOTAL. Educación Física ..... 5'20



**RESUMEN DE LA PUNTUACION**

MATERIAS	Puntuación	CALIFICACION Expresión Literal
1. Lectura .....	7'00	Notable
2. Escritura .....	5'00	Aprobado
3. Lengua Española .....	8'25	Notable
4. Matemáticas .....	6'75	Aprobado
5. Formación Religiosa .....	5'75	id
6. Educación Cívico-Social .....	5'00	id
7. Naturaleza v Vida Social .....	6'00	id
8. Expresión Artística .....	8'00	Notable
9. Educación Física .....	5'20	Aprobado
10. Enseñanzas Hogar .....	—	
<b>PUNTUACION MEDIA</b> .....	<b>56'95</b>	
<b>CALIFICACION</b> .....		<b>6'33</b>

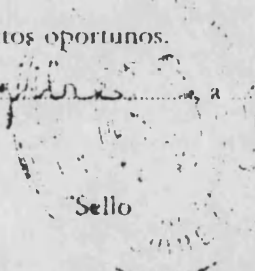
El Maestro

Don .....  
 Director de .....  
 CERTIFICO: Que el alumno .....

....., a quien corresponde el presente documento, ha realizado las pruebas de promoción correspondientes al CUARTO CURSO, con la puntuación de ..... y la calificación de ..... que le habilita para promocionar al curso siguiente, habiendo sido consignada dicha puntuación en su libro de escolaridad.

Lo que hago constar a los efectos oportunos.

Abengibre ..... de Junio de 1969  
 El Director



Alguna explicación se nos ocurre al respecto. Señalemos, en primer lugar, que, vistas las pruebas elaboradas por el Ministerio (y no sólo sus normas generales como la Ley indica) a las que hemos tenido acceso, recibían el nombre de pruebas objetivas como podían haber tenido cualquier otro, ya que se trata de un largo listado de preguntas, clasificado por materias, a las que se puede contestar de modo abierto, o con elección de respuesta múltiple, o mediante la realización de un dibujo, de un análisis gramatical, etc. Es decir, se trata en definitiva del examen convencional al que se puede responder adecuadamente desde el aprendizaje memorístico de los conocimientos.

No existe por tanto contradicción entre los procedimientos de enseñanza y la forma de controlar la adquisición de dichos conocimientos.

En segundo lugar debemos tener en cuenta que, a efectos de la Inspección, los resultados de estas pruebas eran más instrumento de control de los profesores que de los propios alumnos.

En el artículo 40 se dice textualmente: *Los resultados de estos trabajos habrán de servir de inexcusable justificación de la labor diaria desarrollada en la Escuela, y se considerarán como méritos profesionales de los Maestros que de modo sobresaliente se hubieran distinguido.*

Señalemos por último que, en la medida en que los resultados debían de ser expresados estadísticamente, convenía recurrir a un procedimiento que garantizara la máxima homogeneidad en la



valoración, de ahí que se optara por la elaboración de las pruebas desde una instancia centralizada y además de orden jerárquico superior, con lo que podía imponer su realización en la totalidad de los Centros.

Hay, por lo que se ve, un temprano intento de adopción de un lenguaje técnico aunque en nada se corresponde con los principios que sustentan al curriculum de los cuarenta. Asimismo la forma de control recogida por la Ley apunta al tímido nacimiento de un control exterior sobre el curriculum que sería retomado con mayor vigor a finales de la década siguiente, pero que a pesar de ello no parece haber llegado siquiera en el presente a ser aplicado consecuentemente.

Esta incorporación temprana de rasgos del positivismo pedagógico indica ya y expresa adecuadamente una contradicción que será una constante en el curriculum del franquismo.

El artículo 38 de la Ley asigna a los Cuestionarios la determinación de las materias de enseñanza que corresponderán a cada periodo escolar y también las actividades y ejercicios.

La lectura de este artículo induce de inmediato a comentar la limitada autonomía que suponen para el maestro tales especificaciones, pero el análisis de los Cuestionarios tendrá lugar en un apartado que abordaremos a continuación y reservamos para ese momento éste como otros comentarios.

La tarea de la redacción de los Cuestionarios se encomienda a los *Organismos técnicos de investigación* del Ministerio. La referencia de los mismos está en el artículo 69 de la misma Ley, que ya se comentó, en el que se nombran como tales, al Instituto "San José de Calasanz" del CSIC y a la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras.

Si insistimos al respecto es porque interesa desde ahora ir delimitando ámbitos de actuación de las diferentes instancias que más tarde haremos figurar en el modelo que se propone para estudiar las determinaciones curriculares.

## II.1. Cuestionarios de 1953.

### II.1.1.- El Preámbulo.

Hubo que esperar el transcurso de casi ocho años y un cambio en el titular de la cartera ministerial de Educación para que se cumpliera lo que la Ley del 1945 había establecido sobre Cuestionarios.

No es de extrañar la tardanza en el desarrollo de la Ley dada la escasa importancia que se confería a este nivel educativo.

Respecto a cómo se rigieron hasta entonces las escuelas en su aspecto curricular, cabe inferirlo de las informaciones que tenemos del periodo anterior a la promulgación de la Ley.

Parece que el gobierno hubiera estado esperando justamente la aparición de la Ley de Educación Primaria para relegarla al estado inmediatamente anterior a la aparición de la misma.

No es tampoco extraño que la *Orden Ministerial disponiendo la publicación de los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria* aparezca justamente en el año 1953. Una sencilla hipótesis apuntaría al cambio de Ministro como causa, pero acontecimientos de carácter nacional e internacional que tienen lugar en los años anteriores, más aquellos que apuntan para los siguientes, permitirían ofrecer otras explicaciones al menos tan poco arriesgadas como la primera y seguramente mucho más probables.

La Orden mencionada aparece fechada el día 6 de febrero de 1953 y lleva la firma de Ruiz Giménez. En la misma, olvidada ya la prosa arrebatada de la época anterior, se formulan del modo más conciso varias cuestiones que nos vemos obligados a señalar aquí para destacar su importancia desde la perspectiva de este trabajo.

En primer lugar, se establece su carácter de provisionalidad exigiendo para su aplicación una fase experimental.

Señala a continuación, siguiendo aquí puntualmente la Ley, que los Cuestionarios serán obligatorios para las escuelas oficiales, pero sólo orientadores -normativos, decía la Ley- para las privadas.

En tercer lugar, dicta la competencia de la Inspección para publicar normas que los adecuen a los diversos tipos de escuelas y a las diferentes provincias.

Se pronuncia después acerca de los cuestionarios de Formación Religiosa cuya formulación corresponderá al Ordinario de cada diócesis.

Por último, es la Dirección General de Enseñanza Primaria la que deberá dictar las normas complementarias que se requieran para su aplicación.

Cuatro instancias como mínimo (Ministro, Inspección, Diócesis, Dirección General) intervendrán por tanto en los Cuestionarios antes de que lleguen estos a las manos del maestro que es quien debe acatarlos y aplicarlos.

Pasemos a continuación a realizar un comentario general de los mismos a la luz de las *Normas didácticas generales e Instrucciones a los Inspectores* que se incluyen.

Es de destacar, en primer lugar, el tono, bien distinto al de la época anterior, en el que se justifica la ausencia de innovaciones en los mismos en base al respeto por la tradición. No hay ya exabruptos tildando de traición a los que se aventuraran siquiera a mencionarlas, pero tampoco se apean del tradicionalismo ultramontano. Por cierto que la asunción o no y en qué grado del talante innovador de las diferentes prescripciones curriculares a lo largo del franquismo, es un indicador nada desdeñable de los cambios que sufre en esos años el tema del curriculum.

En cuanto a lo encomendado a los Inspectores, deberán estos *determinar el nivel de nociones que corresponda desarrollar a las escuelas* (Unitarias o Mixtas, Graduadas o Grupos Escolares) y darán además normas a los maestros para que sean ellos los que transformen los Cuestionarios en Programas, dividan estos en lecciones e indiquen los ejercicios correspondientes.

Debemos registrar aquí la aparición, por primera vez, del término **programa** si bien su sentido parece quedar restringido al de "listado de temas o lecciones a desarrollar".

Por primera vez también, parece que vayan a ser tenidas en cuenta las opiniones de los maestros cuando se pide la remisión de un informe al final del curso sobre la aplicación de los Cuestionarios para su puesta a punto. Parece sólo, puesto que en realidad se escamotea esa decisión a las bases del profesorado, encomendando la colección de las impresiones y la redacción del

informe en base a las mismas, a la Inspección; dato éste que sin duda habrá también que tener en cuenta a la hora de hablar de las diferentes instancias de decisión curricular.

El tema de las innovaciones es retomado de nuevo, esta vez para ofrecer como contrapunto a las mismas la adecuación de los Cuestionarios a *los postulados actuales de la ciencia pedagógica*. Se trata en definitiva de una nueva justificación, en esta ocasión de los cambios, que pueden parecer incluso revolucionarios, introducidos en algunas de las materias, por ejemplo, la Lengua. (El caso de la Lengua resultaba excepcional en los momentos en los que nos encontrábamos y pareció deberse a la directa intervención en este apartado de los cuestionarios de A. MAÍLLO).

Probablemente se trate de justificar asimismo el principio del activismo reformulado y que se propugnará a continuación.

En apariencia al menos, alejado ya de toda pretensión espiritualista, el principio de actividad se acoge ya desde este texto a los fundamentos psicológicos y anticipa teóricamente otro principio que lo será básico años más tarde para los educadores renovadores, el de la vinculación de la enseñanza al ambiente más próximo, lo que implica, y así se hace también constar, *huir de todo verbalismo, de todo memorismo, de toda divagación por los campos de lo espectralmente alejado de la órbita de realidades en que se mueven los intereses y afanes del niño*.

El presente texto, que hasta el momento parecía trasladarnos a un tiempo distinto del que en realidad nos encontramos, nos devuelve prontamente al presente. Puesto que tenemos ante nosotros

el medio con toda su riqueza, ¿para qué apelar a un material didáctico *profuso y sabio*? O, poco más adelante,

*Pero sin perder de vista que lo aprendido, antes que para triunfar en cualesquiera exámenes, o para lucir una erudición deslumbradora, ha de servir para incrementar y enriquecer la personalidad del niño, teniendo en cuenta que la meta esencial de la misma será el acrecentamiento de aquellos tesoros de la fe, la esperanza y la caridad que constituyen el mejor lote de su espíritu.*

En efecto, algo había cambiado desde que la Ley se promulgó. Pero seguían conservándose muchos elementos incorporados en aquella. En definitiva, comenzaban a apuntar leve y tímidamente nuevos modos de entender la práctica de la enseñanza, que no iban más allá del estado en que ésta había quedado antes de la contienda, que no llegaban siquiera a ese punto, pero que parecían reconocer, como el propio Estado se había visto forzado a hacerlo en otras cuestiones, la necesidad de una paulatina modernización.

Pero, por otro lado, no se parecía dispuesto a renunciar a aquellos principios que habían sido entronizados con la victoria militar y en el cumplimiento de los cuales se leía la garantía de otra victoria, la moral, sobre el resto de la civilización.

Así, se hacía una llamada al activismo que era seguida por un elogio del empleo de la palabra como vehículo didáctico por excelencia; se acudía a los fundamentos de la psicología para conocer una personalidad cuya meta quedaba definida por las virtudes religiosas; se normaban los trabajos manuales pero se imponía la utilización del libro de texto; se eludía llevar la diferenciación de

los programas según el sexo a los Cuestionarios, pero no pudo evitarse encomendar a la Inspección su observancia.

Los últimos párrafos de la presentación son muy elocuentes a este respecto e indicativos de lo que comentamos:

*En hacer vivir plenamente en el alma del niño de España los valores religiosos, patrióticos y humanos inherentes al acervo de realidades primarias que constituyen honor y prez de la historia del pueblo español consiste la forma más alta y genuina de cumplir los deberes anejos a la condición de maestro.*

*Estamos seguros de que, sin desdeñar las exigencias formuladas por una formación intelectual rigurosa y clara, único modo de afrontar los problemas que plantea nuestro tiempo, nuestras escuelas han de saber poner el acento de su labor sobre los estratos profundos en que actúan las normas y los valores que permiten mirarlo todo sub especie eternitatis. Sólo así, nuestra escuela se adecuará perfectamente a los mandatos y postulados del genio de España.*

Una buena parte del contenido de esta presentación está dedicada a la lección, elemento del que ya dijimos fue una pieza clave en la didáctica del franquismo, al menos hasta bien entrada la década del sesenta y al que prometimos dedicar un apartado especial. No es ésta todavía la ocasión de hacerlo pero no podemos por menos que constatar la presencia de una sustancial referencia a la misma en el texto que ahora comentamos.

#### II.1.2.- Los contenidos.

Los Cuestionarios, aparte de estas normas didácticas generales de carácter introductorio, están compuestos por apartados específicos dedicados a las siguientes materias: Lenguaje,



Matemáticas, Formación del Espíritu Nacional, Conocimientos Sociales, Geografía, Historia, Ciencias de la Naturaleza, Derecho, Dibujo, Canto y Trabajos Manuales. (Los Conocimientos Sociales son para niños de seis a ocho años; el Derecho, para el Grado de Iniciación Profesional). Cada uno de estos apartados está precedido por una normas específicas.

No se comentarán aquí todos y cada uno de los apartados. Señalamos apenas aquellos aspectos que por alguna razón merezcan ser destacados a efectos de nuestro estudio.

En las normas que preceden al cuestionario de Lengua Española, llama la atención su "modernidad": insistencia en el principio de actividad, planteamiento lúdico de la enseñanza, primacía de los ejercicios sobre las lecciones. El Cuestionario se halla dividido en ciclos y cada uno de ellos en cursos que, a su vez, se subdividen por trimestres. Los apartados que se contemplan son los de conversación, elocución, observación, lenguaje y pensamiento, vocabulario, lectura, escritura, recitación, narración y dramatización. A medida que aumentan los niveles algunos de estos apartados son sustituidos por otros tales como disertación, perfeccionamiento del estilo, gramática y literatura.

El Cuestionario de Matemáticas es bien distinto del anterior y no sólo por sus contenidos respectivos. Respetando la clasificación en periodos y cursos, se dividen entre todos estos los conocimientos a impartir, sin que exista una clara diferenciación entre los ejercicios a realizar, los conceptos y los temas de

carácter amplio. Adopta una forma muy parecida al programa convencional de una asignatura.

El Cuestionario de **Formación del Espíritu Nacional** (redactado por el Frente de Juventudes) es el que incorpora en su introducción más normas específicas para su desarrollo: secuencia de los temas, temporalización, medios y recursos a emplear, etc.

El de **Educación Física** para niños es el más escueto, carece de normas introductorias y llama la atención por su ingenuidad o pretenciosidad al incluir desde los siete años la práctica de la natación.

Los Cuestionarios de **Iniciación para el Hogar** (redactado por la Sección Femenina) y de **Música**, van dirigidos sólo a las niñas y el primero de ellos contiene labores, formación familiar y social, higiene y economía doméstica.

El de **Formación Política**, compuesto por dieciocho temas para cada uno de los periodos de enseñanza, recoge temas tan curiosos como: *Imperativo poético*, o *Disposición combativa*, por no nombrar algunos otros como *Teoría de la revolución*.

Saltemos sobre el Cuestionario de Geografía para detenernos brevemente en el de **Historia**. Se comienza afirmando que al margen de que el niño pueda o no comprender la Historia, es evidente la importancia educativa de la historia patria. Pocas veces está expuesto tan a las claras el propósito de la educación; no se acude aquí a ninguna afirmación de tipo ideologista con la intención de enmascarar la realidad. En el mismo tono continúa la introducción definiendo la historia patria como *la transmisión contagiosa de un conjunto de valores que justifiquen históricamente a nuestro pueblo*.

*Otros países podrían mostrar, acaso, superiores ejecutorias en orden al progreso material, ya se trate de la constitución de emporios de Ciencia y Técnica, ya del poderío de la Economía y del Comercio. España, en cambio, puede ser maestra del mundo en orden a ese vivir desviviéndose que la hizo descubridora y misionera «martillo de herejes, luz de Trento y espada de Roma».*

De igual manera comienzan las normas didácticas que se ofrecen en el Cuestionario de Ciencias de la Naturaleza, materia que como se vio ocupaba un mínimo espacio en el conjunto del programa escolar:

*La finalidad principal será conseguir que de la contemplación de tantas maravillas naturales, de la perfección y sabiduría que encierra todo lo creado, de la observación de las leyes admirables que rigen la Naturaleza se fomente el sentimiento de gratitud hacia Dios, creador y Autor de todo lo existente.*

Pero junto al párrafo transcrito se encuentran también llamadas a la realización por los alumnos de trabajos en colaboración, la importancia de ajustar el contenido mismo del cuestionario al medio en que se encuentre la escuela, el dominio de la observación sobre el aprendizaje memorístico como método y la construcción de sencillos aparatos con materiales de desecho.

Si nos referimos, en fin, al Cuestionario de Trabajos Manuales es porque podrá apreciarse su pervivencia con carácter residual en las prácticas escolares vigentes todavía hoy en nuestras escuelas. Se establecen trabajos de modelado, madera, alambre, alabeo, estaño y marquetería, dándose ideas para la construcción de sencillos aparatos de aplicación en el aprendizaje de distintas materias.

## II.2. Las intervenciones de la Administración Educativa.

Los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria de 1953, señalan uno de los puntos de inflexión de la política curricular en España durante el franquismo. Hasta su aparición, y como ya hemos ido viendo, toda la legislación se centraba en aspectos de reconstrucción de un orden escolar nuevo que sustituyera al vigente durante el periodo republicano anterior.

Los Cuestionarios pretendían, por primera vez desde la guerra, orientar la labor de las escuelas, ordenando los contenidos y sugiriendo metodologías; pero a la vez, como también hemos ya comentado, volvían a incurrir en afirmaciones expresamente ideologizadas, porque en realidad se desarrollaban dentro del marco de la Ley de 1945 que gozaba de ese mismo carácter de modo casi exclusivo.

Debe señalarse que ya antes de la aparición de estos Cuestionarios, los servicios de Inspección provinciales habían desarrollado cada uno de ellos el cuestionario propio que hacían regir en el ámbito de su provincia. Se trataba de orientaciones dictadas con el propósito de unificar mínimamente los criterios por los que todo el profesorado debía regirse a la hora de seleccionar los contenidos de enseñanza.

¿Debemos creer que el Ministerio actuaba también en este aspecto subsidiariamente haciendo llegar la acción del Estado hasta donde la iniciativa privada no lo había hecho?. No sería muy aventurado pensar que así fuera, pero probablemente era otro el propósito que guiaba la decisión de publicar Cuestionarios de ámbito nacional.

Como en el mismo preámbulo se menciona, se tendía a evitar la improvisación y heterogeneidad del trabajo en las diferentes escuelas. Lo primero parecía inevitable dada la formación específica recibida por los maestros; pero con lo segundo se daba un paso más ambicioso y que tendría mayor trascendencia.

Evitar la heterogeneidad implicaba que el Estado extendía su percepción de la escuela, como instrumento de socialización política, al curriculum (ver capítulo IV). Pero el curriculum no iba a asumir directamente una función que ya había encontrado su vehículo apropiado en el proceso mismo de la escolarización. Se trataba entonces de ampliar la intervención estatal a ámbitos específicos del campo profesional, orientando las prácticas para que sirvieran más eficazmente al logro de unas metas predeterminadas.

Esas metas eran dobles. Por un lado la consecución de unos niveles instructivos homogéneos para toda la población; por otro lado manifestar al conjunto de la población que todos los ciudadanos ocupaban situaciones igualitarias de partida para alcanzar estatus diferenciales en su vida futura.

De esta manera, se anunciaba, a nuestro juicio, el inicio del meritocratismos que vendría a ser moneda corriente pocos años más

tarde, cuando ya se formulara expresamente por parte de los responsables políticos de la nación.

### II.2.1.- La "Lección" y los Libros de Texto.

El concepto de lección, pese a ser ampliamente utilizado en la literatura pedagógica de la época, no se encuentra explícitamente definido. Parece darse por supuesto el sentido uniforme que todos le atribuyen y, en cualquier caso, no es difícil derivarlo de las prolijas explicaciones que sobre la preparación de lecciones pueden encontrarse.

Como excepción, MAÍLLO (CEDODEP, 1960 a, p.245) sí que arriesga una definición que además preludia el tono del tecnocratismo educativo que justamente en torno a esa fecha comienza a extenderse en nuestro país. La definición de Maíllo es la que sigue:

*unidad de trabajo escolar, es decir, la cantidad de esfuerzo necesario para desarrollar y asimilar la unidad de contenido en la unidad de tiempo.*

Pero esta definición ya corresponde a una época en la que el concepto había sido hecho derivar hacia connotaciones más en consonancia con las nuevas tendencias. En ese mismo sentido, puede verse también, el número monográfico dedicado a "la lección" de la revista *Vida Escolar*, nº 8 de mayo 1959.

No obstante lo anterior, en las publicaciones del CEDODEP pueden apreciarse interpretaciones diferentes y solapadas;

contradicción aparente que se explicaría por la utilización funcional del concepto para definir el emergente de "unidad didáctica". Tal es el caso de VILLAREJO (CEDODEP, 1960 b, p.313):

*Se entiende todavía por lección lo que Ziller llamaba unidad metódica, esto es, fragmento presentado del saber, lo suficientemente corto para impedir que al final de su transmisión empiece a debilitarse el recuerdo del principio.*

*El sentido tradicional ve en la lección tres momentos didácticos no bien discernibles: el de darla el Maestro, el de tomarla al alumno y el de hacerla ejercitar. Realmente es el conjunto lo que constituye la lección concebida al estilo clásico, aunque muchos se pronuncien como si sólo la del Maestro fuera la verdadera lección.*

Mucho antes de estas interpretaciones, SOLANA (1940, p.95), se aplica a exponer el método más adecuado para la preparación de las lecciones. La preparación de lecciones ha de tener en cuenta el fondo, la forma y las aplicaciones. El fondo, a la luz de lo que allí se indica, parece identificarse a nivel conceptual con lo que ahora llamaríamos programación; la forma sería asimilable a la metodología y las aplicaciones a las actividades.

En efecto, ya en páginas anteriores señalaba el autor que el éxito de una lección dependía de tres factores:

cuidadosa preparación del asunto, presentación debida y esfuerzo del discípulo por comprender;

factores que como se ve coinciden con los aspectos a tener en cuenta.

En propiedad tendríamos que ver las aplicaciones más que como actividades como ejercicios a realizar en el aula o en casa por parte de los alumnos.

Pero veamos el grado de semejanza o diferencia entre el "fondo" de la lección y el concepto de programación al que lo cotejamos. ¿Cómo proceder a esa cuidadosa preparación del asunto que el autor señala como uno de los factores clave del éxito?.

En primer lugar debe comenzarse por la consulta del programa de la asignatura y de los libros convenientes; el paso inmediato es precisar el objeto especial de la lección, al que seguirá el análisis minucioso de la materia, la delimitación de la extensión en función del tiempo de que se disponga y por último, la determinación de qué es lo ya conocido por los alumnos y lo que ahora procede darles.

En cuanto a la forma, se prescribe repetir los conceptos ya enseñados, indicar expresamente el enlace de la nueva lección con las anteriores y los elementos de motivación que van a ser utilizados, explicitar los diferentes pasos a seguir en el desarrollo mismo de la lección (determinación del método, medios intuitivos a utilizar, forma y modo de enseñanza a emplear, procedimiento de síntesis o resumen de la lección); por último, el profesor debe plantearse cómo fijar los conocimientos en la memoria de los niños.

En síntesis, el orden de la lección sería:

1º-el maestro pregunta a los alumnos sobre la lección anterior;

2º-el maestro explica la lección;

3º-el maestro pregunta sobre la lección;

4º-el maestro escribe en el encerado un breve resumen de la lección explicada que los alumnos copiarán en sus cuadernos.



Una Orden Ministerial de 20.1.1939 había decretado para todas las escuelas nacionales la obligatoriedad de disponer de un cuaderno de preparación de lecciones.

Los Cuadernos de Preparación de Lecciones eran ya habitualmente utilizados en nuestras escuelas en los años de la II República (GARCÍA, Eladio 1935). En la Orden M. ya reseñada, en la que se daban normas para el ejercicio de la Inspección, se hacía una especial referencia a la exigencia de que los maestros cumplimentaran el Cuaderno de Preparación (art. 7º). En consecuencia, la Inspección hizo llegar a todos los Centros y profesores la *Circular 23.2.1939* por la que se instituía su uso.

En la práctica este cuaderno se sustituyó en muchos casos por las llamadas hojas de preparación de lecciones.

Según SOLANA (1940, p.97), en la preparación de las lecciones debe figurar:

el objeto y fin de la lección, el plan de la misma con sus divisiones y subdivisiones, el orden con que se presentarán los elementos de la misma, los ejemplos, ejercicios y objetos de intuición a emplear y, en fin, las aplicaciones.

Las hojas a las que nosotros hemos tenido acceso, alguna de las cuales se incluye en el anexo 5, responden a un esquema diferente. En ellas, tras los datos de situación, se establece tema, material, bibliografía, ideas a fijar, enlace del tema, marcha de la lección, aplicaciones religiosas y sociales y ejercicios.

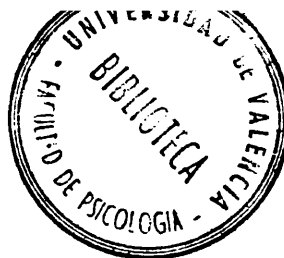
El esquema de estas últimas responde más al apartado de la "forma", esto es, a la metodología; aunque incorpora también algunos de los elementos del "fondo", la programación.

La preparación de las lecciones debía responder a los propósitos de evitar la improvisación y de articular las diferentes lecciones del programa en su conjunto.

Este instrumento llegó a ser aún más ambicioso en manos de los educadores inspirados por el movimiento de la Escuela Nueva, que ponía buen cuidado en resaltar, cuando respondían a la pregunta de *si era conveniente para el maestro llevar un cuaderno de preparación de su trabajo* de modo afirmativo: *Desde luego, no incluimos entre las razones de esa conveniencia, la necesidad de que sirvan como prueba evidente del trabajo que desarrolló cada maestro. La prueba mejor la tiene éste de su propio esfuerzo y en los resultados que, de ese esfuerzo, muestran sus alumnos.* (BALLESTEROS, A. 1935, p.108).

Por el contrario, en nuestro caso, el cuaderno de preparación parecía dados sus apartados y la forma de su implantación más bien un elemento de control por parte de la Inspección sobre los contenidos y las formas de la enseñanza. BERNAL (1961, p.50) señala entre los *puntos fundamentales a tener en cuenta en la preparación de las lecciones* que, *el cuaderno justifica nuestra labor ante la Inspección*, lo que parece confirmar nuestra interpretación.

Es asimismo significativo que se mantuviera la indefinición del concepto de lección durante las dos largas décadas en que estuvo plenamente vigente (hasta los sesenta aproximadamente); mientras, las referencias que se encontraban al mismo insistían una y otra vez en los aspectos prácticos de la preparación de las lecciones; pero escasamente en los de su desarrollo.



La lección, pese a todo, tenía potencialidad didáctica como para haber inducido cambios reales en la práctica curricular; pero el profesor, privado ya entonces -por imperativos del control político- de autonomía para diseñar los procesos instructivos, e incapacitado técnicamente para hacerlo -por deficiencias formativas-, se limitó a asumirlas estrictamente en lo que eran: un requisito formal de tipo burocrático que poco tenía que ver con aquello que realmente sucedía en las aulas.

El contenido real de las prácticas curriculares, por lo tanto, se limitaba a la memorización, el copiado y la realización de ejercicios de aplicación, siempre bajo la mirada amenazante del profesor que venía a encarnar el poder opresivo y represivo que fuera de los límites de las aulas se dejaba sentir de otras múltiples maneras.

De la misma manera que la Administración -vía disposiciones legales y control de su cumplimiento mediante la Inspección- se ocupaba de normar hasta el mínimo detalle (horarios, contenidos, preparación de las lecciones) la actividad docente de los profesores, extendía también su acción directiva hasta los materiales que estos podían o debían utilizar en las aulas.

Semejante actitud, que ha dejado huellas perdurables en la restricción de la autonomía de los maestros y en su capacidad de iniciativa profesional, sólo podía obedecer a una honda desconfianza de las autoridades educativas hacia el profesorado en lo que se refería a la bondad de sus actuaciones; o al intento de someter a

estrecho control ideológico su ejercicio, enmascarando esta vigilancia en la de las formas curriculares que se adoptaban.

En ambos casos la contradicción era ostensible. Formar profesores y titularlos, esto es, certificar su cualificación para la docencia, no parecía compatible con el temor o la cautela mostrada hacia su desempeño. Vigilar las formas de la enseñanza tampoco semejaba garantía de pureza o fidelidad a los contenidos.

Todo lo que de este modo se podía conseguir era reducir al profesor al estrecho papel de vigilante del cumplimiento de los propósitos del poder. Tanto mejor, parecía ser la consigna, será un maestro cuanto con mayor firmeza garantice que se cumplen las especificaciones de las autoridades. Pero, en ese caso, las llamadas al vocacionalismo del enseñante quedaban reducidas al servicio a un poder que se aceptaba por su carisma.

La situación, en éste como en tantos otros aspectos, pareció cambiar durante los sesenta al ser sustituida esta lógica por la racionalidad técnica. A partir de entonces cambian también las condiciones de reclutamiento del profesorado y su consideración por parte de las instancias superiores, aunque no su tutela. Hasta que llegue ese momento el profesor se encontrará en una situación paradójica. Por un lado, el control sobre su actividad es muy alto, como son muchas las disposiciones que tienden a establecerlo o garantizarlo; por otra parte, los medios que se ponen a su disposición para contribuir a la calidad de su desempeño son escasos, por no decir nulos.

Un ejemplo de este control sobre sus actividades lo constituye la normativa sobre el ejercicio de la Inspección y sobre la cumplimentación del Cuaderno de Preparación de Lecciones. Otro, igualmente significativo, es el que se refiere a las disposiciones sobre el material que está autorizado a utilizar en el aula -él, sus alumnos, o ambos conjuntamente-. Del primer caso hablamos en el apartado anterior. El segundo puede ser ilustrado suficientemente comentando lo relativo a los libros de texto.

La primera referencia legal al respecto en el periodo franquista, se encuentra en la *Orden 11.4.1938* que encomienda al *Instituto de España* la *preparación y publicación de los libros de texto de uso obligatorio*. A ella siguen las *órdenes de 20.8.1938*, *creando la Comisión Dictaminadora de los Libros de Texto* y la de *1.3.1939* por la que se aprueba la *primera relación de libros escolares para uso en Escuelas Nacionales de Enseñanza Primaria*.

No se registra ninguna otra disposición hasta la Ley de 1945, que en su artículo 48 consigna que

*Los libros de uso escolar en todas las Escuelas españolas habrán de ser aprobados por el Ministerio de Educación Nacional, previos los asesoramientos técnicos en cuanto a su contenido y confección sin lo cual no podrán utilizarse en la primera enseñanza ni como textos ni como libros de lectura. En lo que afecten a doctrina religiosa, habrán de ser aprobados previamente por la Jerarquía eclesiástica, a la cual pertenece, además, el derecho de aprobar los libros de uso escolar en sus propias Escuelas. Los que tiendan a la formación del espíritu nacional habrán de ser aprobados por los Organismos competentes.*

Organismos de investigación lo eran según la Ley, como vimos (I.4.4.), el Instituto "San José de Calasanz" y la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras. Nuevamente se cruzan en este caso estos organismos con la Inspección y la Administración.

Los Cuestionarios, en fin, se refieren en el Preámbulo a los libros (en general, no sólo de texto) como *elementos didácticos* cuya importancia debe subrayarse.

La situación no variará hasta el 30.6.1958 en que se da una *Orden Ministerial regulando la aprobación de libros de texto y lectura para las Escuelas de Enseñanza Primaria.*

En ella se señala que los libros deberán ajustarse a los Cuestionarios Nacionales y al espíritu y doctrina de la Ley de Educación Primaria. También, que será el recién creado CEDODEP quien emita un informe previo que a su vez será remitido al Consejo Nacional de Educación, organismo al que corresponde el dictamen final sobre su aprobación o rechazo.

Aunque nos adelantemos al desarrollo de este trabajo, apuntaremos ya que el CEDODEP era un organismo estrechamente vinculado a la sección de Pedagogía y a la Inspección, y que, sobre ser de carácter técnico tenía amplia influencia en la política administrativa en el nivel de la Enseñanza Primaria.

He aquí, pues, cómo el libro, que probadamente es un eficaz instrumento de transmisión ideológica (ANADÓN, 1975; CLEMENTE, 1983; A.C.E.S.,1985) es directa o veladamente impuesto.

Sustraerse a su utilización era difícil: por su imposición primero; por la escasa preparación didáctica del profesorado y el verbalismo y memorismo de la enseñanza después; por su fidelidad estricta a los Cuestionarios al fin.

Sólo faltaría el paso del supuesto cientifista del eficientismo para que los maestros llegaran a subordinar no sólo los contenidos, sino hasta el desarrollo formal de su enseñanza, a los criterios de los editorialistas. Pero eso ocurriría una década más tarde.

En el apartado siguiente veremos el resto de disposiciones legislativas que se dictaron en los años en torno al de la aprobación de los Cuestionarios, como también otros datos que nos permitan entender mejor el estado del curriculum en esta década, aparentemente de transición, entre el ideologismo de los cuarenta y el tecnocratismo de los sesenta.

#### II.2.2.- Otras disposiciones.

La Orden Ministerial por la que se publican los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria 1953, aparece firmada por el entonces Ministro Ruiz Giménez. La época en que este ministro ocupó la cartera de Educación Nacional no destaca precisamente por las modificaciones que se introdujeron en la Educación Primaria, como tampoco en la Universitaria. Fue en el nivel de las Enseñanzas Medias donde se volcó la actividad legislativa del periodo.

Precisamente el 26 de febrero del mismo año en que aparecen los Cuestionarios, se aprueba la *Ley de Ordenación de la Enseñanza Media*, que introdujo el plan de Bachillerato que permanecería vigente hasta su modificación por *Orden 1.6.1957* y, posteriormente hasta la Ley de 1970 (las asignaturas de este Plan se incluyen en el anexo 8). Esta nueva modalidad permitiría, como señala PUELLES (1980, p.389), que se generalizara la extensión de la enseñanza básica hasta los catorce años, con el llamado Bachillerato Elemental.

La nueva Ley para las Enseñanzas Medias no surgió espontáneamente sino que venía precedida por una *Ley de Bases de 1949*, es decir, anterior al acceso al Ministerio de Ruiz Giménez.

Podría por lo tanto pensarse en una relación entre la aprobación, con muy pocos días de diferencia, de los Cuestionarios para la Enseñanza Primaria y la nueva ordenación de la Enseñanza Media.

Esta explicación no parece muy aventurada porque hasta ese momento había quedado bien patente la subordinación de la Enseñanza Media a la Universitaria y la doble vía de la enseñanza elemental: por un lado la que se prolongaba en una pretendida iniciación profesional; por otro la que concluía con el examen de ingreso al Bachillerato. Las dos modalidades se impartían simultáneamente y en los mismos centros, pero desde los propios alumnos a los profesores, pasando por los padres, sabían muy bien cuál era el destino esperado de unos y otros y no siempre, desde luego, por razón de los méritos intelectuales.



**Artículo 1.º** Bachillerato elemental.—Para las materias teóricas enunciadas con carácter general en el artículo 49 de la vigente Ley, regirá la siguiente distribución por cursos en todos los Centros oficiales y no oficiales de Enseñanza Media sometidos al plan general de Bachillerato elemental:

Curs. primero.—Religión. Gramática española. Geografía universal. Matemáticas. Ciencias naturales.

Curs. segundo.—Religión. Latín. Lengua y Literatura españolas. Geografía de España. Matemáticas. Ciencias naturales.

Curs. tercero.—Religión. Latín. Lengua y Literatura españolas. Historia. Matemáticas. Nociones de Física y Química. Idioma moderno.

Curs. cuarto.—Religión. Latín. Lengua y Literatura españolas. Historia. Matemáticas. Física y Química. Idioma moderno.

**Art. 2.º** Bachillerato superior.—Para las materias teóricas enunciadas con carácter general en el artículo 52 de la vigente Ley regirá la siguiente distribución por cursos en todos los Centros oficiales y no oficiales de Enseñanza Media sometidos al plan general del Bachillerato superior:

Curs. quinto.—Comunes: Religión. Nociones de Filosofía (incluidas las de Ética y Derecho). Lengua y Literatura españolas. Historia de España y de la Colonia. Física. Ciencias naturales. Idioma moderno.

Opción de Letras: Latín. Griego.  
Opción de Ciencias: Matemáticas.

Curs. sexto.—Comunes: Religión. Filosofía: exposición de los sistemas filosóficos. Lengua y Literatura españolas. Geografía política y económica. Química. Ciencias naturales (incluidas nociones de Fisiología y Higiene). Idioma moderno.

Opción de Letras: Latín. Griego.  
Opción de Ciencias: Matemáticas. Ampliación de Física.

**Art. 3.º** Enseñanzas especiales.—De acuerdo con el artículo 85 de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media en relación con el artículo 45, párrafo segundo, y el 34 A 1.º, la Formación del espíritu nacional, la Educación física y, para las alumnas, además, las enseñanzas del hogar, serán fundamentales, obligatorias y debidamente atendidas en los planes de todos los cursos, en los horarios escolares, en los exámenes y en las pruebas de grado.

**Art. 4.º** Formación del espíritu nacional.—En todos los Centros y cursos del Bachillerato Elemental y del Superior se dedicará una hora semanal de clase teórica a la Formación del espíritu nacional.

En ese sentido, los Cuestionarios parecían instrumentalizar la dependencia de la enseñanza elemental del nivel inmediato superior, del nuevo Bachillerato.

Si esa subordinación parece ahora impropia para un nivel educativo que se supone extendido a toda la población infantil, y de derecho, en aquellos momentos pudo incluso ser progresiva porque presionaba hacia la elevación de los niveles instructivos de la Primaria, los que, por razón de los propósitos de inculcación ideológica y socialización política, dejaban mucho que desear.

¿Podemos concluir que algo comenzaba por entonces a cambiar en la política curricular?. Un vistazo a la publicación periódica **El Magisterio Español**, dirigida principalmente a maestros en ejercicio, en los años inmediatamente anteriores a la publicación de los Cuestionarios, es decir, finales de la década del cuarenta y principios de la del cincuenta, es bastante elocuente.

En el nº 7310, correspondiente a enero de 1946 encontramos como secciones del periódico las siguientes:

*evangelario mensual, enseñanza del hogar, recetario doméstico.*

En el nº 7546-7, de marzo 1948, la sección *organización de una graduada* (p. 195) se dedica a *la ficha piadosa* consistente en un instrumento de registro exhaustivo del cumplimiento de las obligaciones religiosas por parte de los alumnos.

En ese mismo año, el nº 7630-1, recupera la expresión -que no el concepto- de *centros de interés* para ejemplificar el cual propone la jornada del día 8 de diciembre: *fecha radiante* (p. 66-67).

Las secciones fijas de la publicación que se registran en el nº 7972-3 de enero de 1952 son *conmemoraciones, dirección y organización de grupos escolares y sección femenina*.

Por el momento y aún durante un tiempo fue sólo el lenguaje el que pareció ir perdiendo virulencia apostólica y militante; los contenidos, como se ha visto a través de los Cuestionarios, seguían conservando su carácter ideologizante y no apareció durante toda esta época ninguna otra norma especialmente relevante a efectos curriculares.

Ruiz Giménez dejó el Ministerio en 1956, como consecuencia de los sucesos universitarios, primeros brotes de un movimiento estudiantil que no dejaría ya de manifestar ostensiblemente sus protestas y que se convertiría en piedra de toque de los sucesivos ocupantes de la cartera ministerial.

Los años que siguen a esta fecha, pese a coincidir con MONÉS (1984, p.51) en que se trata de una época de transición, sí que tendrán especial relevancia en lo que respecta al curriculum, precisamente gracias a un organismo creado en 1958 y que se convertirá en el principal impulsor de una cierta racionalización curricular que preludia el tecnocratismo de toda la década posterior.

Se trata del *Centro de Documentación y Orientación Didáctica de la Enseñanza Primaria*.

Como antecedente del mismo puede señalarse el intento de instituir *Centros de Orientación Didáctica* (BOE 27.12.1954), y ya más próximo aunque de cariz totalmente diferente los *Centros de*

*Colaboración Pedagógica*, creados por *Orden Ministerial del 22.10.1957*. (la disposición se incluye en el anexo 9).

Entre la aprobación de los Cuestionarios Nacionales en 1953 y la creación del CEDODEP en 1958 no destaca ninguna otra disposición con incidencia directa en el campo curricular, si bien contribuyeron, indirectamente, a conformar el estado de la cuestión en los años posteriores.

Existe por ejemplo un *Decreto de 6.11.1953* que fue más tarde desarrollado por *Orden de 12.7.1954* en el que se hace mención explícita a las formas del ejercicio de la autoridad por parte de la Inspección de Enseñanza Primaria.

En relación con la *Ley de construcciones escolares de 22.12.1953* y la *Resolución* sobre creación de escuelas de la misma fecha, aparecería casi dos años más tarde un *Decreto (27.5.1955)* en el que se establece la obligación de determinadas empresas agrícolas, industriales y mineras, de *creación de escuelas*.

Es también bajo Ruiz Giménez cuando aparece por primera vez una *Ley, de 15.7.1954, sobre la enseñanza no estatal*.

El capítulo de la asistencia de los alumnos a las escuelas, pese a parecer anecdótico, resulta indicativo de cuál era la realidad que se ocultaba bajo las cifras barajadas oficialmente. El día 7 de *septiembre de 1954* se aprobaba un *Decreto* que establecía las *normas sobre asistencia obligatoria a las escuelas de enseñanza primaria*. Un año más tarde, en la *Ley de 24.6.1955*, su artículo 105, *autorizaba a los alcaldes a imponer sanciones de multa a las familias de aquellos niños que no asistieran a la escuela*. Poco después, una

(orden 22 octubre 1957 (M. Educación Nacional). INSTRUCCION PRIMARIA. Centros de colaboración pedagógica.

1.° Todos los Inspectores de Enseñanza Primaria tratarán de establecer, en sus respectivas zonas, Centros de Colaboración Pedagógica, a los que quedarán adscritos los Maestros de la zona.

2.° Dada la índole del trabajo que ha de desarrollarse en los Centros de Colaboración, así como la necesidad del contacto directo de los Maestros entre sí y de éstos con el Inspector, cada uno de ellos comprenderá un mínimo de diez y un máximo de cincuenta Maestros.

3.° La agrupación de los Maestros en Centros de Colaboración se hará con criterio geográfico, teniendo en cuenta la facilidad de acceso de aquéllas a una localidad que les sirva de lugar habitual de reunión, y de la que cada Centro tomará su nombre. No obstante, las sesiones podrán celebrarse ocasionalmente en localidad distinta de la cabecera del Centro, a condición de que puedan fácilmente trasladarse a ella los Maestros que lo constituyan.

4.° En la segunda quincena de septiembre de cada año, los Consejos Provinciales de Inspección remitirán a la Inspección General de Enseñanza Primaria el plan de organización y funcionamiento de los Centros de Colaboración Pedagógica, que comprenderá los aspectos siguientes:

a) Localidad que servirá de sede al Centro.  
b) Número de Maestras o Maestros que forman parte de él, con indicación de las localidades en que prestan sus servicios.

c) Nombres y destinos del Presidente y el Secretario de cada Centro.

d) Temario de cuestiones que serán estudiadas durante el curso.

e) Localidad de cada zona de Inspección que por su situación y comunicaciones permita la reunión conjunta en principios de curso de todos los Centros que en ella hayan de funcionar. Cuando la dispersión de las Escuelas y la dificultad de las comunicaciones aconsejen la celebración de estas reuniones en más de un punto, se indicarán las localidades en que puedan tener lugar.

Si en el plazo de diez días, contados a partir de la fecha en que se remita el plan, el Inspector Central correspondiente no formula ninguna observación al mismo, se entenderá que queda aprobado y puede comenzar inmediatamente el funcionamiento de los Centros de Colaboración.

5.° La organización y funcionamiento de los Centros corresponde privativamente al Inspector o Inspectora de la zona, aunque los Consejos de Inspección coordinarán las tareas de todos los que se establezcan en cada provincia, sin menoscabo de la autonomía indispensable para que cada uno refleje en los de su zona su propia personalidad. Podrán celebrarse reuniones conjuntas de los Centros que correspondan a la misma circunscripción geográfica, poniéndose de acuerdo a tal efecto, el Inspector y la Inspectora correspondientes.

6.° Cada Centro procurará celebrar, como mínimo, tres reuniones en cada curso escolar: una en el primer mes, otra hasta su mitad y la tercera a finales del curso. La primera puede ser conjunta de todos los Centros de una zona, si lo aconsejan las facilidades de comunicación, y en ella el Inspector y, en su caso, la Inspectora expondrá el plan general de trabajo escolar para el curso.

7.° Las reuniones de los Centros serán convocadas por el Inspector con quince días de anticipación. Los Maestros deberán asistir, salvo causa razonable justificada.

8.° Aparte de detalles complementarios, que que-

dan al arbitrio de cada Centro, las sesiones que celebren tendrán por objeto, como mínimo, el desarrollo de las siguientes actividades:

a) Exposición de una breve ponencia sobre un asunto de la práctica escolar, a cargo de un Maestro previamente designado por el Inspector, seguida de coloquio.

b) Comentario crítico y, siempre que sea posible, desarrollo de un guión de trabajo escolar sobre una lección «Centro de Interés», o asignación por un Maestro, también designado con anterioridad por el Inspector, seguido asimismo de coloquio.

c) Sugestiones sobre problemas pedagógicos de carácter ambiental.

d) Resumen de los trabajos y deliberaciones, a cargo del Inspector, el cual dará las orientaciones doctrinales y bibliográficas encaminadas al perfeccionamiento de la labor de las Escuelas y al impulso de la colaboración profesional y la cultura general y pedagógica de los Maestros.

De todas las tareas de cada reunión, el Secretario del Centro levantará la oportuna acta, reflejando sencillas y sucintamente el nombre de los asistentes, las intervenciones que hayan tenido lugar y las conclusiones adoptadas.

9.° Cuando el Inspector no pueda presidir alguna sesión de los Centros, se prescindirá en ésta del apartado c) del artículo anterior, pero se levantará también la correspondiente acta, una copia de la cual será enviada al Inspector.

10.° Para estimular el perfeccionamiento didáctico, cada Centro procurará suscribirse cooperativamente a revistas pedagógicas e irá constituyendo paulatinamente una biblioteca de obras selectas, tanto de cultura general como profesional. El Presidente y el Secretario del Centro organizarán la utilización rotatoria de estos servicios haciéndose constar en acta su estructura y modalidades de funcionamiento, por lo menos en la reunión inicial de cada curso. El Presidente y el Secretario del Centro responderán de la conservación de los fondos bibliográficos del mismo, con aplicación de las oportunas sanciones correspondientes a los miembros que extravíen o deterioren libros o revistas.

11.° Al objeto de fomentar los servicios mencionados, los Centros procurarán recibir, de los organismos y entidades dispuestos a proteger e impulsar la cultura, colaboraciones de distinta índole que faciliten el cumplimiento de sus tareas.

12.° Los Inspectores de Enseñanza Primaria solicitarán de las Dependencias de este Ministerio, y especialmente de la Comisaría de Extensión Cultural, el envío de los elementos de trabajo que ayuden a la realización de los fines propios de los Centros de Colaboración Pedagógica.

13.° En la Memoria que a fines de cada curso remitirán todos los Inspectores Provinciales a la Inspección General de Enseñanza Primaria figurará un apartado en el que se haga constar con algún detalle la marcha de los Centros de Colaboración y los resultados de mejoramiento profesional en ellos obtenidos, con las observaciones que les sugiera su celo en orden a su progreso y perfeccionamiento.

14.° La Dirección General de Enseñanza Primaria dictará cuantas disposiciones juzgue necesarias para el desarrollo y aplicación de lo que en la presente Orden se dispone.

15.° En el actual curso, el plazo de envío por los Consejos Provinciales de Inspección del plan a que se refiere el artículo cuarto será de quince días, a partir de la publicación de esta Orden en el «Boletín Oficial del Estado».

Para el curso 1957-58, los trabajos a que hace referencia el apartado a) del artículo 2.º versarán sobre los distintos aspectos y problemas que plantea el enunciado siguiente: «Redacción y desarrollo del programa de la Escuela de acuerdo con los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria».

*Orden de 22.9.1955, anunciaba la concesión de premios a los Ayuntamientos que más hubieran destacado en esa labor.*

En otro capítulo, una *Orden Ministerial del 25.10.1954* creaba el *Servicio Escolar de Alimentación*. La *Administración Educativa*, por su parte, sufría una profunda reestructuración por *Ley de 14.4.1955*; se creaban las *Comisariás de Extensión Cultural* y de *Protección Escolar*, así como una *Secretaría General Técnica* con funciones de coordinación, asistencia técnica y planificación.

Dejando a un lado por el momento el apartado legislativo, y por seguir con el orden cronológico, debemos señalar la celebración, entre los días 27 de abril al 1 de mayo de 1955 del primer *Congreso Nacional de Pedagogía* que se llevó a cabo en Barcelona para tratar monográficamente la formación del profesorado.

Si bien debe relativizarse la influencia que tuvieron (o tienen todavía) en el ámbito de las prácticas curriculares estos *Congresos de Pedagogía*, es posible sin embargo ver recogidas algunas de las propuestas concretas que en ellos se realizaron en la legislación posterior del sector. La explicación inmediata es la de la presencia en la organización y realización de los mismos de una parte muy significativa del sector académico, los que más tarde llamaremos intelectuales orgánicos del régimen, los cuales, aunque no estaban directamente implicados en tareas de gestión o de la administración educativa, ni ocupando puestos de poder gubernamental, actuarían efectivamente como instancia de mediación vehiculizando los intereses concretos de determinados sectores de los grupos en el poder.

Durante la "época azul", que ahora termina, han ido lentamente ocupando más y más espacios próximos al poder, intelectuales que se habían instalado al amparo del Consejo Superior de Investigaciones Científicas y las cátedras universitarias según las consignas lanzadas por sus asociaciones nodrizas, la ACNP o el Opus Dei.

Estos intelectuales no ocupan, no obstante, espacios de poder (ese será el cometido de economistas y juristas a lo largo de toda la época que ahora se inicia), pero no cabe duda que su influencia sobre los verdaderos centros de decisión es notable, tanto más cuanto que se trata de correligionarios, que responden a una idea común respecto al presente y futuro de este país, y que disponen por entonces de los respaldos suficientes por parte de los sectores económicos más poderosos con los que además están también unidos en algunos casos por otros vínculos.

El cese fulminante de Ruiz Giménez, como consecuencia de los sucesos en la Universidad durante febrero, hizo que la entrada de su sucesor, Rubio García-Mina, no coincidiera por un año con la formación de un nuevo gobierno, el del 1957, que marca oficialmente la incorporación de los tecnócratas al poder político y el inicio de una nueva época en nuestro país.

También en educación podemos hablar del inicio de una nueva etapa, si bien el periodo de este Ministro registra acontecimientos legislativos de escasa importancia, con alguna excepción, relevante en lo curricular, que comentaremos.

### III.1. Primeros pasos en la reforma del curriculum.

#### III.1.1.- Disposiciones legislativas.

El nuevo Ministro, Rubio García-Mina, procedía de las filas de la Falange, pero no del sector radicalizado. Había ocupado ya puestos en el Ministerio de Educación Nacional, concretamente la Subsecretaría, durante el periodo en que fue ministro Ibáñez Martín. Rubio estará seis años en el cargo, la mayor parte de los cuales tendrá como colegas a los ministros pioneros de la tecnocracia española.

Este periodo no se caracterizó por sus realizaciones en materia de Enseñanza Primaria ni en política curricular.

Un único acontecimiento, sin embargo, será de enorme trascendencia para el cambio en el curriculum durante los años posteriores y hasta la Ley General de Educación, prolongándose incluso tras ésta. Se trata de la creación del CEDODEP, el cual merece que le dediquemos mayor atención.

Antes de hacerlo mencionaremos, aunque sólo sea a título de curiosidad en algunos casos, las principales disposiciones legales que son aprobadas durante estos años.



Una *Orden de 5.7.1956* reconocía al Jefe Nacional del SEM (Servicio Español del Magisterio, organización para-sindical de afiliación obligatoria) la consideración de Inspector General Extraordinario con carácter honorífico.

La *Ley de construcción de escuelas* aparece fechada el 18.7.1956, fecha conmemorativa que el Régimen siempre reservó para hacerse regalos legitimatorios con los que celebrar el acontecimiento.

Es previsible que esta Ley se preparara en realidad aún bajo Ruiz Giménez, pero el dato no tiene mayor importancia. En la misma se autorizaba una emisión de deuda pública por dos mil quinientos millones de pesetas que se destinarían a la construcción de 25.000 escuelas durante los siguientes cinco años. Las cifras oficiales posteriores, como señala DE PUELLES (1980, p.398), se quedarían en 22.788 escuelas construidas si bien, según el mismo autor el déficit por esas fechas era, posteriormente al plan, todavía superior a las 27.000.

Una *Orden de 11.8.1956*, que sólo citamos como anécdota, señalaba que los inspectores no podrían ejercer sus funciones en aquellos centros en que prestaran servicio sus cónyuges o parientes.

En 1957, fechada en 3 de julio, aparecía una *Orden Ministerial* sobre agrupación de escuelas y direcciones de grupo escolar; en el mismo sentido verían la luz posteriormente el *Decreto*

de 22.2.1962 y las *Resoluciones de la Dirección General* de fechas 6.8.1962 y 9.11.1963 respectivamente conteniendo instrucciones para su aplicación.

El 22.10.1957 se creaban por *Orden Ministerial* los Centros de Colaboración Pedagógica, a los que tendremos que seguir refiriéndonos en páginas posteriores.

Medio año más tarde, el 29.4.1958 se autorizaban las asociaciones de profesores de escuelas de magisterio, inspectores, directores de grupos escolares, magisterio oficial y magisterio privado.

Una *Ley de 23.7.1960* consignaría la totalidad de los ingresos procedentes del impuesto sobre la renta al Fondo Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades.

Por último, el 14.4.1962 se promulgaba una *Ley sobre educación de adultos*.

### III.1.2.- La creación del CEDODEP.

Los Centros de Documentación y Orientación Didáctica, así como los Centros de Colaboración pedagógica, son iniciativas ligadas al perfeccionamiento de los profesores en ejercicio.

Los Centros de Colaboración fueron retomados legalmente en el año 1957 (ver anexo 9),, rescatando así una tradición anterior a

la guerra civil que posibilitaba al profesorado la celebración periódica de reuniones en las que se comentaban y discutían cuestiones de carácter didáctico. Era su objetivo, más concretamente, *contribuir a fijar y sistematizar las doctrinas pedagógicas fundamentales y especiales* (MAÍLLO, 1967, p.188).

Desde el principio estuvieron los Centros de Colaboración Pedagógica confiados a la Inspección; pero en España, tras la guerra, las funciones que había venido realizando, eran más de tipo administrativo-burocrático, cuando no político-ideológico, que aplicadas al terreno de la supervisión docente.

Tras la transformación de las EE. Medias y la aparición de los Cuestionarios; en unos años de transición entre las fórmulas doctrinarias y la modernización que se anunciaba; cuando la Inspección había visto incrementada su plantilla por la incorporación de la promoción de 1955, la más numerosa tras la guerra; es en ese momento cuando decide retomarse la vieja iniciativa.

La vía por la que se inició la incursión en las cuestiones didácticas fue precisamente la de la formación de los profesores en activo.

Hemos aludido ya en otro apartado (I.4.3.) a las deficiencias en la formación inicial del profesorado de la Enseñanza Primaria. En 1950 el Plan de Estudios de magisterio sufre una modificación y el nuevo Plan quedará vigente hasta 1968. Del carácter de las nuevas asignaturas, pero especialmente del de toda la "mística" que seguía acompañando a la formación inicial del

magisterio podrán dar idea la introducción al *Decreto de 7.7.1950 por el que se aprueba el Reglamento para las Escuelas del Magisterio*, así como la relación de las asignaturas del nuevo Plan que en él se contienen; todo ello se incluye en el anexo 10.

Para la fecha en que ahora estamos situados, con la modificación de las Enseñanzas Medias y un notable incremento en el número de estudiantes de bachiller, por no incluir la necesidad de contar con jóvenes formados profesionalmente, las exigencias de mayor calidad y de cambio en los contenidos y formas de la enseñanza elemental se van haciendo imperiosas.

Un primer paso dado en ese sentido sería precisamente el de la aprobación de los Cuestionarios Nacionales de 1953. Pero el magisterio podía sentir todavía que su "misión" era ante todo de tipo cuasi evangelizador -en su vertiente religiosa y laica, de espíritu de cruzada civil-. La mutación en el lenguaje de los discursos oficiales no había sido tan rápida como para suplir el contenido ideológico de los mismos por otro de mayor sustantividad.

Los viejos maestros no servían eficazmente a los propósitos de los nuevos rumbos emprendidos por el gobierno de la nación. Se requería por tanto, no ya re-formarlos ni trans-formarlos, sino simplemente lo que nunca se había hecho, formarlos.

*Las buenas ordenaciones, las acertadas iniciativas, los medios educativos más avanzados y eficientes se convierten en arma mellada e inútil en manos de un maestro incapaz de aplicarlas, o sin deseos de servirse de ellas* (LAGUNA, M. en CEDODEP, 1960 b, p. 797).

## MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

DECRETO de 7 de julio de 1950 por el que se aprueba el Reglamento para las Escuelas del Magisterio.

La nota característica esencial de la vigente Ley de Educación Primaria, inspirada en los más puros principios de la clásica pedagogía cristiana, es la dignificación del educador. Todo el nuevo sistema docente se apoya en la clara idea, casi tónica en los viejos tratadistas españoles, de que el Maestro debe ser, ante todo un ministro de la verdad, que es vida en Dios y que de Dios sale y a los Maestros viene. Y aun se diría que al salir de ellos y comunicarse a los alumnos se vuelve a hacer vida. Esta misión vital del Maestro, de servir al hombre, como obra divina predilecta, perfeccionándolo con la educación para acercarlo a Dios y hacerlo útil a su Patria, constituye a aquél en nervio y eje de la nueva escuela española. Y si es verdad, como afirmaba Manjón que por encima de todo el Maestro «ha de tener vocación y no ser un intruso, que es la mayor de las imprudencias», no lo es menos que el Maestro se forma y moldea con el cultivo del estudio y de la experiencia docente, cimentadas en la recta filosofía de la vida.

A cumplir esta consigna de la Ley de Educación Primaria, ordenando y reglamentando la formación del Maestro, con un conjunto de normas y procedimientos que abarquen la integridad plena de su educación, esto es, a formar en el Maestro a todo el hombre en la plenitud de sus energías físicas y de sus facultades psíquicas, y a formar también la figura del Maestro de los Maestros a quien confía el Estado y la Iglesia el arte difícil de enseñar a enseñar, viene este Reglamento que, en armonía con los preceptos de la Ley, quiere ser todo seguro de lo más sustancial de la reforma docente iniciada en mil novecientos cuarenta y cinco.

Sin perjuicio, así, de los estudios previos de bachillerato que marcan en el pedagogo futuro la huella de un mínimo bagaje cultural, da el Estado a la Escuela del Magisterio la doble función de mantener tensa y viva la vocación del Maestro, para lo que inyecta en estos centros docentes una atmósfera religiosa y patriótica de auténtico hogar educativo y sistematiza y ordena a la par, en lo teórico y en lo práctico, el conjunto de disciplinas más aptas para la formación pedagógica y profesional.

No menos celoso empeño se descubre en los planes propuestos para la selección y preparación del Profesorado, al que se exige una intensa y depurada preparación cultural y pedagógica, y en lógico complemento, la experiencia docente, acreditada con la práctica vivida de la enseñanza en la escuela.

Importaba, en fin, desarrollar en sus detalles lo que fue ya innovación fundamental de la Ley, a saber, la aplicación a las Escuelas del Magisterio de los principios cristianos de libertad de enseñanza, merced a los cuales encuentran ancho cauce para su expansión las Escuelas de la Iglesia y las privadas, con lo que se amplía en cantidad y en calidad el marco de la formación del Maestro en España, con mejores y más esperanzadoras perspectivas para el espíritu católico nacional que en ningún otro país del mundo.

En virtud de lo expuesto, y para cumplir debidamente lo que preceptúa la vigente Ley de Educación Primaria, de diecisiete de julio de mil novecientos cuarenta y cinco, que reorganizó las Escuelas y Estudios del Magisterio, de acuerdo con el Consejo de Estado, a propuesta del Ministro de Educación Nacional y previa deliberación del Consejo de Ministros,

DISPONGO:

Artículo único.—Queda aprobado el Reglamento para las Escuelas del Magisterio que se inserta seguidamente.

Así lo dispongo por el presente Decreto, dado en Madrid a siete de julio de mil novecientos cincuenta.

FRANCISCO FRANCO

El Ministro de Educación Nacional,  
JOSE IBÁÑEZ-MARTÍN

## CAPITULO VI

### Plan de estudios

Art. 31. El plan de estudios en las Escuelas del Magisterio abarcará las siguientes disciplinas, cuyo desarrollo se hará en los siguientes cursos en esta forma:

	<u>Clases semanales</u>
<i>Primer curso</i>	
Religión y su Metodología .....	2
Lengua española: Gramática, Análisis lógico, gramatical, Metodología de la Lengua .....	3
Matemáticas: Aritmética y su Metodología; Álgebra .....	3
Geografía e Historia de España y su Metodología .....	3
Filosofía: Psicología, Lógica y Ética .....	3
Fisiología e Higiene .....	1
Labores o Trabajos manuales .....	2
Caligrafía .....	1
Educación Física y su Metodología .....	3
Prácticas de enseñanza, Una lección colectiva .....	1
Formación político-social (alumnos) y Enseñanzas del Hogar (alumnas) y su Metodología .....	2
	24
<i>Segundo curso</i>	
Religión y su Metodología .....	2
Matemáticas: Geometría, ampliación y Metodología, Trigonometría .....	2
Física y Química y su Metodología .....	3
Filosofía: Ontología general y especial .....	2
Psicología: pedagógica y psicológica .....	1
Pedagogía: Educación y su Historia .....	3
Labores o trabajos manuales .....	1 1/2
Dibujo y su Metodología .....	1
Música: Elementos de solfeo y cantos religiosos, patrióticos y escolares .....	2
Caligrafía .....	1
Prácticas de enseñanza (una sesión semanal) .....	1
Formación político-social (alumnos) y enseñanza del Hogar (alumnas) .....	1 1/2
Educación física y su Metodología .....	3
	24
<i>Tercer curso</i>	
Religión y su Metodología .....	2
Historia de la Literatura española. Metodología de la Lengua .....	3
Geografía e Historia Universal y su Metodología .....	3
Historia Natural y su Metodología .....	2
Pedagogía: Metodología general y organización escolar .....	3
Agricultura e Industrias rurales .....	2
Música: Cantos .....	2
Un idioma extranjero .....	2
Dibujo del natural .....	1
Educación física y su Metodología .....	3
Prácticas de enseñanza .....	1
Formación político-social (alumnos) y enseñanzas del Hogar (alumnas) y su Metodología .....	1
	25

El segundo paso dado en este sentido fue creación de los Centros de Colaboración Pedagógica.

La iniciativa tenía un potencial interés renovador en tanto que posibilitaba superar el tradicional aislamiento con que habitualmente desempeñaban los profesores su magisterio. Con todo, parecía aquejada de un cierto burocratismo y no se había desprendido todavía de un rancio tufillo clerical.

De lo primero puede dar idea las normas que se daban para su funcionamiento: preparación previa de la reunión -que suponía además la aprobación por el Inspector de las cuestiones que los profesores le sometían como susceptibles de ser tratadas en la misma-; organización de cada Centro, compuesta por Presidente, Secretario y Tesorero; convocatoria con al menos ocho días de antelación con expresión del orden del día y otros detalles organizativos; acta de cada reunión con cuya lectura se iniciará la siguiente.

En cuanto a lo segundo he aquí el expresivo párrafo que al respecto se incluye en la obra anteriormente citada:

*Nuestra experiencia nos ha mostrado igualmente las innegables ventajas de apoyar estas reuniones en una recia espiritualidad religiosa, en una discreta y adecuada dosificación de actos y prácticas. En determinadas circunstancias y contingencias desfavorables y prácticamente insoslayables, ¿qué móviles valiosos de conducta podemos proponernos, si tenemos enhiesto el espíritu de fe, que no estén basados en ideales religiosos? (p. 800).*

Pero el tercer paso y el definitivo, a nuestro juicio, en el camino hacia una mayor formación del profesorado y sobre todo en imprimirle una orientación didáctica muy determinada fue precisamente la creación del CEDODEP.

El *Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria*, se crea por Decreto de 25.4.1958 que se publicó en el B.O.E. del día 15 del mes siguiente. Su Reglamento quedaría aprobado por Orden de 20.2.1961.

La misión que se le encomienda es doble, como indica su propia denominación.

En cuanto a la labor documental, trata de reunir no sólo las aportaciones bibliográficas más significativas de carácter pedagógico y didáctico (puesto que esa otra labor ya hay organismos específicos que la realizan, por ejemplo, el propio Instituto "San José de Calasanz"), sino, especialmente, los estudios o trabajos de carácter monográfico que constituyan aportaciones al conocimiento de problemas específicos. Este sería el caso de las comunicaciones o ponencias a congresos, artículos, legislación, e incluso material gráfico como planos de edificaciones escolares.

En relación a la función orientadora del Centro, puede, siguiendo a MAÍLLO (CEDODEP, 1960 b, p. 821), sintetizarse en lo siguiente:



a) publicación de una revista mensual de distribución gratuita a todas las escuelas oficiales (se trataría de la revista *Vida Escolar*, para cuya distribución y uso se publicó una *Orden* con fecha 25.3.1959);

b) celebración de cursillos y reuniones;

c) publicación de libros de orientación didáctica;

d) orientaciones para el trabajo en los Centros de Colaboración Pedagógica, señalando el temario y publicando repertorios bibliográficos;

e) información técnico-pedagógica de los libros de texto y lectura a utilizar tanto en las escuelas primarias como en las escuelas del magisterio (una *Orden* al respecto sería aprobada el 30.6.1958);

f) respuesta al consultorio de la revista *Vida Escolar* sobre cuestiones pedagógicas y didácticas;

g) reuniones de coordinación metodológica entre profesionales de la enseñanza de los niveles primario, medio y universitario.

Sólo con lo dicho puede apreciarse la enorme influencia que el CEDODEP habría de tener en el ámbito curricular a lo largo de los años posteriores a su creación. El propio Maíllo, al que hemos citado, fue nombrado su primer director por *Orden* de 22.5.1958, siendo el Secretario, José Fernández Huerta.

El CEDODEP pasará a ser durante la década del sesenta el organismo introductor de todas las principales modificaciones curriculares que se intentaron durante esos años.

El estado del curriculum durante las dos primeras décadas del franquismo se caracterizó por su acientificidad y por su burdo ideologismo.

Ello fue así de modo muy especial durante los años que transcurrieron hasta principios de los cincuenta, en que España comienza a conseguir un relativo y lento reconocimiento de la comunidad internacional, a lo que irá asociado el abandono de la autarquía y la necesidad, por consiguiente, de mayores cotas en el nivel de la cualificación educativa y profesional del conjunto de la población.

Un primer signo en este sentido lo representa la aprobación de los Cuestionarios de 1953; pero, no obstante el intento de racionalización de los contenidos escolares que supone, continúa incorporando tanto en estos como en las formas del curriculum, una apreciable cantidad de elementos ideologistas que prolongan la época anterior.

La formación del profesorado, por otra parte continúa presentando deficiencias, desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo, no obstante la aprobación del *Reglamento de las Escuelas de Magisterio (Decreto 7.7.1950)* que incorpora el nuevo Plan de estudios (ver anexo 10), así como la exigencia de realizar prácticas de enseñanza en el nivel primario a aquellos licenciados en Pedagogía que opositaran a plazas de profesores en esas escuelas (*Orden 18.9.1950*).

El tiempo que transcurre entre la aprobación de la Ley de 1945 y la creación del CEDODEP, con la escasa, aunque muy relevante excepción de los cuestionarios de 1953, representa una especie de edad oscura desde el punto de vista curricular en que nada significativo ocurre en el panorama español.

¿Cómo entonces explicar la repentina aparición de este organismo cuajado de ideas innovadoras y con poder suficiente como para imponerlas? Dejando por el momento a un lado cualquier otra posible explicación de carácter sociopolítico, el propio director, Maíllo, lo revelaría años más tarde aunque desplazando los efectos a otro momento posterior (la cita la recogemos de MAYORGA, 1984, p. 100):

*desde el año 1950 comenzaron a llegar a la Inspección licenciados en Pedagogía formados en el conductismo y el experimentalismo americanos saturados de tecnología. Sobre sus hombros recayó la reforma educativa de los años setenta.*

En efecto, los datos coinciden con la salida de las primeras promociones de la sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid, creada en 1944.

Que estos nuevos licenciados accedieran a la Inspección era lógico puesto que por entonces se exigía para el acceso a ese Cuerpo la licenciatura en la especialidad de Pedagogía.

Debemos suponer, además, que el hermetismo ideológico de aquellos años no impediría al profesorado universitario o a los

miembros del Instituto San José de Calasanz acceder a cierto material bibliográfico de origen extranjero, pues curiosamente durante los cuarenta se publican en U.S.A. las obras de BOBBIT: *The curriculum of modern education* (1941) y de TYLER: *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1949), caracterizándose toda esa década, al decir de SCHUBERT (1980), por una regresión al conservadurismo.

De modo que por un lado se requieren personas especialmente capacitadas para llevar a cabo la formación "compensatoria" del profesorado y las reformas curriculares necesarias, y por otro lado las personas así cualificadas acceden a la Inspección habiendo incorporado por su propia formación superior las ideas vigentes que dominaban contemporáneamente en América.

La "época oscura" es, por tanto, un periodo de formación que antecede al de producción inmediato, y esa producción va a verse materializada en proyectos como el CEDODEP que tendrá línea directa con los maestros.

La creación del CEDODEP supone una triple vía de contacto inmediato con el magisterio y de incorporación de los nuevos modos curriculares.

Por un lado, a través de la revista *Vida Escolar*, que llegará puntual y mensualmente a todos los colegios oficiales y que se constituye así en el mejor vehículo de transmisión de una nueva visión de la enseñanza.

En segundo lugar, a través de los Centros de Colaboración Pedagógica para los que, como ya dijimos, el CEDODEP se encarga de elaborar anualmente el listado de temas a abordar y facilita las necesarias referencias bibliográficas.

Por último, a través de otras publicaciones del CEDODEP, que gozarán de enorme difusión siendo en muchos casos adoptadas como libros de texto en las escuelas del magisterio (recordemos a este respecto que una de las funciones del CEDODEP era la de informar de todos los libros de texto que solicitaban su aprobación, incluyendo los de magisterio).

Pese a que el periodo en el que ahora estamos situados se inicie aproximadamente hacia 1958 prolongándose hasta la aparición del Libro Blanco en 1969; pese a que persistiera mientras tres ministros distintos ocupaban la cartera de Educación, sus características, desde el punto de vista curricular, son notablemente homogéneas.

Para ver cuáles son esas características de los nuevos currícula acudiremos precisamente a dos de los instrumentos utilizados por el CEDODEP: sus propias publicaciones y **Vida Escolar**.

En lo que se refiere a **Vida Escolar**, transcribiremos los títulos de algunos de los artículos que nos parecen especialmente significativos de entre los publicados a lo largo de los sesenta:

año	nºrev	autor	título
1959	8	(edit)	sobre el concepto de lección
1959	9-10	(edit)	en torno a los libros escolares
1962	40	PULPILLO	formación psicológica del programa escolar
1962	40	PEREZ LANZA	las unidades didácticas en la jornada escolar
1962	42	(reseña)	VAIZEY: <u>Educación y economía</u>
1963	48	ALVAREZ VILLAR	aportación de la psicología del aprendizaje a la pedagogía
1963	49	MAFILLO	racionalización de las actividades escolares
1963	50	MAFILLO	la eficiencia de la escuela
1963	53	DE LA ORDEN	programas, niveles y trabajo escolar
1964	61	BAYON	fichas para la enseñanza individualizada
1964	62	VARA	factores psicológicos, escolares y sociales del aprovechamiento y del fracaso escolar
1965	68-9	LAVARA	orientación escolar y profesional en la escuela primaria
1966	76	VIEDMA	aplicación de la teoría de conjuntos a la enseñanza de la aritmética elemental
1966	77	ARROYO	la evaluación del rendimiento escolar
1966	77-80	LAVARA	el principio psicológico de la globalización y el globalismo didáctico en el aprendizaje
1966	83	BUJ GIMENO	el trabajo por equipos en la escuela primaria
1967	92	MORENO	los agrupamientos escolares según los esquemas del gran grupo y el estudio independiente
1968	95	PULPILLO	racionalización cronológica del trabajo escolar

año	nºrev	autor	título
1969	108	DEVA	<i>el aprendizaje individualizado</i>
1969	108	VARELA	<i>relaciones humanas en la empresa educativa</i>

Dejando aparte la revista *Vida Escolar*, el resto de publicaciones del CEDODEP consisten en colecciones de artículos breves, agrupados con arreglo a determinados tópicos, y dirigidos principalmente a maestros en periodo de formación o ya en ejercicio.

La temática tratada es muy variada pero la mayor parte son de carácter eminentemente práctico, sin dejar de incluir por ello constantes referencias a otros autores nacionales y especialmente extranjeros con los que avalar la cientificidad de sus afirmaciones.

Un vistazo a los grandes núcleos de problemas tratados puede ser bastante indicativo respecto a las preocupaciones curriculares del momento:

agrupamiento de alumnos; didácticas especiales; comprobación de los resultados escolares; formación y perfeccionamiento del profesorado; condiciones materiales de los centros, horarios y organización escolar; el programa y el trabajo escolar; el material didáctico, ...

Si algo caracteriza al conjunto de los diferentes artículos es su lenguaje sobrio, depurado en comparación con la retórica de etapas anteriores; su pretensión, buscada por encima de cualquier otra cosa, de cientificidad.

cuando define la disciplina como un ir formando el criterio del alumno para que quiera lo que debe(...), o cuando, hablando del castigo, da la siguiente norma: que cuando haya necesidad de imponer un castigo se persuade al niño de su conveniencia. No es raro que hasta llegue a desearlo como reparación por el mal cometido (p.409).

Pero a pesar de ello, compárese cualquiera de los textos que el CEDODEP publicó con estos otros contemporáneos a los primeros:

*las danzas y bailes regionales, zortzicos, sardanas, pravianas, sevillanas, etc., los bailes de figuras, rigodones, lanceros, virginias, etc., ciertas danzas rítmicas pueden emplearse como medios eficaces de educación física; en cambio los que se han llamado bailes de sociedad, dadas sus características, casi siempre en pugna con la moral, y en general todos los que no tengan una finalidad de educación física, hay que desecharlos por atentatorios a la pureza de costumbres que debe regir la vida de niños y jóvenes. (p.241)*

*Es, pues, necesaria, tan necesaria o más que la de los niños, la educación física de las niñas; lo único que debe hacerse es tener en cuenta que su constitución es más débil y sus músculos más delicados, por lo cual, deberán proscribirse los ejercicios que reclamen demasiada fuerza o pongan en peligro su delicadeza moral. (p.243) (las redondillas en el original; en GIL MUÑIZ, A., 1958).*

### III.1.3.- Hacia la racionalización curricular.

De entre todas las cuestiones abordadas prioritariamente en los papeles del CEDODEP hay una que nos interesa de manera especial desde el punto de vista del curriculum. Se trata de la que se refiere a planes, cuestionarios, programas, niveles y unidades didácticas.



Recuérdese que la "unidad curricular", si se nos permite la expresión, utilizada hasta el momento había sido la "lección". El panorama ahora se presenta enriquecido y hasta ordenado, si bien las definiciones que respecto a unos y otros de esos términos se nos ofrecen no siempre son coincidentes.

Maillo, por ejemplo, en un explícito alarde eficientista del que sin embargo acusará más tarde, como ya se vio, a los nuevos inspectores, define la lección como

*unidad de trabajo escolar, es decir, la cantidad de esfuerzo necesario para desarrollar y asimilar la unidad de contenido en la unidad de tiempo (CEDODEP, 1960 b, p. 425),*

*añadiendo que es el nombre viejo de lo que hoy se llama unidad didáctica.*

Sin embargo, en la misma obra, VILLAREJO (p. 210) opina que el concepto unidad didáctica trasciende al de lección, comenzando a partir de ella a pensarse en los alumnos en tanto que su desarrollo implica que el alumno disponga de material "autodidáctico"; coincide sin embargo en que se trata de la unidad de trabajo, derivándola de las unidades de aprendizaje que a su vez lo hacen de las unidades de enseñanza.

En cualquier caso lo cierto es que a partir de los sesenta el concepto de unidad didáctica va a quedar definitivamente incorporado al vocabulario especializado, principalmente por obra de los libros de texto, que pasarán a rotular de ese modo los capítulos que, dando la razón a Maillo, antes llamaban lecciones.

Un caso similar se nos presenta con el "programa".  
FERNANDEZ HUERTA, en la obra citada (p.185), lo define como

*conjunto de experiencias personales que pueden y deben ser orientadas desde la escuela,*

en una clarísima asimilación de una de las definiciones más clásicas de "curriculum".

MORENO (1966 a, p.227), por el contrario, alude a él como "instrumento didáctico". Esta sería la interpretación del programa como puente entre los cuestionarios y la práctica, y parece que es la que se generalizó derivando posteriormente su expresión escrita en las llamadas "programaciones".

Por último citaremos la definición de HERRERO y PASTORA (1968, p. 189) para los cuales se trata de los aspectos o partes a tratar de un tema -del Cuestionario- y de su ordenación para conseguir mayor eficacia didáctica.

Para comentar mínimamente cada uno de los términos los ordenaremos de menor a mayor grado de especificación de los contenidos.

En primer lugar se situaría el Plan. El Plan es dictado por el Ministerio de Educación y establece las materias que han de integrar los contenidos de cada nivel.

Según DEL POZO (1969, p.174) el Plan está integrado por los siguientes elementos:

1-el contenido (nociones, hábitos, experiencias);

2-los fines y el tiempo requerido para alcanzarlos;

3-división del contenido en partes y del tiempo en etapas.

En cuanto al contenido, éste en el Plan primario español correspondiente a la época que estudiamos, quedaría agrupado en las siguientes categorías:

- 1- unidades didácticas (con criterios de globalización, diferenciación y sistematización según edades);
- 2- técnicas instrumentales (lenguaje, matemáticas);
- 3- técnicas de expresión artística (dibujo, música, manualizaciones);
- 4- materias especiales (religión, formación del espíritu nacional, hogar, educación física).

Seguiría al Plan el Cuestionario, que, dentro de cada una de las materias señaladas por el Plan, **determinaría los contenidos apropiados a cada nivel.**

DEL POZO señala, en coherencia con la lógica curricular propia de esos años, que la redacción de los Cuestionarios debe estar presidida por una científica relación de los fines o metas a alcanzar.

El paso siguiente en especificación de contenidos lo representa el Programa. En él **cada contenido de materia y nivel se distribuye por unidades y se le dota de una periodización temporal.** Se trataría en definitiva de una adaptación de los Cuestionarios a las características concretas de los alumnos, del Centro y del medio ambiente en el que éste se encuentra enclavado.

Para su confección, que corresponde a cada maestro, debe por tanto partirse de los Cuestionarios y, de nuevo en palabras de DEL POZO, debe constar como mínimo de los siguientes apartados:

- a) nociones a desarrollar,
- b) experiencias a verificar y
- c) actividades a realizar.

Respecto a su redacción, y aunque hemos dicho que corresponde a cada maestro, el *artículo 46 del Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria* le atribuye esa misión al Director del Centro con la específica colaboración de cada maestro; aunque en la práctica generalizada el Director se limitara cuanto mucho a dar su visto bueno.

La máxima concreción de los contenidos y del Programa corresponde, por último, a la *Unidad Didáctica*. El tiempo que se establece para la misma, según *Orden Ministerial de 1959* que citan HERRERO y PASTORA, es de 75 minutos y su desarrollo, siguiendo la misma obra (que era manual de la asignatura "Prácticas de Enseñanza" para el curso 1º del Plan de estudios de Magisterio de 1967) debe ajustarse al siguiente esquema:

- 1º- Preparación: a) establecer los objetivos (instructivos y  
formativos)
- b) en función de los objetivos, seleccionar el  
contenido
- c) determinar los medios y métodos a emplear

- 2º- Ejecución: a) motivación introductoria
- b) desarrollo (apercepción, elaboración y  
síntesis)
- c) aplicación
- 3º- Comprobación y evaluación
- 4º- Crítica

El proceso de racionalización curricular que se había iniciado a finales de los cincuenta y se extendió durante toda la década posterior queda ejemplificado con lo anterior.

Se inició como una sutil conciencia de la ineficacia de la labor escolar tradicional para el logro de unos fines sociales en concordancia con el nuevo rumbo que se pretendía imprimir al país, acorde con los del resto de los países europeos; o fue quizá la influencia de las aportaciones teóricas de los estudios curriculares estadounidenses; o acaso respondiera al intento de sustituir la retórica idealista por la de la ciencia.

Esta transformación no se operó tan sólo en el plano de los contenidos, sino que abarcó simultáneamente el resto de aspectos curriculares, desde la formación del profesorado (Centros de Colaboración Pedagógica, por ejemplo) hasta la renovación de los materiales y libros de texto, pasando por la evaluación (véase el artículo de ARROYO *La evaluación del rendimiento escolar*, en *Vida Escolar* nº 77 de marzo 1966 (pp. 4-7), en que se ofrece un exhaustivo cuadro de factores a tener en cuenta y posibles

instrumentos para la evaluación referida al sistema educativo, al docente y al alumno.)

Más importante que catalogar con toda precisión los cambios que tuvieron lugar durante aquellos años es el intento de encontrar explicaciones para los mismos.

El periodo curricular de los sesenta en España no fue un paréntesis, el cierre del cual coincidiría aproximadamente con las postrimerías del franquismo, y tras el que pudiera iniciarse una nueva etapa.

El modo de hacer, el saber práctico adquirido por los profesores (y también por los alumnos y hasta por sus padres) durante aquellos años, configura en los siguientes, hasta llegar al presente, nuevos modos de entender la enseñanza que quizá sólo con un movimiento similar a aquél podría ser transcendido.

Y eso significa conocer todas las variables que concurren entonces, no para intentar replicarlas (intento vano cuando se trata de la historia) sino para ampliar el conocimiento respecto a aquellos factores que forman parte del juego de las determinaciones curriculares.

El periodo que sigue a estos años, en el que el Ministerio de Educación tendrá como titular a Lora Tamayo, añade cualitativamente poco al inmediato anterior.

Son unos años sin embargo especialmente valiosos para el incremento cuantitativo de las disposiciones legislativas

encaminadas a consolidar la situación emprendida. De hecho, la que podríamos llamar década racionalista (de racionalidad técnica) en el curriculum, va desde 1958 hasta 1968 y Lora accede al Ministerio en 1962, esto es, casi a mitad de la década.

El protagonismo en la configuración de los currícula durante la etapa ministerial de Lora seguirá siendo del CEDODEP, que continuará trabajando en la misma línea adoptada desde su creación.

Respecto a si pueden distinguirse o no momentos diferenciados dentro de esos diez años, y a cuáles sean en concreto las aportaciones nuevas de este periodo, o los aspectos curriculares abordados de modo prioritario, tendremos ocasión de verlo con mayor detenimiento en el apartado siguiente.

## III.2. La reforma curricular de los sesenta.

### III.2.1.- Las disposiciones legislativas del periodo.

Manuel Lora Tamayo, que se hizo cargo del Ministerio de Educación en 1962, fue el primero de los ministros titulares de esta cartera que puede ser adscrito con propiedad al grupo de los tecnócratas. Bien entendido que la denominación cuadra más a los responsables de ministerios menos "humanistas"; pero su carrera personal, su filiación y sus actuaciones no dejan ninguna duda al respecto.

El ministro Lora fue uno de esos profesores universitarios que "ocuparon" el CSIC, impulsándose posteriormente hasta la cátedra universitaria de Química. Era miembro del Opus Dei y correligionario del resto de ministros que durante esos años accedieron a sus puestos de gobierno. Por lo tanto, en las actuaciones políticas de todos ellos se apreciaba una gran coherencia.

No deben leerse al margen de estas cuestiones las actuaciones de Lora desde el ministerio, especialmente en el nivel de Enseñanza Primaria. Y éstas fueron por demás significativas, tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo.

Si nuestro punto de vista fuera el estrictamente curricular, no podríamos señalar más que la aprobación de los nuevos



Cuestionarios de 1965; pero todo el resto de medidas que se fueron tomando en esos años al unísono no son menos importantes para nuestro enfoque porque iban delimitando el marco en el que los primeros cobrarían sentido.

Veremos a continuación cuáles fueron las principales disposiciones adoptadas en relación con la Enseñanza Primaria.

Una *Resolución de 24.11.1962* regulaba las misiones especializadas que se encomendaban a la Inspección. Se daba con ella un paso más en la definición legal de los nuevos inspectores como agentes del desarrollo curricular; todo el control que de este modo pasaba a los técnicos les era negado implícitamente a los profesores.

La Inspección, cuya misión hasta estos momentos había sido preponderantemente la de velar por la pureza doctrinal de las enseñanzas, cuando no estaba adscrita a tareas de tipo administrativo o de gestión, pasaba, especialmente a partir de 1957 en que se aprueban las *órdenes de 23 de enero y de 20 de febrero* sobre normas para efectuar la inspección y para las visitas de inspección, a ocuparse de las cuestiones que hacían a los procesos mismos de la enseñanza.

La que hemos denominado racionalización curricular, introducía, entre otros efectos, una fragmentación en el acto de enseñar que pasaba de este modo a convertirse en una secuencia encadenada de actuaciones diferenciadas entre sí y que respondían cada una de ellas a sus propios principios:

linealidad de los contenidos del programa, cuestiones de metodología en sentido estricto, actividades a realizar por los alumnos, evaluación o comprobación de los rendimientos escolares, etc.

Si a esto añadimos el crecimiento cuantitativo del propio sistema educativo en sus niveles básicos, podrá comprenderse la necesidad de crear ciertas instancias intermedias entre los profesores y la administración central al objeto de controlar las diferentes etapas del proceso.

Pero la existencia de estas instancias de control implica que se produce en favor de las mismas una apropiación de algunas de las decisiones que tradicionalmente correspondía tomar al profesor. Esta limitación en su autonomía profesional va progresivamente pauperizando sus funciones y ritualizando algunos de sus actos (programación, utilización de textos y otros recursos de enseñanza, evaluación, etc.).

El Inspector, que se apoya en su competencia técnica para garantizar el cumplimiento de una legislación abiertamente ideologista, queda así convertido en una especie de sumo sacerdote de los rituales oficiados por el profesor. He aquí cómo cabe entender la gran ascendencia que tuvo la Inspección sobre el profesorado durante esa década; influencia que a su vez está no poco relacionada con la introducción por esta vía de importantes cambios curriculares.

El 22 de abril de 1963 se aprobaba una *Orden Ministerial* por la cual se programaba la distribución de las actividades escolares

con el fin de que eso contribuyera a aumentar el rendimiento de las escuelas primarias. Se preceptuaba en ella que se adoptara el "curso" como unidad fundamental de trabajo escolar y se hacía indispensable para poder pasar de un curso a otro la superación de un nivel determinado (ver anexo 11).

De la importancia de esta norma, que no es proporcional al tamaño de su redacción, dará idea su persistencia en la práctica aún hoy en día en que la enseñanza Básica ha quedado estructurada por ciclos y no por cursos.

*Para señalar los contenidos mínimos de las tareas correspondientes a cada curso, diferenciándolos netamente, la mencionada disposición estableció la obligación en que se encuentran los maestros, a partir de entonces, de conseguir que sus alumnos adquirieran a finales de cada curso un determinado nivel de adquisiciones, indispensable para que sean promovidos al curso siguiente. (Vida Escolar, nº 55-56, enero-febrero 1964).*

Al final de la mencionada Orden se encomendaba a la Dirección General de Enseñanza Primaria la determinación de los niveles a alcanzar para permitir al alumno la promoción de cada curso al siguiente. Ello debía hacerse *con los asesoramientos técnicos oportunos.*

En cumplimiento del encargo que la Dirección General de Enseñanza Primaria hizo al CEDODEP, éste redactó los niveles, en colaboración con la Inspección (y, en las materias correspondientes, con la Comisión Episcopal de Enseñanza, el Frente de Juventudes y la Sección Femenina).

## MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

*ORDEN de 22 de abril de 1963 por la que se programa la distribución de las actividades escolares para aumentar la eficacia y rendimiento de las escuelas primarias.*

Ilustrísimo señor:

Las necesidades, cada día más apremiantes, de una formación que capacite a los niños para vivir en un mundo sometido a un proceso de transformación incesante, obligan a la Escuela Primaria a revisar los esquemas tradicionales que hasta ahora han servido de marco a la organización de sus tareas, así como a un constante perfeccionamiento de los procedimientos didácticos.

En el desarrollo de un proceso inevitablemente complejo, conviene ahora programar la distribución y realización de las actividades escolares para aumentar su eficacia y rendimiento,

a la vez que para conocer el nivel alcanzado por los alumnos en sus estudios en los momentos pedagógica y administrativamente decisivos de su escolaridad.

En su virtud, este Ministerio ha tenido a bien disponer:

Artículo 1.º A partir de la publicación de la presente Orden, todas las Escuelas primarias (excluidas maternas y párvulos) ordenarán y realizarán sus actividades de modo que cada curso constituya la unidad fundamental del trabajo escolar, cuyo rendimiento, al nivel de cada niño, habrá de ser debidamente comprobado.

Art. 2.º Independientemente de otras comprobaciones del rendimiento, que pueden llevarse a cabo en etapas intermedias, así como también de las pruebas para la obtención del Certificado de Estudios Primarios, todas las Escuelas para niños de seis y más años de edad llevarán a cabo en los primeros días de la última quincena de cada curso una comprobación de los resultados de sus actividades, utilizando los instrumentos y procedimientos que a tal efecto señale esa Dirección General.

Art. 3.º La comprobación del trabajo escolar a finales de cada curso servirá para determinar qué alumnos pasarán al curso siguiente y cuáles habrán de repetirlo, según el resultado de las pruebas correspondientes.

En la Cartilla de Escolaridad quedará constancia de las promociones o repeticiones de curso.

Art. 4.º La Dirección General de Enseñanza Primaria, con los asesoramientos técnicos oportunos señalará los niveles de conocimientos, hábitos y destrezas que deben alcanzar los alumnos de las Escuelas primarias para que puedan ser promovidos al curso siguiente.

Art. 5.º Queda facultada la Dirección General de Enseñanza Primaria para dictar las instrucciones complementarias para el debido cumplimiento de lo dispuesto en esta Orden.

Lo digo a V. I. para su conocimiento y efectos.

Dios guarde a V. I. muchos años.

Madrid, 22 de abril de 1963.

LORA TAMAYO

Ilmo. Sr. Director general de Enseñanza Primaria.

Los niveles se harían públicos mediante la *Resolución* dictada por la propia Dirección General de Enseñanza Primaria el 20.4.1964, es decir, justo un año después de la Orden Ministerial.

La aprobación de los *Niveles Mínimos* supone un paso trascendental en el camino hacia la modificación de los Cuestionarios vigentes por los de 1965. Pero supone mucho más. Las pruebas de "valoración del rendimiento escolar" ya las realizaba el CEDODEP de manera unificada. Los que ahora se establecen son niveles mínimos sin superar los cuales no se podría promocionar de uno a otro curso escolar.

Con esta medida se intenta producir una inversión en la polaridad del control del sistema educativo primario. Si hasta entonces se había intentado controlar al máximo el proceso (disposiciones sobre materiales, reglamentación de tiempos y programas, etc.) aunque por razones casi exclusivamente ideológicas, lo que la actual medida parece pretender es desplazar el control a los "productos", esto es, a los resultados escolares.

Porque, si bien podía ser valorada -de manera un tanto ingénuo- como igualación en la línea de partida (*el propósito de los Niveles es poner en práctica, de un modo real y efectivo aunque con carácter mínimo, el principio eminente de justicia social escolar que se denomina «de igualdad de oportunidades»*. *Vida Escolar*, nº 59-60, mayo-junio 1964, p. 3), podía con más propiedad interpretarse como selección en la línea de llegada.

El intento de contrabalancear el control no se logra plenamente por diversas razones: no se liberalizan las disposiciones

sobre el proceso; no se acompaña de cambio en la formación y selección del profesorado; no se renuncia a la función de socialización política, etc. En consecuencia, el aumento de control incrementará a la larga las demandas de democratización por parte de la población en general.

La práctica de decretar niveles mínimos de adquisiciones sería retomada de nuevo en 1981, tras el paréntesis introducido por las Nuevas Orientaciones Pedagógicas (1971), consecuencia de la entrada en vigor de la Ley General de Educación.

Como en estos casos, la introducción de los niveles de 1963-64 sólo cabe entenderla en el contexto de la secuencia de actuaciones concatenadas que trataban de producir una modificación global en el espacio curricular en el nivel primario.

En el terreno de la educación de adultos y del analfabetismo, el año 1963 marca también el inicio de una serie de acciones legislativas que tienen por objeto su atención y erradicación respectivamente.

Así, sendos *Decretos* de fechas *24 de julio* y *10 de agosto*, crean escuelas especiales para la alfabetización de los adultos y regulan la lucha contra el analfabetismo y el *17 de octubre*, una *Resolución* da inicio a la *Campaña Nacional de Alfabetización*.

En 1964, coincidiendo con las celebraciones de los "25 años de paz", aparece una ley que es probablemente la más importante de

las que se aprueban durante el periodo ministerial de Lora Tamayo. Se trata de la *Ley 29.4.64 sobre aplicación del periodo de escolaridad obligatoria hasta los catorce años*. Tal como señala DE PUELLES (1980,p.401) esta ley permitirá posteriormente a la L.G.E. unificar todos los estudios básicos hasta los catorce años.

Obviamente una disposición de esa envergadura requería ir acompañada de otra serie de medidas que la hicieran efectiva en la práctica, sin merma, o mejor, con un incremento que ya era de absoluta necesidad, de la elevación de la calidad de la enseñanza.

Es en ese marco en el que habría que leer las disposiciones inmediatamente posteriores que van desde la *reforma de las enseñanzas técnicas* por *Ley* de la misma fecha que la anterior, ya que el primero de los textos legales posibilitaba el paso desde el nivel primario y el profesional al tercer año de Bachiller, hasta la *Ley de 8.4.1967, que unificaba el primer ciclo de la Enseñanza Media*.

Estas regulaciones legislativas, incluyendo las que se refieren a la alfabetización, son a su vez la culminación de un proceso iniciado casi diez años atrás y que perseguía la adecuación de los estudios primarios a la Formación Profesional.

Tal era el sentido de la *Ley de 20.7.1955*; el *Decreto 23.10.1957* sobre enseñanzas de iniciación profesional e industrial en escuelas de Enseñanza Primaria; la *Orden M. 18.10.1959* creando la *Oficina de Enlace y Coordinación entre la Enseñanza Primaria y la Profesional de Grado Medio*; la *Orden 20.11.1959* sobre estudios de *Enseñanza Primaria preparatorios a los de Formación Profesional e*

*Industrial*; o la *Ley 20.7.1957 de ordenación de las enseñanzas técnicas*.

Entre las disposiciones a que nos referíamos poco antes, tendentes supuestamente a incrementar la calidad, debe de situarse la aprobación de los *Nuevos Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria*, de 6.7.1965, que comentaremos; el *Decreto* por el que se crean las *Escuelas Hogar*, de 7.7.1965; la *Orden Ministerial* de 17.11.1965 por la que se dan nuevas normas para la aprobación de los libros de texto con destino a la Enseñanza Primaria; y en fin, la *Ley 21.12.1965*, que complementa a la de la escolaridad obligatoria, por la que se reforma la Enseñanza Primaria, se decreta su gratuidad y se elevan los estudios de Magisterio exigiéndose ahora para el acceso a la Normal el título de Bachiller Superior, (por la importancia de esta última incluimos parte de su introducción en el anexo 12).

Para terminar con la actividad legislativa del ministro Lora señalaremos otras disposiciones de similar rango aunque menor relevancia que no por ello dejan de resultar curiosas y hasta cierto punto indicativas del talante que tuvo su gestión en lo que a enseñanza Primaria se refiere.

Un *Decreto* de 11.7.1963 convoca las primeras oposiciones de que tenemos constancia a *Directores de Grupos Escolares*. Sin embargo, el desarrollo del artículo 75 de la *Ley de Educación Primaria*, que menciona a los *Directores de las Escuelas preparatorias*, no aparecerá hasta el 8.3.1966 en que es establecido



*LEY 169/1965, de 21 de diciembre, sobre reforma de la Enseñanza Primaria.*

La Ley de Educación Primaria de mil novecientos cuarenta y cinco, concebida sobre amplia base que soporta una sólida estructura, ha sido modificada en algunos de sus aspectos por otras disposiciones legales para acomodarla a sucesivas exigencias, sin que aquella estructura básica varíe. Con el mismo criterio y análoga motivación se formula este Proyecto de Ley, en el que se amplía, actualiza y, en ciertos aspectos técnicos, se perfecciona la vigente, sin modificar sustancialmente su signo y orientación, pero con auténtica y efectiva superación de contenido.

La primera de las variaciones introducidas en orden de importancia es la que se refiere a los planes de formación del Magisterio Primario. En estos últimos veinte años, los avances experimentados en todos los campos del saber, la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza hasta los catorce años y la difusión del Bachillerato elemental hacen necesaria la ampliación de la base de conocimientos del Maestro de Enseñanza Primaria con un Bachillerato superior que ha de completarse después en su específica formación profesional a lo largo de dos cursos y un periodo de prácticas pedagógicas.

En relación con la edad a que se accede ya a los estudios profesionales, se establece que la enseñanza de las materias comunes de estos cursos en las Escuelas Normales se pueda dar conjuntamente para alumnos y alumnas, con lo que, sin detrimento de los valores morales que han de presidir la formación del Maestro, se alcanzará el máximo rendimiento del profesorado existente. Y en una línea de mejoramiento de la organización y rendimiento de la enseñanza, se independiza, con personalidad propia, de la Inspección General de Enseñanza Primaria, la Inspección General de las Escuelas Normales, con un criterio idéntico al de las Inspecciones de Enseñanza Media.

Otra innovación de importancia, íntimamente relacionada con la anterior, es la que fija los nuevos criterios para la selección de los Maestros nacionales. Se establece el acceso directo al Cuerpo para los Maestros de mejor expediente académico y para los demás se crea un régimen de concurso-oposición en el que, junto al resultado de las pruebas, se dará la debida valoración e importancia al historial académico y servicios interinos en aquellos Maestros que los posean.

La ampliación de la escolaridad obligatoria establecida por Ley de veintinueve de abril de mil novecientos sesenta y cuatro motiva que se dé nueva redacción a los artículos doce y cuarenta y dos, en los cuales, además, se establecen las responsabilidades de padres o tutores y de las autoridades locales que no vigilen con rigor el cumplimiento de esta escolaridad.

La nueva redacción del artículo dieciocho introduce alteraciones sustanciales en relación con el texto vigente al distinguir dos únicos periodos en la enseñanza primaria: preescolar y de escolaridad obligatoria, dividido en ocho cursos. En la nueva Ley se habla por primera vez de la promoción escolar, concepto en perfecta correspondencia con el de la graduación de la enseñanza.

mediante una *Orden Ministerial*. En lo que respecta a la Dirección del resto de Grupos escolares, siguió rigiéndose por el Estatuto del Magisterio de 1947 (cap. XII), modificado por el *Decreto 22.2.1962* y hasta la aprobación del *Reglamento del Cuerpo de Directores Escolares*, que se produjo el 20.4.1967 mediante un *Decreto* publicado a tal efecto.

En 1963, mediante una *Orden de 24 de julio* se establecen *premios anuales para aquellos Centros más destacados en la enseñanza*. Y en 1965, con fechas respectivas de 25 de enero y 6 de febrero se crean los *diplomas de maestro y director distinguido*, las instrucciones para la concesión de los mismos se publican mediante una *Resolución de 26 de abril* del mismo año. Las instrucciones son pormenorizadas e incluyen una «*Escala de evaluación para determinar el índice de funcionalidad de la escuela*» que da una idea muy precisa de cuáles eran los criterios por los que se juzgaba a los Centros y la labor docente del profesorado. Por su gran interés hemos decidido incluir este documento íntegramente, a pesar de su extensión, en el anexo 13.

La extensión cultural en los medios rurales sería también objeto de la atención legislativa que asigna tal tarea a las *Misiones Pedagógicas* por un *Decreto de 21.4.1966*, poniéndolas a cargo de los Maestros Nacionales por *Orden Ministerial de 8.6.1966*.

El 2.2.1967 aparece el *nuevo texto, refundido, de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945*, que a pesar de resultar ya anacrónica en medio de tanta innovación, continuaba vigente. El día 10 del mismo

**Resolución de 26 de abril de 1965 por la que se dan Instrucciones para la valoración de los méritos de los maestros y directores propuestos para los «Diplomas de Maestro y Director distinguido». («B. M.» 12-VII-1965.)**

Ilustrísimo señor:

Las Ordenes ministeriales de 25 de enero de 1965 («Boletín Oficial del Estado» de 9 de febrero) y 6 de febrero de 1965 («Boletín Oficial del Estado» de 25 de febrero) por las que se establecen los diplomas de maestro y director distinguido, respectivamente, determinan que la Inspección de Enseñanza Primaria emitirá un informe técnico sobre cada uno de los maestros y directores propuestos para el diploma. A su vez, la Comisión Calificadora Provincial en el caso de los maestros y el Jurado Nacional en el de directores, aplicarán un baremo para la valoración de los méritos y circunstancias profesionales de los aspirantes.

Para la debida aplicación de todo ello se dictan las siguientes instrucciones:

- A) *Informe técnico de la Inspección sobre cada uno de los maestros propuestos para el diploma de maestro distinguido.*

Por el inspector de zona se realizará una visita extraordinaria de inspección a cada uno de los maestros de su zona propuestos para el diploma. El

inspector, en su visita, aplicará al maestro y a su grado la escala de evaluación que se acompaña (anexo 1). En el caso de maestros de ancja el informe lo realizará el director de la escuela del Magisterio respectiva, aplicando la misma escala de evaluación, la escala consta de seis grandes apartados, cada uno de los cuales incluye cinco ítems.

Cada ítem puede calificarse de 1 a 4. La suma total de las calificaciones de los ítems constituye la puntuación de cada apartado. Cada apartado tiene asignado un coeficiente de ponderación que, multiplicado por la puntuación total, da la puntuación ponderada del mismo.

La suma de la puntuación ponderada total de cada uno de los seis apartados dividida por seis constituye la media general ponderada del grado. Se denomina «índice de funcionamiento» y oscila entre 14,1 y 56,6.

Este índice resume y valora la actuación docente, personalidad y la proyección social de la escuela y de su maestro, aspectos sobre los que debe versar el informe que sobre el maestro ha de emitir el organismo proponente. Este índice, junto con la escala de evaluación, se trasladará a la Comisión Calificadora Provincial.

La Comisión Calificadora aplicará a su vez a cada maestro un baremo para la valoración de su conducta moral y religiosa en su condición de docente y su colaboración en el ámbito de la escuela o grado a su cargo en las actividades formativas del Espíritu Nacional y Educación Física encomendadas a Sección Femenina y Juventudes. (Constituye los puntos 4, 5 y 6 del informe del organismo proponente.) Este baremo se aplicará sobre la base del informe facilitado por el organismo proponente.

	Deficiente	Aceptable	Buena	Muy buena	Coeficiente de ponderación	Puntuación ponderada
Actuación moral ... ..					5	
Actuación religiosa . . . .					5	
Colaboración con Sección Femenina o Juventudes en orden a sus actividades específicas ... ..					5	

Se obtendrá el promedio sumando las tres puntuaciones multiplicadas por el coeficiente de ponderación y dividido por tres.

El índice oscila entre los valores 5 y 20. Todo maestro que no alcance el valor 12,5 será automáticamente eliminado en la relación de propuestos para diploma.

La ordenación y la propuesta de los restantes candidatos se realizará de acuerdo con el valor alcanzado por el «índice de funcionamiento».

**B) Informe técnico de la Inspección sobre cada uno de los directores propuestos para el diploma de director distinguido.**

Igual que en el caso de los maestros, el inspector de zona y el director de la Escuela del Magisterio en el caso de los regentes, emitirá un informe técnico sobre cada uno de los directores propuestos. El informe consistirá

en la aplicación al centro que regenta el director propuesto de la escala de evaluación que se acompaña (anexo 2). Esta escala está formada por los apartados I, II, III, V y VI del anexo, aplicados al centro escolar como conjunto, más otro apartado específico para directores. El valor índice puede oscilar entre 14,1 y 56,6.

Este índice, junto con la escala de evaluación, se trasladará al Jurado Nacional, el cual completará la calificación del director con la aplicación de un baremo para valorar su conducta moral y religiosa en su condición de docente y su colaboración en el ámbito de la escuela a su cargo en las actividades formativas del Espíritu Nacional y de la Educación Física encomendadas a Sección Femenina y Juventudes. Igualmente puntuarán los otros aspectos de su actuación profesional que debe incluir el informe del organismo proponente.

A este respecto, el baremo será:

	Deficiente	Aceptable	Buena	Muy buena	Coefficiente de ponderación	Puntuación ponderada
Actuación moral ... ..					5	
Actuación religiosa . . . .					5	
Colaboración con Sección Femenina o Juventudes en orden a sus actividades específicas ... ..					5	
Otros aspectos ... ..					5	

Se obtendrá el promedio como suma de las cuatro puntuaciones ponderadas dividido por cuatro.

El índice puede variar entre 5 y 20. Valores inferiores a no deben ser aceptados y, en consecuencia, eliminado el candidato.

Cualquier duda en la interpretación de estas instrucciones puede ser consultada a la Dirección General (Secretaría General).

Madrid, 26 de abril de 1965.—El Director general, *Tena Artigas*.

Ilmo. Sr. Inspector general y Sres. Inspectores Jefes de Enseñanza Primaria.

**ESCALA DE EVALUACION PARA DETERMINAR EL INDICE  
DE FUNCIONALIDAD DE LA ESCUELA**

Escuela ..... Localidad .....

Maestro D. .... Inspector .....

..... Fecha de la visita .....

**I. ASPECTOS MATERIALES**

	<i>Deficiente</i> <i>1</i>	<i>Aceptable</i> <i>2</i>	<i>Bueno</i> <i>3</i>	<i>Muy bueno</i> <i>4</i>
1. Estado de limpieza del aula, alumnos y material escolar ... ..				
2. Aspecto estético de la clase ... ..				
3. Funcionalidad de la situación del mobiliario.				
4. Utilización y rendimiento del material bibliográfico ... ..				
5. Utilización y rendimiento de otro material didáctico ... ..				
	Puntuación total	Coeficiente de ponderación <i>1</i>	Puntuación ponderada total	Puntuación ponderada media

**Significado de los items**

1. Se calificará el grado de limpieza y pulcritud de la sala de clase y del mobiliario, así como la higiene personal de los escolares y la preocupación del maestro por mantener aseada la escuela.
2. Se tendrán en cuenta fundamentalmente las realizaciones del maestro en la creación de un ambiente escolar grato mediante la adecuada disposición de diversos elementos de ornato (cuadros, dibujos, flores, etc.).

3. Se calificará la disposición del mobiliario en función de las características del mismo y de la estructura de la clase, en orden a garantizar el máximo de flexibilidad para agrupar a los escolares según las exigencias del trabajo.
4. Se calificará el nivel de aprovechamiento del material bibliográfico (manuales, libros de lectura, libros de trabajo, biblioteca, etc.).
5. Se calificará el nivel de aprovechamiento del material didáctico (medios audiovisuales, mapas, colecciones, etc.) y, muy especialmente, la iniciativa del maestro, para su formación e incremento.

## II. ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO

	<i>Deficiente</i> 1	<i>Aceptable</i> 2	<i>Bueno</i> 3	<i>Muy bueno</i> 4
1. Aplicación del programa a la realización de las tareas escolares ...				
2. Distribución del tiempo ... ..				
3. El trabajo en grupos.				
4. El trabajo individualizado ... ..				
5. Clasificación y agrupamiento de los alumnos.				
	Puntuación total	Coficiente de ponderación 3	Puntuación ponderada total	Puntuación ponderada media

### Significado de los items

1. Se constatará y calificará la existencia de programas, la adecuación de los mismos y su aplicación real como norma de las actividades en función de los niveles de rendimiento.
2. Se constatará y calificará la existencia de horario y distribución del trabajo en el tiempo; su adecuación a las necesidades de la escuela y efectiva aplicación.
3. Se calificará el grado de utilización de las técnicas de organización del trabajo escolar en grupos (equipos, proyectos, grupos para diversas actividades, etc.) y su adecuación.
4. Se calificará el grado de aplicación por el maestro de las técnicas de individualización de la enseñanza.
5. Se calificará la adecuación de los grupos o secciones formados, los criterios empleados para clasificar a los escolares, la flexibilidad del agrupamiento y la viabilidad del mismo.

### III. DISCIPLINA ESCOLAR

	<i>Deficiente</i> 1	<i>Aceptable</i> 2	<i>Bueno</i> 3	<i>Muy bueno</i> 4
1. Asiduidad, puntualidad y orden en el trabajo.				
2. Disciplina general de la clase ... ..				
3. Régimen de autosuperación de los escolares ... ..				
4. Adecuación de premios y castigos ... ..				
5. Atención del maestro a la persona de cada alumno ... ..				
Puntuación total	Coeficiente de ponderación 3		Puntuación ponderada total	Puntuación ponderada media

#### Significado de los ítems

1. Se calificará la efectividad en la dirección de las actividades escolares ordinarias y la eficacia en el mantenimiento del control de la clase y la asiduidad y puntualidad.
2. Se calificará el carácter del sistema de disciplina (impositivo, directivo, persuasivo, participación de los escolares, del gobierno de la clase, existencia de un reglamento escolar aceptado, etc.).
3. Se calificará el empleo por el maestro de la autosuperación frente a la competición con los demás, como incentivo del trabajo escolar.
4. Se calificará la habilidad y eficacia del maestro para otorgar premios e imponer castigos adecuados con justicia, moderación y oportunidad.
5. Se calificará la habilidad del docente para establecer afectivas relaciones personales con los alumnos en orden a proporcionarles la ayuda y orientación individualizada que precisen.



IV. REALIZACIÓN DEL TRABAJO

	<i>Deficiente</i> 1	<i>Aceptable</i> 2	<i>Bueno</i> 3	<i>Muy bueno</i> 4
1. Planificación inmediata del trabajo escolar.				
2. Adecuación de las lecciones y de las unidades didácticas ... ..				
3. Ejercicios de motivación y de aplicación ...				
4. Carácter activo y reflexivo del aprendizaje ...				
5. Utilización escolar de ambiente próximo ...				
Puntuación total	Coeficiente de ponderación 5		Puntuación ponderada total	Puntuación ponderada media

*Significado de los items*

1. Se calificará el grado en que el docente planifica el trabajo diario y semanal de la clase, mediante la preparación de un guión o plan de actividades para la jornada y la semana.
2. Se calificará la extensión de las lecciones y unidades didácticas, su estructura interna y desarrollo y su adecuación a la capacidad e intereses de los escolares, etc.
3. Se calificará el grado y modo de utilización de los ejercicios para motivar la enseñanza y para la aplicación inmediata de los conocimientos y destrezas adquiridos a la resolución de problemas escolares y de la vida de los alumnos.
4. Se calificará el carácter activo y reflexivo del aprendizaje frente a una enseñanza memorística y rutinaria.
5. Se calificará la extensión e intensidad con que el docente utiliza los recursos de la comunidad (museos, bibliotecas, cine, visitas a fábricas y servicios, personas especializadas, flora, fauna, etc.) para vitalizar la enseñanza.

V. EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO ESCOLAR

	<i>Deficiente</i> 1	<i>Aceptable</i> 2	<i>Bueno</i> 3	<i>Muy bueno</i> 4
1. Ficha del alumno .....				
2. Historial escolar del alumno .....				
3. Comprobación del rendimiento escolar .....				
4. Medios utilizados .....				
5. Periodicidad de la comprobación y consecuencias pedagógicas ..				
	Puntuación total	Coficiente de ponderación 2	Puntuación ponderada total	Puntuación ponderada media

*Significado de los items*

1. Se constatará la existencia de la ficha y se calificará la representatividad de los datos contenidos en ella, su modo de obtención y si están actualizados.
2. Se constatará la existencia del historial de cada alumno y se calificará su continuidad, así como la abundancia y representatividad de los datos incluidos.
3. Se constatará y calificará si el docente comprueba el rendimiento escolar y si lo hace sistemática y eficazmente.
4. Se calificará la validez de los métodos empleados (examen tradicional, pruebas objetivas, *tests* de instrucción, escalas de rendimiento, etc.).
5. Se calificará la adecuación de la periodicidad de la comprobación del rendimiento y la utilización de los resultados para perfeccionar la enseñanza.

## VI. ACCIÓN SOCIAL DE LA ESCUELA

		<i>Deficiente</i> 1	<i>Aceptable</i> 2	<i>Bueno</i> 3	<i>Muy bueno</i> 4
1. Actividades complementarias de tipo social y pedagógico ... ..					
2. Cooperación familia-escuela ... ..					
3. Comunicación a la familia del proceso educativo ... ..					
4. Relaciones escuela-comunidad ... ..					
5. Relaciones con las autoridades ... ..					
	Puntuación total	Cocficiente de ponderación 3	Puntuación ponderada total	Puntuación ponderada media	

### Significado de los ítems

1. Se calificará si el docente fomenta y desarrolla las actividades e instituciones extraprogramáticas y complementarias, así como la vitalidad de las obras emprendidas y el interés de los alumnos por ellas. (Mutualidades, cotos escolares, periódico escolar, excursiones, visitas, etc.).
2. Se calificará la preocupación del maestro o director por el establecimiento de unas operantes relaciones con las familias (reuniones colectivas en la escuela, entrevistas personales, comunicaciones escritas, intercambio de información sobre el niño, coordinación de medidas educativas, etc.).
3. Se comprobará si la cartilla de escolaridad está calificada por el maestro y firmada por los padres con regularidad. Se calificará, asimismo, la existencia de otros medios de comunicación periódica u ocasional de la marcha educativa de los niños a los padres.
4. Se comprobará si la cartilla de escolaridad está calificada por el maestro y firmada por los padres con regularidad. Se calificará, asimismo, la existencia de otros medios de comunicación periódica u ocasional de la marcha educativa de los niños a los padres.
4. Se calificará la existencia de armónicas relaciones entre la escuela y otras entidades locales (parroquia, asociaciones, centros recreativos, organizaciones juveniles), así como la planificación y realización de proyectos comunes entre la escuela y otras entidades (oficiales y privadas) de la comunidad.
5. Se calificará la intensidad, sentido y tono de las relaciones del maestro y de la escuela con las autoridades locales, comarcales, provinciales y nacionales.

ANEXO NÚMERO 2

Está formado por los apartados I, II, III, V y VI del anexo 1, más el apartado VII que se adjunta.

PARA DIRECTORES DE GRUPOS ESCOLARES EXCLUSIVAMENTE

VII. DIRECCIÓN Y ARMONIZACIÓN DEL PERSONAL DOCENTE

	<i>Deficiente</i> 1	<i>Aceptable</i> 2	<i>Bueno</i> 3	<i>Muy bueno</i> 4
1. Distribución de cursos.				
2. Sistema de asignación de curso ... ..				
3. Armonización funcional del personal docente ... ..				
4. Tipo de dirección ...				
5. Calificación global de cada curso o clase ...				
1.º curso ... ..				
2.º curso ... ..				
3.º curso ... ..				
4.º curso ... ..				
5.º curso ... ..				
6.º curso ... ..				
7.º curso ... ..				
8.º curso ... ..				
Puntuación total	Coficiente de ponderación	Puntuación ponderada total	Puntuación ponderada media	
	5			

*Significado de los items*

1. Se calificará la justa y adecuada distribución de los diferentes cursos entre los maestros.
2. Se calificará la eficacia y justicia del sistema o criterios aplicados para la asignación de clases a los maestros (especialización por grados, rotación mixta, etc.).
3. Se calificarán las aptitudes demostradas por el director para armonizar y coordinar la acción de los maestros en orden a dar unidad al trabajo, disciplina y ambiente general de la escuela (coordinación de horarios, programas, criterios, comprobación del rendimiento y promoción, utilización del material común, permanencias, etc.).
4. Se calificará la modalidad utilizada por el director para ejercer su autoridad (imposición, responsabilidad compartida bajo su dirección, simple dejar hacer sin intervenir, planificación conjunta, reuniones reglamentarias de la junta de maestros, etc.).
5. Se calificará globalmente el grado de eficacia, rendimiento y funcionamiento de las distintas secciones.

NOTA.—En el ítem número 5 se consignará en la columna correspondiente el valor promedio que se haya obtenido al calificar globalmente cada uno de los cursos o grados de que consta el centro. Supuesto que éste tuviera más de ocho se ampliará el cuadro en las líneas necesarias.

---

mes y año se aprueba una *Orden* por la que se establece el *Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria* (en el que por cierto ya se recoge, en su artículo 11º, el deber de cada Centro de organizar un *Servicio de Psicología Escolar y Orientación Profesional*). Otro *Reglamento*, esta vez el del *Cuerpo de Inspectores Profesionales de Enseñanza Primaria* aparece en el *B.O.E.* de 11.11.67 sustituyendo al anterior que se mantenía desde el año 1932.

El 4.5.1959 se había dictado una *Orden* dando normas sobre la expedición del *Certificado de Estudios Primarios* y ahora es sustituida la *Cartilla de Escolaridad* por el *Libro de Escolaridad*, que se adopta el 27.11.1967 dictándose normas para su distribución, control y empleo el 29.1.1968, ampliadas el 26.3.1968.

Ya muy poco antes de abandonar este ministro su puesto para ser sustituido por Villar Palasí, se dicta un *Decreto de reorganización del Ministerio de Educación*, con fecha 18.1.1968. Dos años antes, concretamente el 31.7.1966 se había cambiado su denominación de *Ministerio de Educación Nacional* a *Ministerio de Educación y Ciencia*, lo que resulta bastante expresivo de todas las reformas emprendidas en esta etapa y de cuál era, frente a las anteriores, la nueva lógica que las sustentaba.

Al fin, días antes del cese del Ministro aparecía una *Orden* (6.4.1968) regulando los *nuevos estudios de Magisterio* cuyo Plan había quedado aprobado el día 1 de junio del año anterior (ver anexo 14).

**BOLETIN OFICIAL DEL ESTADO**

8 Junio 1967 (número 136)

Orden 1 Junio 1967 (M. Educ. y Ciencia). ESCUELAS DEL MAGISTERIO. Plan de estudios.

Artículo 1.º Disciplinas y horarios.—A partir del curso académico 1967-68 el Plan de Estudios de las Escuelas Normales será el que se establece a continuación:

	Horas semanales	
	Primer cuatri-mestre	segundo cuatri-mestre
<b>Primer curso:</b>		
Pedagogía e Historia de la Educación ... ..	3	3
Psicología general y evolutiva ... ..	3	3
Didáctica de las Matemáticas ... ..	3	3
Didáctica de las Ciencias Naturales ... ..	3	2
Didáctica de la Lengua española y Literatura ... ..	3	3
Didáctica de la Geografía e Historia ... ..	2	2
Idioma inglés y su didáctica ... ..	2	2
Didáctica de la Religión ... ..	2	2
Didáctica de la Formación del Espíritu Nacional ... ..	1	1
<b>Segundo curso:</b>		
Didáctica y organización escolar ... ..	6	6
Filosofía y Sociología de la Educación ... ..	4	4
Didáctica de las Matemáticas ... ..	3	—
Didáctica de la Lengua española y Literatura ... ..	2	2
Didáctica de la Geografía e Historia ... ..	—	3
Didáctica de la Física y Química ... ..	2	2
Idioma inglés y su didáctica ... ..	2	2
Didáctica de la Religión ... ..	1	1
Didáctica de la Formación del Espíritu Nacional ... ..	1	1

Este Plan regirá en las Escuelas Normales del

Estado, en las privadas y en aquellas Escuelas Normales de la Iglesia que, cumpliendo los demás requisitos que establece el artículo 63 de la Ley (R. 1967, 284 y Apéndice 1951-66, 8462, nota), y de acuerdo con lo que en él se dispone, deseen que los estudios en ellas cursados, tengan plena validez a efectos civiles.

Estas disciplinas se desarrollarán en la sesión de la mañana.

En la sesión de la tarde se cursarán las siguientes:

	Horas semanales	
	Primer cuatri-mestre	Segundo cuatri-mestre
<b>Primero y segundo cursos:</b>		
Dibujo ... ..	2	2
Música ... ..	2	2
Manualizaciones y Enseñanzas de Hogar ... ..	2	2
Prácticas de Enseñanza ... ..	2	2

A Educación Física, en su doble aspecto de ejercicios y capacitación didáctica del futuro Maestro, se dedicarán tres horas semanales por curso en la primera hora de la mañana, en clase alterna.

Como complemento necesario de las clases que lo requieran, en sesión de tarde se desarrollarán Seminarios, Prácticas de laboratorio y otras actividades docentes.

Un Decreto de 16.4.1968 nombraba como *Ministro de Educación y Ciencia* a Villar Palasí . Su tarea, entre otras, iba a ser recoger y sancionar mediante la Ley General de Educación de 1970 y las posteriores Nuevas Orientaciones Pedagógicas, todo un amplio movimiento de reforma del curriculum que lentamente había ido produciéndose a lo largo de exactamente diez años y por el que se consagraban los principios de la racionalidad técnica en el campo del curriculum de la escuela primaria.

### III.2.2.- Los Cuestionarios de 1965.

Probablemente, la mejor introducción que podemos encontrar a los Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria de 1965, es la que se incluye en el propio texto legal.

No sorprenderá la identificación de este texto con otros como el artículo "Cuestionarios y programas escolares" de MORENO, J.M. (CEDODEP, 1965), o con el capítulo que del mismo autor se incluye en la enciclopedia *Tiempo y Educación* (LAVARA -Dir.-, 1968), por citar sólo dos ejemplos.

En 1965, precisamente era director del CEDODEP el citado Juan Manuel Moreno y el Ministerio había encargado a este organismo la elaboración de un anteproyecto de los nuevos Cuestionarios de Enseñanza Primaria. Así que podríamos considerar sin temor a errar que la autoría de los Cuestionarios fue, colectivamente, obra del propio CEDODEP.



El CEDODEP, como ya se dijo, se creó en 1958, es decir, cuatro años antes de que se hiciera cargo del Ministerio Lora Tamayo. Dada la vinculación de este organismo con la Inspección, su función de informar los libros de texto, su vinculación con el profesorado, etc., puede decirse que la política curricular de esos años es más obra del CEDODEP que del propio equipo ministerial.

Los Cuestionarios, con ser parte muy importante de esa política curricular, hubieran carecido de relevancia en el terreno de la práctica docente si no hubieran ido simultáneamente acompañados de otras medidas como las que en torno a esa fecha se tomaron y a las que ya nos hemos referido. Pero ante todo no hubieran tenido relevancia de no ser porque los Cuestionarios le estaban diciendo a los profesores algo que ya habían oído insistentemente por otros canales: revistas, charlas, Inspección, Centros de Colaboración Pedagógica, etc.

La batalla por la implantación de los nuevos Cuestionarios, si acaso la hubiera habido, se habría ganado antes de celebrarse. De los libros de texto escolares que hemos consultado (ver apéndice final), las ediciones correspondientes al año 1962 en adelante, y en especial las del año 1965, ya incorporaban elementos en su forma y contenido que les permitirían la adaptación a unos cuestionarios que no serían vigentes hasta Septiembre de 1966 (para los cursos 1º a 4º). Al menos la adaptación fue tan poco costosa como incorporar una página antes del inicio de cada asignatura -se trataba de enciclopedias que recogían todas las materias- indicando cuál era la secuencia de los temas que marcaba los Cuestionarios.

En la Introducción de Moreno a la que hemos hecho referencia en primer lugar, cuando se prometen los nuevos Cuestionarios se alude a ellos como *fuerza y espíritu de una escuela actualizada y de una enseñanza en íntima correlación con los avances psicológicos, sociales, pedagógicos y científicos*. Veamos qué se dice en el propio texto legal.

Comienza la Introducción criticando la concepción tradicional de Cuestionario, que no veía en él sino una simple relación de las nociones a adquirir por el alumno; por el contrario, se dice,

*los cuestionarios tienen por objeto indicar los fines a que tanto en general como en cada materia, deben aspirar los maestros, los rendimientos que han de conseguir y las condiciones en que deben realizar su acción educativa.*

En cuanto a su aspecto formal, éste debe ser especialmente valorado porque organiza las materias en contenidos, actividades y experiencias y porque no se reduce a proponer la adquisición de los contenidos sino además, de formación de hábitos, habilidades, actitudes, valoraciones e ideales encaminados al logro de la maduración de la personalidad de los alumnos. Por primera vez por tanto el principio del activismo no se quedaba en su mera formulación y se invitaba a su ejercitación mediante la inclusión de múltiples sugerencias.

En lo que respecta a su elaboración, según se afirma, se tuvieron en cuenta *argumentos psicodidácticos, investigaciones experimentales* en torno a las *edades críticas, la educación comparada, etc.*

La organización del contenido trasciende la concepción tradicional de asignatura en que estaban basados los anteriores Cuestionarios proponiendo la agrupación de los conocimientos en cinco grandes sectores:

- \* técnicas instrumentales de la cultura;
- \* naturaleza y vida social;
- \* técnicas de expresión artística;
- \* materias de carácter especial;
- \* habituación.

A su vez, estos sectores quedarán sujetos a las fases de:

globalización,  
iniciación a la diferenciación de conocimientos,  
continuación de la diferenciación y entrada en el mundo de los saberes sistematizados,  
sistematización de conocimientos,  
cada una de las cuales corresponderá a dos cursos sucesivos desde 1º hasta 8º.

Se ofrece también en esta introducción, un cuadro en el que aparecen distribuidas las Unidades Didácticas por cursos y en función del tiempo; lo mismo se hace por materias, horas y cursos.

Finaliza haciendo una llamada al profesorado para que transforme los Cuestionarios a Programas según la realidad concreta de cada escuela, y encomendando a la Inspección la aprobación y el control de estos Programas.

Del "Programa" ya hemos hablado en las páginas anteriores y lo haremos de nuevo en las próximas, pero reservamos para este momento el comentario a propósito de la visión que el propio CEDODEP tenía al respecto.

En su Proyecto CEDODEP para la elaboración de Programas Escolares, editado en 1967 y citado por PULPILLO (LAVARA, 1968 p.115), se delimita el concepto de "programa escolar" como sigue:

- a) debe entenderse como proyecto de actividades maestro-alumno;
- b) debe ser lo más amplio posible, informando sobre varias y diversas actividades;
- c) debe estar abierto a las circunstancias concretas de cada lugar, a las condiciones materiales o personales y al tiempo;
- d) la concreción temporal debe hacerse con periodicidad semanal.

Continúa Pulpillo, citando la obra de Ragan en lo que parece un claro intento de confirmar la modernidad y científicidad de las propuestas del CEDODEP. Puede leerse en esas líneas, que por lo demás no vienen demasiado a cuenta, una implícita asimilación de los conceptos de "programa" y de "currículo". Así este término, que en su origen y evolución propia en medios angloamericanos no tenía demasiado que ver con nuestra propia realidad escolar, iba incorporándose al léxico propio de los expertos.

Algo similar ocurrirá con el concepto de "objetivos de aprendizaje" que LAVARA, en la misma obra (p.7), define citando a MATTOS como

*previsión de los productos del aprendizaje (...), modificaciones palpables y mensurables en la manera de a) pensar y expresarse, b) sentir, c) obrar, del educando.*

En realidad, la literatura sobre Didáctica de estos años es, aunque de tono menor (nos referimos a artículos y breves colaboraciones en volúmenes colectivos), muy numerosa, especialmente en las publicaciones "oficiales" (los libros del CEDODEP y las revistas *Vida Escolar*, *Bordón*, y en los últimos años de la década, *Revista de Educación*). Y de entre todas estas aportaciones, la casi totalidad se refiere a los tópicos que venimos señalando y proceden de los mismos autores.

En las páginas siguientes, guiándonos precisamente por algunas de esas colaboraciones, trataremos de establecer con mayor concreción el significado de los nuevos Cuestionarios como un elemento relevante, si bien no el único, de la reforma curricular emprendida.

MUNICIO (1964) escribió, antes de la publicación de los Cuestionarios, un artículo que resulta sumamente ilustrativo de las realizaciones abordadas en la primera mitad de la década de los sesenta y las previsiones de aquellas otras que debían darles solución de continuidad en la segunda mitad. En esas páginas se articulan y cobran sentido como un todo las principales disposiciones legislativas que ya hemos mencionado en el apartado anterior.

Según sus palabras, todas las realizaciones educativas giran alrededor del Plan de Desarrollo económico y social que se describe a su vez como un intento de colocar a nuestro país a nivel europeo.

*Es evidente, dice, que las inversiones en enseñanza, especialmente en primaria, profesional y técnica, al potenciar los recursos humanos de que dispone un país, determinan un aumento general de la productividad que se traduce en un mayor grado de desarrollo económico, a la vez que crean la base de formación humana necesaria para una sana asimilación social de los progresivos niveles de renta (p. 357).*

De ahí, la necesidad de que se aborde una planificación general que integre todos los niveles anteriores y aún los supere, iniciándose por la alfabetización y concluyendo en la Universidad.

En concreto, en el nivel de la enseñanza primaria, señala como principales realizaciones fuera del campo de la política pedagógica las siguientes:

- a) establecimiento de la escolaridad obligatoria hasta los 14 años;
- b) un nuevo Plan de Construcciones Escolares;
- c) la programación de Niveles de Rendimiento para las escuelas;
- d) la posibilidad de establecer Escuelas Concentradas y Escuelas Hogar;
- e) designación de nuevos directores para las Agrupaciones Escolares;
- f) la atribución de misiones especializadas a inspectores de enseñanza primaria de acuerdo con su especialización y vocación;

g) la refundición de Escuelas de Magisterio conforme al número de alumnos matriculados.

Es evidente, por tanto, que los Niveles de rendimiento formaban parte de un plan mucho más amplio y ambicioso que tenía como objetivo último la modernización del sistema educativo.

Pero ¿cuál es la relación entre estos Niveles y los nuevos Cuestionarios?. Todo un libro dedicó el CEDODEP a tratar esta cuestión (CEDODEP, 1968), del cual merece la pena detenerse en un par de aportaciones, ambas de Arturo DE LA ORDEN.

En el primero de los artículos (pp. 123-127), trata el autor de mostrar cómo *la planificación, organización y realización del trabajo escolar en su conjunto se verán afectadas, de alguna manera, por el establecimiento de estos niveles de rendimiento.*

Comienza por identificar en la práctica los niveles con los objetivos de curso. Y continúa ofreciendo una clarificación conceptual de qué sean cuestionarios, niveles y programa escolar.

Los *cuestionarios*, dice, *son índices de conocimientos a adquirir por el niño en un tiempo determinado; los niveles, concretan en qué grado estos conocimientos deben ser aprendidos en cada uno de los cursos; el programa escolar, es el conjunto organizado de todas las actividades y experiencias que los alumnos hayan de realizar bajo la directa jurisdicción de la escuela.*

Ahora bien, los cuestionarios no se consideran suficientes para la organización del contenido de la enseñanza, por lo que

*hay que concretarlos en metas cuya consecución pueda ser objetivamente comprobada.*

*Esa concreción, que son en definitiva los niveles, será la referencia en base a la cual deberá formularse el programa de cada escuela.*

*En este punto puede enlazarse con el segundo de los artículos del autor (pp.159-167) en que se explica cómo proceder para transformar los Cuestionarios en Programas.*

*Las etapas a seguir, según De la Orden, para la elaboración de un programa son las siguientes:*

*1- establecimiento claro y preciso de los objetivos mediatos e inmediatos de cada una de las unidades de los Cuestionarios Nacionales.*

*2- Determinación de los diferentes tipos de actividades, experiencias, ejercicios y situaciones para alcanzar tales objetivos.*

*3- Recursos y material didáctico necesario y disponible.*

*4- Establecimiento de una pauta temporal (calendario y horario) para incardinar las actividades y experiencias dentro de los límites de tiempo asignados a cada materia en los Cuestionarios.*

*5- Previsión de un sistema de evaluación que permita conocer la efectividad del programa a medida que se desarrolla.*



Pasa a continuación a comentar cada una de las fases señaladas. Por nuestra parte, sólo mostraremos cuál es la concepción de "objetivos" utilizada.

Los objetivos *marcarán los cambios que deseamos lograr en los alumnos como consecuencia de la enseñanza y, en cuanto a su presentación, pese a existir muchas formas posibles, todas deben indicar la forma en que deseamos modificar el pensamiento, el sentimiento y la acción o comportamiento de los alumnos con relación a una determinada materia o área de experiencia.*

Ni el artículo de GALINO ni el resto de los que lo acompañan integrando el número cuasi monográfico de la **Revista de Educación** nº 207-208 de enero-abril de 1970, aparecida ya en los umbrales de la aprobación de la Ley General de Educación, aportan nada nuevo a la concepción aquí planteada. En el mismo sentido podría hablarse de otros artículos, significativos por el puesto ocupado entonces por sus autores, publicados en 1970, como el de MEDINA (1970) que a la sazón era el Director del CEDODEP; o el de DEL RIO y ARTIGOT (1970), del Servicio de Estudios y Orientación Pedagógica de Fomento de Centros de Enseñanza, aparecidos respectivamente en **Vida Escolar y Bordón**.

Pero estos planteamientos no eran distintos a los que podían encontrarse desde al menos dos años antes de la aparición del primero de los artículos citados, esto es, hacia 1966.

Ya en esa fecha MORENO (1966, p.231) define el programa en relación con los Cuestionarios del siguiente modo:

*disposición adecuada del contenido de los cuestionarios de forma que, aceptando el principio universal de la actividad didáctica, pueda llegar al alumno el mensaje educativo de la escuela.*

Los componentes que el autor distingue en el programa son los siguientes:

1- considerandos previos (una a modo de introducción que establezca el espíritu de la enseñanza que se quiere impartir, los objetivos nacionales y habituales a los que se quiere llegar y las características físicas y psicológicas de los alumnos);

2- especificación cuantitativa y cualitativa de los conocimientos (seleccionando sólo aquellos datos que tengan categoría de *core-curriculum* -la cursiva en el original-);

3- formulación de actividades;

4- alusiones metódicas;

5- apoyos y auxilios materiales;

6- apreciación del rendimiento (incluyendo la consignación expresa en el mismo programa de tests instructivos).

No podemos evitar la cita de un párrafo contenido en el artículo que reseñamos en el que se expresan con suficiente claridad las relaciones entre el nivel político, el administrativo y el práctico en la determinación del curriculum, lo que abordaremos con todo detenimiento en la segunda parte de este trabajo.

*Sin embargo, no quisiéramos rendir excesivo culto al optimismo. Son muchos los educadores primarios que, por razones de diversa índole, no van a contar con el material y con las técnicas de trabajo suficientes para organizar a tiempo y bien sus programas escolares. Será función entonces del Estado, mediante los organismos de más capacidad pedagógica, suplir estas deficiencias y elaborar con carácter modélico y orientador los programas necesarios.*

Una visión mucho menos simplificada de los tópicos que comentamos es la que ofrece LAVARA (1967) cuando plantea los *criterios para la programación de las Unidades Didácticas globalizadas*. Parece además apartarse de la consideración de los objetivos como paso previo a partir del cual formular el programa sustituyéndolos por las actividades.

Parte Lavara de los grupos de contenidos señalados por los Cuestionarios y del tiempo que allí se establece que debe dedicársele a cada disciplina y propone las siguientes fases:

1- aislar los contenidos exigidos en cada disciplina para el curso que se está programando;

2- analizar la ordenación lógica y psicológica en que aparecen dichos contenidos en los Cuestionarios;

3- tomar materia por materia y especificar sus contenidos;

4- estudiar verticalmente las unidades didácticas postuladas por los Cuestionarios, a lo largo de los diversos cursos de escolaridad;

5- estudiar horizontalmente las cuestiones especificadas de cada materia;

6- dividir cada una de las series de contenidos ya especificados para el curso en bloques trimestrales;

7- agrupar las actividades en torno a los grandes ejes: de observación, manipulativas, intelectuales, socializadoras, de expresión personal;

8- dividir cada unidad didáctica en tantas sub-unidades como sesiones vayan a dedicársele.

Por lo demás, en cuanto a los contenidos mismos de los Cuestionarios, adolecen en sus planteamientos diferenciales por disciplinas de la misma heterogeneidad que ya sufrían los de 1953, fruto probablemente del encargo de su elaboración a equipos diferentes de profesionales que no actuaban según criterios unificados.

Lo que verdaderamente presta cohesión a los nuevos Cuestionarios es lo que a su vez los convierte en un hito importante en la reforma curricular y que queda recogido en su Introducción, esto es, la nueva lógica que subyace a los mismos y que, a diferencia de los planteamientos ideologistas de épocas anteriores, descansa en este caso sobre una racionalidad técnica.

A menudo se ha atribuido el cambio operado en los métodos de enseñanza durante los últimos años del franquismo a la Ley General de Educación. Sin embargo un análisis más detenido de la misma y realizado desde la perspectiva de los años anteriores nos mostraría que la Ley de 1970 presentaba escasas innovaciones de carácter curricular.

Es cierto que tratándose de una Ley marco de todo el sistema educativo no podía, quizá incluso ni siquiera debía, entrar en los detalles del curriculum de la enseñanza básica; en los casos en que ocurrió, no introdujo ningún tipo de ruptura respecto a la lógica que subyacía a las prácticas paulatinamente adoptadas a lo largo de los sesenta. Los profesores, sin embargo, y en general el ciudadano medio aclamó la Ley como lo que su ministro había deseado que fuera: *una revolución pacífica en la enseñanza.*

En las líneas siguientes esbozaremos en apenas unas breves notas algunos de los rasgos que, a nuestro juicio, mejor caracterizan esa nueva lógica curricular subyacente (bien entendido que el estudio pormenorizado de la misma se abordará en el último capítulo).

### *Ley 70*

En primer lugar, y como eje en torno al cual giran todos los cambios que se irán introduciendo desde el Ministerio de Rubio, debemos hablar del **eficientismo**. Una buena expresión de su sentido es la que hace MAILLO, en un artículo titulado precisamente "La eficiencia en la escuela" y que se publicó en *Vida Escolar* nº 50, 1963 (pp. 2-5):

El sentido general de la «revolución» que está operándose actualmente en todos los ámbitos del saber es la sustitución de la apreciación cualitativa (... valoración grosera y tosca que no conduce a ningún resultado positivo ...) por una evaluación cuantitativa, que se verifica generalmente en términos de espacio, tiempo, esfuerzo y dinero.

Igualmente ilustrativo resulta el siguiente párrafo del mismo autor y publicado en la misma revista en su número anterior:

(...) la Pedagogía (...) necesita adoptar algunos de los puntos de vista que rigen en el mundo de la producción de bienes materiales(...). Entre esos puntos de vista ocupa lugar preponderante el postulado de la eficiencia, que sí ha nacido en el mundo económico, puede y debe aplicarse con toda legitimidad a las tareas escolares (p.4).

La segunda nota, íntimamente ligada a la anterior pero muy distinta es la de la tecnificación.

En tercer lugar habría que señalar la, en término de FINKEL (1985), superprogramación.

En cuarto lugar, el control burocrático.

En quinto y último lugar, la individualización.

1) El término eficientismo, en el contexto del curriculum, tiene para nosotros una doble significación, la una de carácter más amplio y la otra más restringida.

En sentido amplio se refiere a la posición del curriculum al servicio de propósitos desarrollistas. Es la postura de los teóricos

del "capital humano": si las mayores inversiones económicas en el país redundan en un incremento de la tasa de beneficios, la educación entra plenamente a formar parte del mecanismo del mercado, con lo que la modernización en el sistema de producción y distribución de los conocimientos, se traducirá en un aumento de las ganancias económicas, en mayor riqueza.

En sentido restringido, el eficientismo curricular se traduce en la adopción en el marco de las actividades escolares de los principios aplicados en los procesos de producción de bienes materiales. Desde el control de tiempos a la teoría de las relaciones humanas aplicada a la empresa, pasando por la máxima definición en la atribución de responsabilidades, autoridad, segmentación de las tareas y procesos, etc. se intentarán aplicar a la realidad escolar a la búsqueda de mayor rentabilidad: mayores beneficios a menor costo.

2) La tecnificación tiene asimismo una doble acepción: por un lado se trata de tecnificar los procesos en el sentido de aplicar esquemas técnicos a la "producción de conocimiento". En teoría del curriculum queda expresado con el llamado "modelo tecnológico" (CHADWICK).

En segundo lugar se trata de introducir abundante aparataje tecnológico (hardware) bajo el supuesto de que la modernización curricular pasa por la modernidad de los instrumentos utilizados en los procesos curriculares.

3) La superprogramación está asociada a la reducción de los diferentes elementos y variables que intervienen en los procesos de

enseñanza-aprendizaje a diferentes categorías que, ensambladas adecuadamente permitirán la obtención del producto deseado. A su vez, cada una de esas categorías se descompone en microelementos y cada parte del proceso o cada intervención de los actores se define por la adición de un número determinado, finito, de esos microelementos.

De entre esas categorías probablemente la que se ha convertido en foco de atención para los analistas curriculares es la de los objetivos instructivos; pero lo mismo podría decirse respecto a las conductas del profesor, el tiempo, los materiales utilizados, la distribución de las tareas en el aula, etc.

4) El control burocrático implica la paulatina sustitución de las relaciones informales y difusas que se establecen entre todos los participantes de los procesos instructivos, por relaciones cada vez más formalizadas; la sustitución de la palabra hablada por los textos escritos o mediados por algún recurso tecnológico; la valoración global de las actuaciones por tipificación escalar de las conductas; la significación social de los aprendizajes por su significación exclusivamente en términos académicos.

La producción ingente de informes escritos, la multiplicación en la frecuencia de los controles sobre los logros instructivos, la extensión de los usos escolares al ámbito familiar, serían otras tantas manifestaciones de esta característica curricular.

5) La individualización, por último, se refiere tanto a los profesores, que por todo lo anterior tienden a sentirse los



responsables únicos de los logros o insuficiencias de sus alumnos; como a los mismos alumnos, a los que se hace también responsables (por la vía de sus diferencias de constitución física o psíquica o de sus condiciones socioeconómicas, de ninguna de las cuales puede responder la escuela), de sus hipotéticos malos resultados escolares.

En otro sentido, al entenderse el proceso de enseñanza como el tradicional "triángulo didáctico" (HEDEGAARD, HAKKARAINEN, ENGSTRÖM, 1984) (profesor, materia, alumno), se utilizan procedimientos de trabajo escolar diferenciados según las "características individuales" de los alumnos, reduciéndose el espacio de las interacciones a meros episodios anecdóticos y más o menos consentidos por el profesor, que a su vez descarga la culpa en el sistema.

Estas notas apuntadas del curriculum revierten en la propiocepción profesional del profesor, que pasa a sentirse más un instrumento que un coagente de los procesos que tienen lugar en el aula. Como simultáneamente a esta reificación se mantiene el discurso pseudohumanista y vocacionalista de la misión del profesor, ello dará lugar a una paradójica situación que es vivida como conflicto por los profesores.

Curricula basados en supuestos como los comentados no son exclusivos de nuestro país en la época de los sesenta como muestran la profusión de estudios realizados sobre la realidad americana que revelan aspectos similares o aun coincidentes.

CARNOY (1977) menciona la expansión colonial de formas culturales propias que acompañó a las ayudas económicas que los países subdesarrollados o en vías de desarrollo recibieron por entonces de los Estados Unidos.

*Esto concierne a la incorporación a los currículos*

Pero habría que hablar también de un doble fenómeno que acompañó a la incorporación de la nueva lógica curricular y que la influyó sin ninguna duda.

Se trata de la producción literaria en el área de la teoría curricular americana, y las teorías económicas del capital humano y su relación con las pretensiones de expansión económica.

En cuanto a lo primero, recordemos que, aparte de las obras de BOBBITT y TYLER que se publicaron en 1941 y 1949 respectivamente, durante los cincuenta ven a su vez la luz los estudios de SMITH, STANLEY y SHORES (1950); RAGAN (1953); SAYLOR y ALEXANDER (1954); BLOOM (1956); BEAUCHAMP (1956) y GOODLAD y ANDERSON (1959). Recordemos asimismo, siguiendo a SCHUBERT (1980), que en la década del cincuenta, se imponen como tendencias el "conductismo social" y la "tecnología evaluativa", y que a partir de 1957 se crea un especial estado de opinión respecto a la ineficacia de los sistemas tradicionales de aprendizaje (asunto Sputnik).

La década del sesenta es calificada como la "edad de oro" de los proyectos curriculares. Prima la orientación psicologista y en cuanto a los modelos curriculares, coexisten eclécticamente los experiencialistas con los conductistas y estos a su vez con los tradicionalistas, etc.

Es por otra parte la época de la implantación "dura" de los objetivos conductuales y en los inicios de la década se asiste a la publicación de Curriculum Theory de BEAUCHAMP (1961) y de la obra de TABA (1962).

Se asiste simultáneamente a la emergencia de ciertas tendencias de educación teñida de humanismo o personalismo como muestran los diferentes Yearbooks de la ASCD en los que, junto a incorporaciones del existencialismo y la fenomenología, se presentan llamadas expresas a la individualización, el trabajo en equipo, la departamentalización, etc.

Es en definitiva el momento en que se afirma la influencia de los términos procedentes del mundo de los negocios, la industria y la tecnología en el ámbito del curriculum.

Respecto al segundo fenómeno señalado, por toda explicación, de momento, transcribiremos en forma esquemática el contenido de una reseña aparecida en la revista Vida Escolar, nº 30 de junio 1961 (pp.4-7), reseña que se refiere a la publicación francesa *Documents Officiels et Bulletin de l'Education Nationale* (20.9.60) y que a su vez incorpora un apartado, "debilidades de la enseñanza" del informe presentado al gobierno francés por el *Comité Rueff-Armand*, encargado de *examinar las situaciones de hecho o de derecho que, de un modo*

*injustificado, constituyen un obstáculo a la expansión de la economía.*

Nuestra transcripción se refiere a las medidas que, como consecuencia de los trabajos de la Comisión, se proponen al gobierno francés para su adopción.

\* ampliación del acceso a la secundaria y superior en medios obreros y rurales

\* organización de la concentración escolar

\* importancia de la formación profesional

\* promoción social como medio de: corrección de desigualdades; medio de progreso social y cultural; y factor de cohesión y desarrollo social armonioso.

\* educación permanente

\* modificación de programas y métodos:

-reducción del número de materias/curso enseñadas magistralmente

-prioridad a los conocimientos generales

-iniciación en los trabajos de taller

-redacción de los programas en función de objetivos

-orientación de acuerdo con las aptitudes

-trabajos en equipo

-mayor utilización de los medios audiovisuales

-reemplazar los exámenes finales por una valoración permanente.

\* organización

\* actuaciones de orden psicológico

-campañas de prensa (necesidad de movilización general)

\* enseñanza en medios rurales

\* servicio militar y enseñanza.

Ahora bien, si situáramos las anteriores propuestas en un cuadro cronológico de correspondencia con las diferentes medidas adoptadas en la política educativa española desde 1962, podríamos comprobar la continuidad y coherencia de las mismas respecto a ese punto de referencia desde esa fecha hasta 1972.

Lo que al menos probaría que las modificaciones curriculares emprendidas a lo largo de los sesenta y la reforma general del sistema educativo puesta en marcha por la Ley General de Educación, obedecen a una misma lógica de desarrollo, siendo la diferencia entre ellas exclusivamente de grado de aplicación o de generalización de ese ámbito de aplicación si se prefiere.

Sí la primera y segunda etapa curricular del franquismo pueden ser denominadas, siguiendo a DE CASTELLS y LUKE (1986), como clásicas, la tercera, por el contrario cumple con las características del curriculum tecnocrático.

Se ha visto ya cómo esa tercera etapa incorpora elementos residuales de las anteriores, lo que prueba que la transición de las unas a la otra no se realizó de manera cronológicamente puntual sino a lo largo de unos años, periodo éste de tiempo que puede ser

definido con relativa facilidad si tomamos la puesta en vigor de la L.G.E. como límite.

Se han señalado asimismo algunos acontecimientos que en el ámbito educativo contribuyeron de manera indudable y efectiva a la generalización del nuevo modelo.

Sin embargo, la pregunta que nos planteamos es la siguiente: así como el cambio se produce a un modelo tecnocrático, ¿pudo igualmente haberlo sido en otra dirección diferente o aun opuesta?; ¿habría que atribuir el cambio exclusivamente a los agentes personales que lo condujeron (profesores de Pedagogía, miembros del CEDODEP, Inspectores) o quizá han habido otras variables determinantes del mismo?, y si esto fuera así ¿qué papel relativo cabría a unos y otros?, ¿qué "juego" de relaciones habría entre las diferentes variables -personales, estructurales o cualesquiera otras- que resultaron determinantes del cambio?

Estas preguntas desde luego podrían parecer ociosas o simplemente retóricas habida cuenta de la distancia que nos separa ya de aquellos años y de la, al menos aparente, superación del modelo tecnocrático descrito.

Pero aparte del indudable interés histórico que puede tener conocer más profundamente una etapa singular de la política educativa en el próximo pasado, debemos defender la pretensión de valor de generalización que poseerían las respuestas a esas preguntas si se hallaran.

De otro modo, si se probara que efectivamente han habido otras determinaciones aparte las personales y con más peso específica que aquellas, y si se mostrara cuál ha sido el carácter preciso de tales determinaciones, las relaciones establecidas entre ellas y cuál ha sido su origen histórico concreto, ¿no estaríamos acaso en disposición de extender la forma de estos análisis al presente o a pretendidas modificaciones curriculares en un inmediato próximo futuro?

Llevar a cabo tal tarea implica en primer lugar definir con la máxima precisión los límites del curriculum para establecer qué variables le son por completo ajenas y qué otras tienen algún tipo de relación, por superficial o lejana que parezca, con él.

Para ello, a su vez debemos imponernos la tarea, que a estas alturas puede parecer ingenua, de definir el curriculum mismo, esto es, cuál es su objeto y campo de actuación y cuál su situación en relación con conceptos no menos imprecisos como cultura y conocimiento.

En segundo lugar, tendríamos que intentar trazar una red de relaciones que se tejen entre las diferentes variables que hemos situado como incidentes en el ámbito curricular.

En tercer lugar, deberíamos aplicar el modelo resultante de lo anterior a una situación histórica concreta, en nuestro caso el franquismo y en especial los años entre el 58 y el 68, todo ello sólo para probar que existen determinaciones curriculares ajenas a los propios agentes de la innovación o el cambio curricular.

Es evidente además que si descartamos desde la hipótesis las determinaciones personales, individuales o institucionales, nuestro punto de mira estará en las determinaciones sociales, entendidas éstas como las que se ejercen desde las propias estructuras sociales, por lo que nuestra indagación se moverá no dentro de los límites de lo escolar sino fuera de los mismos, esto es, en los ámbitos de la economía, el derecho o la política, por citar algunos.

A lo primero y segundo dedicaremos el próximo capítulo, reservando el siguiente para lo tercero.



III

LA DELIMITACIÓN DE UN ESPACIO  
PARA LAS DIRECTRICES CURRICULARES

I. PARA EL ANALISIS  
DE LAS DIRECTRICES CURRICULARES

I.1.- El estudio de los cambios en política curricular.

A lo largo del capítulo anterior describimos los diferentes momentos por los que atravesó el curriculum del franquismo, desde la guerra civil hasta la Ley General de Educación. El periodo estudiado comprendía tres décadas aproximadamente y se extendía algo más que el periodo de vigencia de la Ley de Educación Primaria de 1945.

Tras revisar las diferentes formas que había ido adoptando el curriculum, se mostró cómo había ido cambiando su configuración, cuáles fueron los aspectos que se mantuvieron desde su inicio y también qué otros sufrieron modificaciones.

El periodo es de excepcional interés desde la perspectiva curricular porque la constitución del primer gobierno del franquismo establece prácticamente un punto cero a partir del cual

se irán gestando unas nuevas prácticas en la enseñanza en consonancia con los propósitos del nuevo Estado que se pretende inaugurar.

Las disposiciones legales variaron durante esa treintena y las prácticas afectadas por ellas lo hicieron también en consonancia; aunque en muchas ocasiones pervivieron algunas de modo residual, pretendiendo servir de igual manera a la lógica que animaba los cambios.

Hemos podido de este modo vislumbrar cómo las diferentes formas curriculares adoptadas cumplían funciones sociales asimismo diferentes en relación a las demandas de cada uno de los momentos históricos.

Si el curriculum del primer franquismo cumplía claramente funciones de legitimación del Nuevo Estado, el correspondiente a la década posterior se orientaba a la preparación de aquel sector de la población escolar infantil que posteriormente cursaría estudios medios y superiores.

La aparición de la forma curricular que calificaremos como curriculum tecnocrático puede ser en nuestro caso estudiada dentro de unos reducidos límites temporales y tomando en consideración variables extracurriculares tales como la configuración de los grupos en el poder, el estado de la economía, o el reconocimiento del Estado por parte de la comunidad internacional de naciones, por citar sólo algunos ejemplos evidentes.

### I.1.1.- El cambio y la innovación como tema de estudio.

Sin embargo, de la exposición realizada parece deducirse que los cambios en la política curricular obedecen exclusivamente a la voluntad libre del legislador del momento o de su equipo asesor; todo lo más podría llegar a correlacionárselos con los avances sufridos por la teoría curricular académica que, de este modo, pasaría a convertirse en la causa primera e indeterminada de los mismos.

El tema de la adopción de cambios en las políticas curriculares emprendidos en uno u otro momento por las autoridades educativas pudo ser un tema clásico de la pasada década; por aquel entonces afloraron un significativo número de trabajos en torno a la dinámica de la implantación de innovaciones en el área educacional (HAVELOCK, 1972; HUBERMAN, 1973; SMITH y KEITH, 1971; MORRISH, 1978;).

No todos los trabajos poseían el mismo interés, pero el fenómeno de su aparición en el periodo de tiempo en que lo hicieron fue asimismo estudiado (MANN, 1978), así como se intentó una clasificación paradigmática de tales trabajos (PAULSTON, 1977).

Dentro de ese espectro de aportaciones fue sin embargo escaso el número de las mismas dedicadas a los cambios en la política curricular. La casi totalidad de las investigaciones se centró en dos campos: por una parte el más general de las reformas educativas entendidas desde el ámbito extenso de la política educativa en general (estructura del sistema educativo) (GORDON y

LAWTON, 1978); por otra parte el ámbito particular de las innovaciones curriculares (YOUNG, 1976).

Pueden encontrarse incluso distinciones semánticas entre los términos reforma e innovación en función de lo extenso que fuera el ámbito abordado (SACK, 1981). Sólo con carácter excepcional aparecen, no obstante, trabajos que se refieran a la política curricular. Habría que esperar hasta finales de la década para encontrar alusiones a este respecto (LAWN y BARTON, 1981; SOLÁ, 1981).

Sobre todas estas cuestiones, que no podemos tratar aquí con mayor detenimiento, existe un excelente trabajo de PAPAGIANNIS (1986).

¿Cuál pudo ser la razón de que se rozara insistentemente el problema sin llegar a abordarlo abiertamente? Alguna explicación quizá se encuentre en las perspectivas adoptadas para la elaboración de los trabajos mencionados y también en la entonces relativamente reciente aparición del campo de la sociología curricular.

En cuanto a la primera de las causas apuntadas, convendría recordar que la perspectiva más conservadora, también llamada dominante, tiende a considerar a los centros docentes y al profesorado como dotados de un alto grado de autonomía respecto al contexto socio-político, por lo que las explicaciones sobre los cambios suelen situarse preferentemente en el ámbito de aquellos (MANN, 1978; o FULLAN, 1982, por ejemplo).

Por el contrario, desde la sociología del curriculum y especialmente en sus primeros momentos, se hace hincapié en las

determinaciones políticas y estructurales sobre el ámbito de la escolarización aunque, o bien las explicaciones tienden a ser excesivamente deterministas (BOWLES, 1976), o bien se toma como campo de análisis el espacio del aula (HARGREAVES, 1979) (con lo que no se llega a saber muy bien si es que se prescinde de la instancia política -con lo que nos encontraríamos de vuelta a la primera de las perspectivas- o si acaso se la da por supuesta, con lo que volveríamos al supuesto determinista).

Sólo a partir de la segunda mitad de los setenta, como ya se indicó, comienzan a oírse voces que apuntan en la dirección de señalar la importancia de las decisiones adoptadas desde la política general del Estado para explicar lo que tiene lugar en las aulas. Tales análisis vienen de la mano de autores adscritos a la corriente autocalificada como neomarxista: WILLIS, APPLE, WHITTY, ANYON, etc. y tienen un precedente en las referencias al aparato escolar realizadas por otros teóricos marxistas como ALTHUSSER, OFFE, WILLIAMS, HABERMAS, etc.

### **I.1.2.- El cambio educativo en España.**

La Ley General de Educación de 1970 es aludida casi uniformemente como el momento clave de la escolarización en nuestro país en el último lustro y quizá en todo el siglo. Las explicaciones, según de dónde provengan, insistirán en la modernización que supuso en el sistema educativo o bien en la necesidad de ajustar el sistema

a los cambios estructurales de la sociedad (ajustes al nuevo sistema productivo, nuevas cualificaciones laborales o profesionales, etc.).

En la mayor parte de las ocasiones, por omisión, se "meten en el mismo saco" todas las medidas de política curricular adoptadas con anterioridad a la promulgación de la Ley, con lo que la historia escolar de la España más reciente parece tener sólo dos grandes momentos, antes y después de la Ley Villar.

La Ley misma y todo lo que ésta ha supuesto realmente para nuestro sistema educativo se convierte así en la inspirada decisión de una voluntad individual, la del ministro que la dictó. Para otros, era una necesidad coyuntural que en cualquier caso hubiera ocurrido al margen de quién la personalizara.

No sólo los profesores son asumidos como instrumentos pasivos para la aplicación de superiores designios, sino que, todas las demás instancias sociales y todo el camino recorrido con anterioridad en el espacio de las aulas y de los centros de enseñanza, no parecen jugar ningún papel en el asunto.

Como tampoco parecen tener nada que ver el resto de modificaciones que simultáneamente se producen en otros ámbitos políticos, económicos o sociales.

Si la importancia de la Ley se entiende sólo desde las modificaciones que introduce en la estructura general del sistema educativo, ¿cómo explicar el cambio que tiene lugar en el "modo curricular", esto es, las modificaciones que se operan en el ámbito del aula?

Desde esa perspectiva restringida, las explicaciones de las reformas del sistema o de las innovaciones curriculares tienen como sujetos bien a las diferentes instancias académicas que los sugieren, a las instancias políticas que las dictan, a las instancias técnicas que las aplican o a las instancias profesionales que las adoptan.

Por su parte, los cambios parecen afectar o bien a la estructura general del sistema, o al ámbito reducido del aula.

En ese sentido, no dejan de tener cierta parte de razón aquellos teóricos que califican a unas corrientes como funcionalistas pero a las otras apenas como "funcionalistas críticos" (PIZARRO, 1981).

Tales explicaciones, aparte de ofender el principio pluricausal de los acontecimientos sociales, conducen a una consideración excesivamente plana del curriculum, que aparece así como un campo definido al margen del momento histórico y del entorno social en el que se ubique cada época. Estos datos se tienen cuanto más en cuenta para comprender la introducción, el mantenimiento o la suspensión de un determinado "objeto curricular".

Como ejemplo de lo que exponemos podemos citar dos trabajos procedentes de dos autores situados ideológicamente en las antípodas y que sin embargo, en cuanto a la explicación que subyace en ambos del mecanismo de implantación de la reforma, resultan paradójicamente coincidentes. Se trata de FERNÁNDEZ DE CASTRO (1973) y LÓPEZ MEDEL (1973).



1.2.- Hacia la construcción de un modelo para la investigación sociohistórica de los cambios en la política curricular.

Cualquier investigación que se desee emprender sobre política curricular, debiera partir de un modelo que adopte una perspectiva sociohistórica.

Hasta el momento, y desde nuestro punto de vista, se carece de tal modelo. Es cierto que se han elaborado explicaciones sociológicas del curriculum y aún con cierta profusión desde hace casi dos décadas; menos frecuentes son las de carácter histórico, pero incluso en esos casos (CHARLTON, 1968, por ejemplo) no se ofrece un modelo explícito cuyo empleo pueda ser generalizado para el estudio de las determinaciones sociales del curriculum.

En buena medida atribuimos esta carencia a una imprecisa definición del estatus epistemológico de la Teoría Curricular. Una sería indagación al respecto excedería con mucho los límites de este trabajo, pero necesitando esa precisión para construir el modelo que propondremos, se establecerán en un posterior apartado (II) ciertas hipótesis de partida que nos permitan seguir avanzando.

La cuestión, central en nuestro trabajo, que abordamos en este segundo capítulo, cabe plantearla en definitiva del siguiente modo:

¿cómo puede acometerse el estudio de la transición desde unas formas curriculares -que obedecen a una lógica propia- a otras distintas -que a su vez responden a criterios lógicos diferentes-?; y, sobre todo,

¿cómo podemos hacerlo desde una perspectiva global que considere las determinaciones sociales que intervienen en el cambio?.

En otras palabras, nuestro propósito es elaborar un modelo que nos permita estudiar el curriculum de tal modo que podamos relacionar las directrices que emanan de la instancia administrativa con los procesos estructurales que simultáneamente tienen lugar en otros lugares del conjunto social.

Se trataría de establecer los itinerarios que nos conduzcan de la manifestación concreta a aquello subyacente que es manifestado y, viceversa, de los procesos subyacentes al modo en que se muestran.

En ese sentido podríamos decir que nuestra tarea es "cartográfica". Sólo que en nuestro caso el mapa tendrá carácter de aparato conceptual a utilizar posteriormente en investigaciones empíricas.

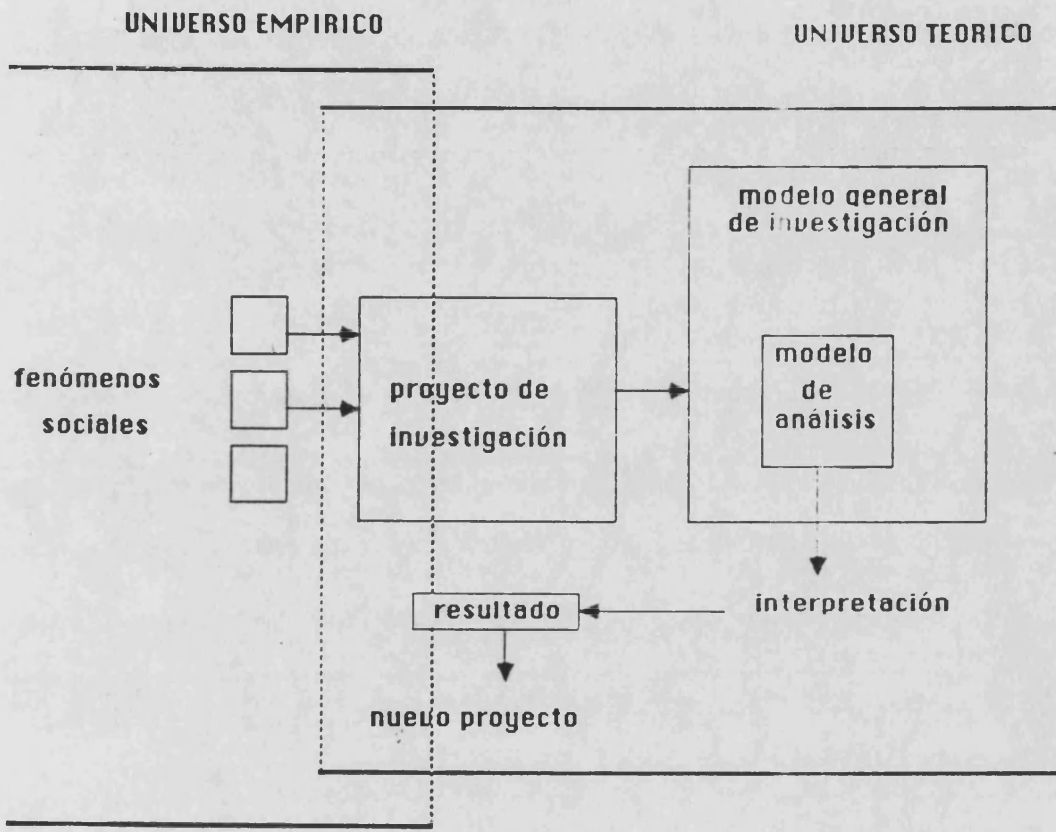
Lo empírico, que en el ámbito del curriculum parecía remitir hasta ahora a un nivel sólo apariencial, expresa en realidad niveles estructurales más profundos que a su vez se rigen por relaciones causales. Son precisamente estas relaciones las que perseguimos comprender y explicitar con la formulación de nuestro modelo.

El modelo, sin embargo no tiene un carácter predictivo ni tampoco supone que deba ser utilizado a posteriori de una investigación.

Su valor estriba en sugerir los diferentes espacios y las conexiones entre los mismos de donde extraer los posibles objetos de investigación (RUDNER, 1973, p.51).

Veamos más detenidamente esta cuestión.

El siguiente gráfico expresa la que podría ser la estructura lógica del proceso de investigación.

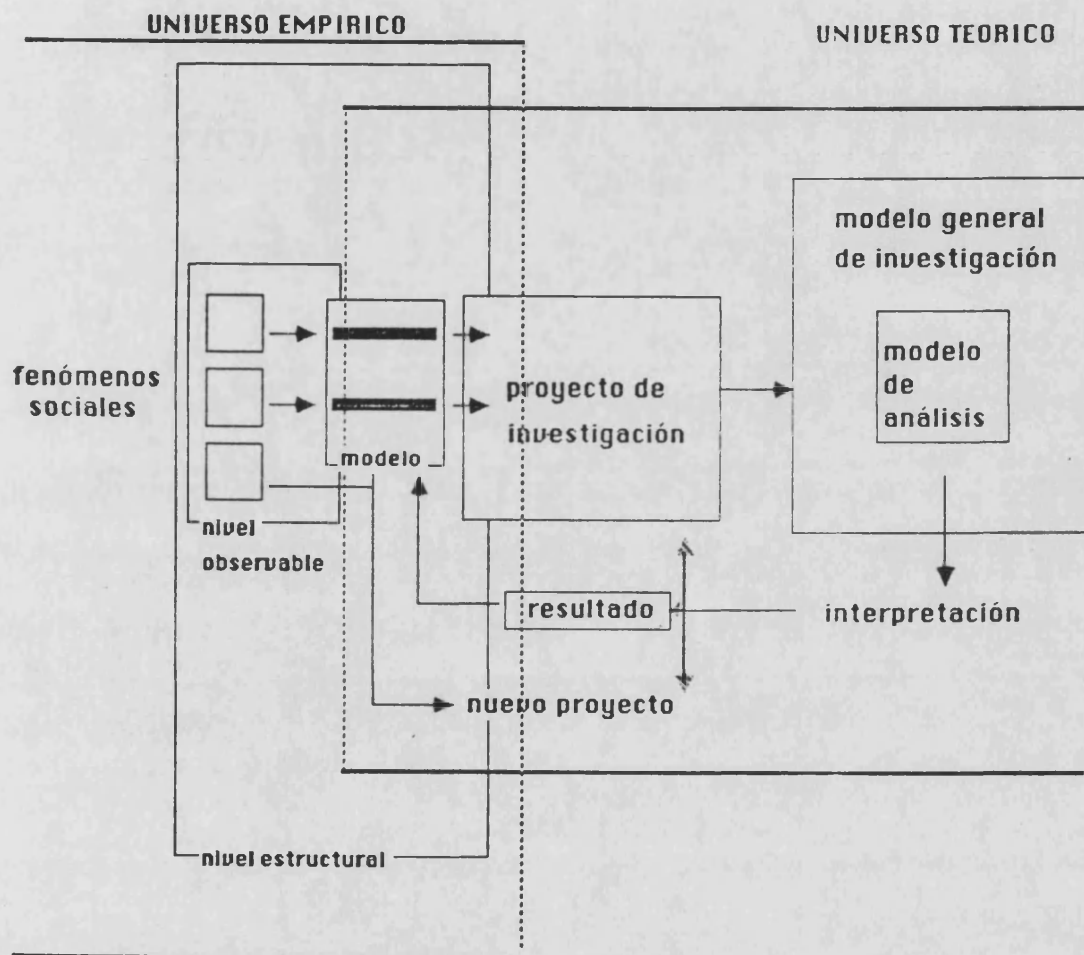


En este caso, y aún dado que el proyecto de investigación hubiera tenido su origen en el universo empírico, a partir de fenómenos sociales concretos, el resultado de la investigación se circunscribe al universo teórico en que se formalizó.

Si a partir de tal resultado hubiera que plantearse la realización de un nuevo proyecto de investigación se invertiría la direccionalidad que va desde el universo empírico al teórico, porque partiendo de una formulación teórica previa se acudiría al mundo de los hechos para encontrarle su explicación.

Tal es la postura del empirismo clásico, que es reductible al idealismo porque pretende encontrar en la realidad la confirmación a lo que ha tenido su origen en el pensamiento (CASTELLS e IPOLA, 1981, p. 168).

Veamos ahora el siguiente esquema, que es una modificación del anterior.



En este caso, tenemos en cuenta dos niveles superpuestos en el universo empírico: el nivel estructural, más profundo y no apariencial y un segundo nivel, observable, que se encuentra inscrito en el anterior para mostrar que corresponde a la misma realidad.

El proyecto de investigación nace de ese nivel observable, pero no obstante, antes de quedar formulado como tal debe "atravesar" el nivel estructural.

Es en ese espacio, lo observable visto a través de la lente de lo estructural, donde se sitúa nuestro modelo. (Lo estructural sería accesible desde una teoría que integrara los procesos sociales en los que se inscriben los fenómenos observados).

El modelo "media" entre los hechos concretos y el proyecto de investigación de modo que éste se construye no sólo a partir de aquellos, sino desde los hechos más otros elementos estructurales no aparienciales y las relaciones entre unos y otros.

Concluida la investigación, los resultados remiten a ese espacio, el ocupado por el modelo, el cual podrá o no resultar modificado a partir de los mismos, pero, en cualquier caso, todo nuevo proyecto surgirá de ese espacio, situado esta vez en el universo empírico.

Al constituirse el modelo en el lugar en el que se generan los objetos de investigación en tanto que tales, no cabe la posibilidad de resolver la investigación con meras descripciones; por el contrario, dará lugar siempre a proposiciones a su vez susceptibles de ser una y otra vez modificadas por cada nueva

investigación. Esas modificaciones no siempre actuarán excluyendo las anteriores proposiciones, sino articulándolas en sucesivos niveles de mayor complejidad.



### 1.3.- Instancias y niveles de decisión curricular.

El concepto de curriculum no alude tan sólo a las prácticas que tienen lugar en el aula o en el centro escolar sino que comprende también los contenidos de la enseñanza, los materiales y recursos que deban o puedan ser utilizados, los propósitos o metas de cada nivel y de cada curso.

A los profesores compete la toma de decisiones curriculares dentro de unos límites (LUNDGREN, 1972) que suelen estar claramente precisados y que en nuestro sistema educativo no son demasiado amplios. En este caso, ¿a quién(es) corresponden las decisiones en el resto de los aspectos?

Llamamos "instancias de decisión curricular" precisamente a aquellas personas, organismos, instituciones entre cuyas tareas se encuentra la de establecer los límites dentro de los cuales se definirá la actuación de profesores y alumnos.

Lógicamente estas instancias sufren variaciones a lo largo del tiempo en función de criterios las más de las veces políticos - de política educativa-. Por esa razón sería más conveniente hablar de niveles de decisión curricular que de instancias propiamente dichas, salvo en el caso de que éstas sean perfectamente reconocibles y ubicables -lo que no siempre será posible-, y siempre que se tenga

en cuenta que si bien toda instancia se sitúa en uno u otro nivel, no siempre lo hace de modo exclusivo, de tal manera que puede ocurrir que una instancia de decisión se encuentre integrada por elementos provenientes de dos o más niveles.

Si clasificamos esos niveles en función de su prioridad temporal en la toma de decisiones o bien por el carácter más amplio de las decisiones adoptadas, tendríamos que hablar de:

un primer nivel que corresponde al de la **política general del Estado**, en el que a su vez se inscribe la **política educativa en particular**. En este nivel las instancias más representativas son los diferentes ministerios incluyendo todos los cargos políticos que ocupen lugares en la administración educativa (Direcciones Generales, Subsecretarías, Secretarías Generales Técnicas, etc.);

el segundo nivel se corresponde con las **decisiones técnicas** y está representado por instancias que abarcan desde los cargos técnicos administrativos a la Inspección;

un tercer nivel, el de las **prácticas**, lo ocupan básicamente instancias como la del profesorado.

Los "teóricos" (profesores universitarios, investigadores, etc.) suponen una instancia de difícil ubicación en abstracto puesto que coyunturalmente refrendarán con su trabajo decisiones tomadas en uno u otro de los niveles y, ocasionalmente, en todos ellos simultáneamente.

Parecido caso, si bien con notables particularidades, es el de las editoriales de libros de texto. Situadas aparentemente al

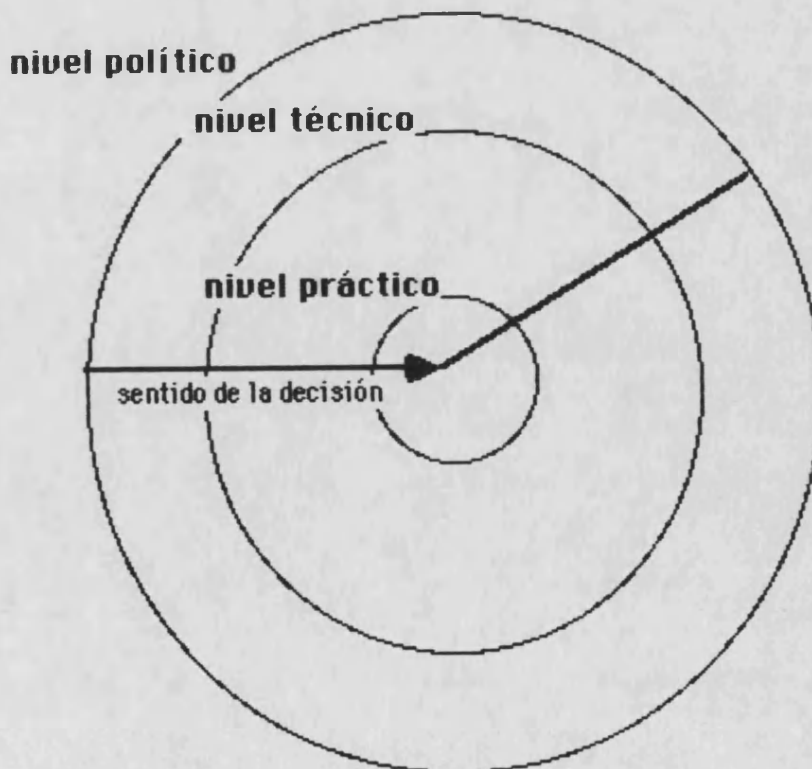
margen de la estructura de la toma de decisiones, sin embargo actúan con gran efectividad en este terreno, especialmente en lo que suponen de influencia directa para el profesorado.

### 1.3.1.- La actuación de las diferentes instancias.

¿Cómo pueden establecerse con una mínima variabilidad los "grados de libertad" con los que actúa cada una de estas instancias?

El esquema gráfico que en principio parece surgir de lo dicho hasta ahora correspondería a tres círculos concéntricos siendo el de mayor radio el que representa el primero de los niveles y el menor, el último.

El esquema podría ser el siguiente:



Son varias, sin embargo las objeciones que surgen a esta concepción.

En primer lugar, el curriculum se presenta como una realidad ajena a las diferentes instancias que lo configuran. Se trataría, aparentemente, de una creación del primero de los niveles que va sufriendo sucesivas modificaciones a medida que atraviesa los niveles inferiores hasta llegar a manos del profesorado; a éste le cabría tan sólo aplicarlo con un mínimo grado de libertad. Este es el principio en el que los enseñantes suelen justificar la, a su modo de ver, escasa autonomía de que están dotados.

En segundo lugar, con la representación ofrecida los diferentes niveles aparecen escasamente articulados. La única aparente relación entre ellos la establece la inclusión de cada nivel en el superior que, a su vez, parece construido sobre el vacío.

En tercer lugar, resulta difícil a partir de este esquema ubicar las instancias de decisión cuyo papel no resulte claramente inscrito en ninguno de los niveles en particular.

Para replicar estas objeciones no basta con enmendar el modelo anterior, que en definitiva no hace sino traducir un esquema conceptual, sino que procede revisar el esquema conceptual mismo.

Así, desde las objeciones señaladas habría que reconducir nuestra indagación para encontrar respuesta a las siguientes cuestiones:

¿cuál es la naturaleza del curriculum en su relación con los diferentes niveles?, esto es, ¿qué relación existe entre el curriculum, el Estado, la sociedad civil y la burocracia, la economía y las clases sociales, etc.?

¿cuál es la autonomía relativa que poseen las instancias dentro de cada uno de los niveles señalados en la toma de decisiones curriculares? o, dicho de otro modo, ¿existe algún tipo de interpenetración, de articulación entre los distintos niveles e instancias? y ¿cuáles son los límites a la autonomía del primero de los niveles?

¿qué papel juegan las instancias "móviles" en el conjunto articulado?, ¿a qué obedece su situación en uno u otro de los niveles según cuáles sean los momentos?

En los últimos años se han construido algunas explicaciones que ofrecen respuestas a nuestros interrogantes, principalmente a cargo de las llamadas corrientes críticas (recuérdense los trabajos de CARNOY, BOWLES y GINTIS, APPLE, respectivamente para cada uno de los grupos de preguntas formuladas); pero a nuestro modo de ver en su mayor parte estaban sesgadas por las perspectivas previas que adoptaban sus autores a la hora de realizar sus análisis. Se podría pensar que en su mayor parte carecen de una concepción de curriculum suficientemente flexible y elaborada.

En los casos en que no ocurre así (APPLE sería un ejemplo de estos) estos análisis están de todos modos, y esta vez con toda

justicia, referidos a situaciones históricas muy concretas, por lo que pueden servirnos cuanto más para indicarnos los principios de procedimiento a seguir.

Es en la línea de, siguiendo estos principios, intentar dar respuesta a cuestiones más concretas enmarcables en aquellas categorías generales de preguntas que se señalaron, y siempre partiendo de nuestra propia situación, en la que intentaremos redactar las páginas siguientes, no tanto por enmendar lo ya escrito al respecto sino con la intención de ir construyendo con toda coherencia el modelo final que pretendemos presentar.

#### I.4.- Instancias de determinación curricular.

Junto a las instancias de decisión curricular a que ya aludimos, existen otras instancias (en ocasiones las mismas o sectores de aquellas) que denominaremos **instancias de determinación curricular**.

El problema de la determinación, importante en la teoría marxista, ha sido con frecuencia burdamente simplificado en su vulgarización llegando a interpretarse como una suerte de automatismo "causa-efecto" aplicado a la realidad social.

Cualquier actividad, desde esta apreciación, carecería por completo de autonomía, por ser la consecuencia necesaria de otras previas, y por lo tanto carecería asimismo de significación propia; se trataría de la mera expresión de una particular configuración económica.

No es difícil encontrar en esta explicación resonancias del determinismo "teológico" según el cual la voluntad humana está en último extremo sometida a la voluntad divina. Pero no menos alejada se encuentra de las ciencias positivas, físico-naturales, en las que la voluntad deja paso a la necesidad impuesta por las leyes de la naturaleza (WILLIAMS, 1976, 1980).

En la sociología clásica se ha hecho, por otra parte, un uso funcionalista de las relaciones de determinación, como cuando se indica de un resultado que es función de la causa en el sentido en

que la causa condujo o contribuyó a que se diera el resultado tendente a la adaptación o el ajuste a un sistema dado (ZETTERBERG, 1971 p. 60).

En el concepto de determinación como aquí se entenderá no está implícita la inmutabilidad de las condiciones en las cuales se inscribe o de las que se deriva el fenómeno determinado.

La comprensión de un sentido mutable y abierto de la determinación pasa por la revalorización de los hombres como sujetos sociales y actores de la historia. Sujetos, no obstante, colectivos. No se trata del individuo burgués que se sitúa en un espacio a-histórico y a-social desde el que se construye su realidad objetiva circundante, sino de sujetos colectivos que se van configurando y modificando a partir de las relaciones que establecen entre sí y con el mundo objetual.

Determinación, por tanto, se entiende como proceso de establecimiento de límites y no como aplicación de leyes inmutables que resultan indiferentes a las prácticas sociales.

Del mismo modo, cuando hablamos de sociedad, lo hacemos de un proceso ininterrumpido; un proceso que es, a su vez, continuamente modificado en función de cuáles sean las relaciones que en cada momento histórico se establecen entre los diferentes colectivos que llamamos sujetos sociales.



Estos procesos tienen una evidente materialidad, que es más fácilmente perceptible cuando adquieren una relativa estabilidad, cristalizando en formas estructurales.

Llamamos **determinación** justamente a la capacidad que poseen esas estructuras para, por medio de sus relaciones con el resto, contribuir a su modificación, a su aceleración o relentización, a la fijación de límites a la capacidad de movimiento de las otras, etc.

Nada indica que la estructura que ejerce una forma de determinación sobre otra estructura no esté a su vez determinada por terceras, o por la misma en reciprocidad. De ahí que la determinación ejercida en un sentido pueda modificar indirectamente el carácter de la propia estructura determinante.

**Instancias de determinación curricular** son por tanto aquellas estructuras relativamente estables en el marco de una experiencia histórica concreta que, interactuando con el proceso curricular, tienden a establecer alguna modificación en el mismo.

Así como las decisiones curriculares son procesos relativamente simples, que encuentran su traducción en regulaciones de carácter normativo y que se mueven dentro de límites preestablecidos, las determinaciones curriculares son procesos de mayor nivel de complejidad que no siempre aparecen reflejadas documentalmente -de hecho no lo hacen en la mayor parte de las

ocasiones- y que actuan modificando o estableciendo los límites de las decisiones curriculares.

¿Cuál es el criterio para establecer las que podrán ser consideradas como instancias de determinación curricular?

La respuesta a esta cuestión requiere que hagamos previamente unas breves consideraciones en torno al curriculum.

## II. ENFOQUE SOCIOLOGICO DEL CURRICULUM

### II.1.- Diferentes enfoques del campo del curriculum.

El término "curriculum" parece utilizarse habitualmente para designar un objeto específico cuando en realidad señala a un concepto con alto valor de abstracción.

La evolución del concepto apunta desde su sentido original de colección de asignaturas del Plan de estudios, hasta el más reciente que designa tanto un proyecto educativo como su materialidad.

De manera que, de la indicación puntual de lo que poseía una clara delimitación, se ha pasado a un enfoque global y dinámico.

Comoquiera que la ampliación de los significados del término no implica la desaparición de los unos al ser sustituidos por los otros, sino que todos ellos coexisten, cabe la posibilidad de que al decir curriculum estemos acudiendo a una misma palabra para aludir a cuestiones diferentes.

De ahí que, en el presente, sea cada vez más difícil referirse al curriculum sin acompañar su nombre de una mayor especificación

que vendrá dada, por lo general, por el punto de vista adoptado para su análisis. Teoría o práctica; política, historia o sociología curricular, son apenas algunas de las grandes categorías bajo cuyas denominaciones se cobijan esos múltiples puntos de vista posibles.

Por cierto que ninguna de todas esas ópticas puede reclamar para sí la condición de axial o nuclear, especialmente porque todas ellas se configuran en relación estrecha con el resto.

La imagen de un objeto situado sobre una peana se aproxima a lo que pretendemos explicar: los aspectos visibles o invisibles, las luces o las sombras, dependen de la posición en la que nos situemos para ver el objeto; un leve desplazamiento modificará apenas nuestra percepción, pero, aun situándonos en el extremo opuesto a la primera posición que adoptamos, el objeto seguirá siendo el mismo.

El curriculum se construye sobre un terreno atravesado por otras disciplinas dentro de lo que podíamos denominar el paisaje de las ciencias sociales (HARTNETT, 1982).

Pero en el ámbito del conocimiento, la territorialidad sólo deviene problema, no cuando levanta o suprime las fronteras -siempre cambiantes, por otra parte-, sino cuando uno de estos espacios, desde la negación de los otros campos, pretende erigirse en absoluto.

En nuestro caso, lo que todas las perspectivas tienen en común, lo que subyace a cualesquiera que sea el punto de enfoque, son las prácticas escolares.

No quiere ello decir que el término curriculum sea reductible a esas prácticas (como tampoco el objeto sobre nuestra peana es sólo el material de que está construido), sino que el espacio en el cual convergen entrecruzándose todas las perspectivas anteriormente señaladas es el de las prácticas escolares.

A la perspectiva del curriculum que, prescindiendo de cualquier otro enfoque, centra su visión en las prácticas escolares mismas, la denominamos **curriculum en acción**.

Así pues, la teoría del curriculum en acción es la que tiene como objeto propio y diferenciado de otros análisis curriculares, la descripción y explicación de los eventos que acontecen en el ámbito escolar; o, más estrictamente, aquello que tiene lugar en los procesos institucionalizados de aprendizaje y enseñanza.

El curriculum en acción no se identifica exactamente con el "curriculum como práctica" (YOUNG, 1976), puesto que en este último se prescinde de contemplar la estructura del conocimiento (curriculum como hecho). Tal como nosotros lo entendemos, el conocimiento no puede quedar desligado de las intenciones y de la acción.

¿Tienen entonces los estudios curriculares un propósito meramente descriptivo, o incluyen también entre sus tareas el dictado de normas para la práctica?; ¿de dónde derivan, en su caso, esas elaboraciones normativas?.

El punto de vista, del que en ocasiones se ha abusado unilateralmente, de la psicología del aprendizaje, provee por cierto considerables aportaciones prescriptivas (RICHARDSON, 1982); pero ya, desde Durkheim al menos, es inevitable considerar que la función de la institución escolar tiene tanto carácter social como de desarrollo de los sujetos individuales.

La cuestión de cuál de esas funciones deba subordinarse a la otra tiene en nuestro caso una importancia secundaria y resultaría además bizantina si prescindiéramos al abordarla de una perspectiva ampliada a la teoría política que nos mostrara las diferentes aportaciones al debate sobre las relaciones entre individuo y sociedad (MACFARLANE, 1978).

Pero sí nos interesa señalar que conjugar ambas perspectivas (por un lado los procesos de enseñanza-aprendizaje que persiguen el desarrollo de las capacidades del individuo; por otro, las funciones de socialización que se encuentran en el fondo del propósito institucional), supone, como mínimo, una doble consideración del curriculum que podría además ser difícilmente conciliable (WEXLER, 1982).

El curriculum en acción debe verse ampliado por su contextualización en un marco histórico de referencia y considerado, aún en sus manifestaciones más restringidas, como un fenómeno socio-político (HARRIS, 1979; APPLE, 1982; WHITE, 1983; POPKEWITZ, 1984, etc.).

Pensar los aprendizajes escolares significa necesariamente pensar la escuela.

La escuela actual nace cumpliendo propósitos de ajuste a la economía política (HUEBNER, 1981). Nada parece más ingenuo que la pretensión de negar las funciones políticas de lo escolar, si bien el discurso ideológico del individualismo pueda seguir empeinado en ello (HARRIS, 1982 p.16).

La sustitución, a partir del s.XIX, del reconocimiento de los fines sociales de la escuela para enfatizar tan sólo los de desarrollo individual, es lo que HARGREAVES (1982) ha llamado la *falacia del individualismo*.

Bastaría el reconocimiento de la función política de la escuela para identificar su estudio con las ciencias sociales. El eufemismo habitualmente utilizado de ciencias humanas no puede esconder la realidad social inherente al fenómeno humano.

Por las mismas razones, sólo una concepción estrecha de la historia, que la entendiera como colección de acontecimientos puntuales del pasado, concatenados en un curso lineal, podría oponerse a la afirmación del valor de aplicar ciertos métodos propios de esta disciplina al estudio del curriculum (CHARLTON, 1968; MARDSEN, 1982; REID, 1986).

En esta doble consideración del curriculum:

como curriculum en acción, que atiende a los fenómenos surgidos en el curso del proceso de enseñanza aprendizaje en un contexto institucional;

y como disciplina social e histórica, que se ocupa de explicar aquéllos fenómenos a la luz de este contexto,

nos situamos para plantear las reflexiones y los análisis del presente estudio.

El enfoque de nuestro trabajo toma por objeto central la política curricular, lo que a su vez significa situarse en el eje de la perspectiva sociológica puesto que no se pretende tan sólo ofrecer una descripción sino construir explicaciones (BROWN, 1972). Las explicaciones de los fenómenos políticos se generan en el terreno de los hechos sociales.

Pronunciarse por esa opción impone ciertas limitaciones a las consideraciones que podamos hacer del curriculum, obviando en muchos casos -de modo quizá más aparente que real- algunas de las perspectivas teóricas, prácticas u otras.



## II.2.- Los estudios curriculares y las ciencias sociales.

Si nos atenemos al esquema del curriculum con el que pretendíamos aproximarnos al grado de implicación en la toma de decisiones curriculares por parte del profesorado y de otras instancias, nos encontraremos desplazándonos por un segmento cuyos extremos están representados, el uno por la elaboración del curriculum y su máxima especificación por parte de la Administración; el otro, por la construcción del curriculum por todos los elementos implicados, alumnos inclusive. El primer extremo se corresponde con la tradición más centralista y el segundo con una mayor autonomía, al menos aparente.

A la consideración de máxima-mínima capacidad de decisión en la elaboración curricular hay que añadir que el curriculum se asume en sus teorizaciones más recientes desde una permanente provisionalidad, estando sujeto a una constante revisión y reestructuración: *tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica* (STENHOUSE, 1984, p. 29).

El entrecruzamiento en el curriculum de diferentes instancias sociales lo convierte en un objeto de complejo encuadramiento epistemológico. Si a ello le añadimos su dinamicidad,



puede resultar aún más difícil movernos en su terreno sin perder claves para su análisis.

Teniendo en cuenta las dos notas apuntadas, la cuestión es cuál pueda ser, inscrito en el segmento de análisis elegido, el modo de aproximación más comprensivo a los fenómenos curriculares.

Desde la perspectiva que nosotros hemos abordado, el campo disciplinar en el que nos vemos forzosamente inscritos es el de las ciencias sociales, porque

*El curriculum no es sólo, afirman LUNDGREN y PETERSON (1979, p.35) «todas las experiencias que un estudiante tiene bajo la guía de la escuela» sino también la consecuencia de la estructura material e ideológica de la sociedad de la cual la escuela es una parte, por lo que, añaden,*

*una teoría del curriculum no puede nunca ser construida solamente sobre estudios de cómo los procesos de enseñanza y aprendizaje son establecidos, sino junto con estudios de los valores de estos procesos de enseñanza y aprendizaje en una sociedad específica.*

En el mismo sentido se pronuncia BERNBAUM (1977, p. 18) cuando afirma que

*en las sociedades industriales avanzadas los problemas de análisis respecto a las instituciones educativas radican en verlas en sus relaciones diversas con la más amplia estructura social;*

asimismo LIVINGSTON (1983, p.98), cuando exige que se tengan en cuenta explícitamente las conexiones entre las formas materiales

de la práctica educacional históricamente establecidas, con el contexto estructural.

Es decir, si el curriculum no es sino uno de los múltiples fenómenos de la totalidad social, ¿cuál puede ser el método para analizar el curriculum partiendo de ese supuesto?.

Frente a la tradición positivista, que desde Comte (MARTIN SERRANO, 1976) se basa en la consideración de los hechos sociales como cosas (aunque la expresión se deba a Durkheim), se erige la tradición dialéctica que contempla los fenómenos en su diacronicidad haciendo del cambio permanente, en lugar de la inmanencia, el rasgo esencial de los fenómenos. Respecto a la relación entre ambas interpretaciones puede verse, entre otras, la obra de DIEZ NICOLAS (1969).

El filósofo KOSIK (1967) expone cuál es la relación entre la dialéctica y totalidad:

*pero, en verdad, la dialéctica no significa todos los hechos. Totalidad significa: realidad como un todo estructurado y dialéctico, en el cual puede ser comprendido racionalmente cualquier hecho (clases de hechos, conjuntos de hechos). Reunir todos los hechos no significa aún conocer la realidad, y todos los hechos (juntos) no constituyen aún la totalidad. Los hechos son conocimiento de la realidad si son comprendidos como hechos en un todo dialéctico, esto es, si no son átomos inmutables, indivisibles e inderivables, cuya conjunción constituye la realidad, sino que son concebidos como partes estructurales del todo. (p. 55). (...) la categoría de totalidad pierde su carácter dialéctico si se la concibe sólo "horizontalmente", como relación de las partes y el todo, y se prescinde de otras características orgánicas suyas: su dimensión genético-dinámica (creación del todo y unidad de las contradicciones), y su dimensión "vertical", que es la dialéctica del fenómeno y la esencia. (p.76)*

Los párrafos anteriores deben haber sido suficientes para mostrar qué puede representar para nosotros abordar el estudio del curriculum dialécticamente. BEYER (1982) lo propone explícitamente en su respuesta a FRANKLIN, si es que se quiere comprender adecuadamente el significado social del curriculum y las relaciones entre teoría-práctica.

Esta oposición entre la tradición positivista y dialéctica en el terreno curricular ha sido, además, adecuada y extensamente abordada por GIROUX (1981, pp. 37 y 113 respectivamente).

Pero, ¿podiera ocurrir desde la dialéctica, en relación al análisis del curriculum como fenómeno social, que su gloria fuera también su servidumbre?, porque lo que se gana en riqueza analítica podría incidir, a menudo, en detrimento de la posibilidad de elaboración de un corpus disciplinar y del establecimiento de leyes u otro tipo de formulaciones científicas que irían demarcando para el curriculum un campo propio.

Un intento de respuesta en base a supuestos materialistas de la teoría de la educación es el ofrecido por RITCHEY (1984).

Pero también este aparente dilema podría encontrar una salida honorable recurriendo a otra de las grandes tradiciones de las ciencias humanas: el historicismo. Criticado y negado por representantes del positivismo y la dialéctica (POPPER y ALTHUSSER, por ejemplo), goza sin embargo de la garantía materialista de la primera y de la adecuada perspectiva dinámica de la segunda.

*Una explicación científica, dice BATE (1978, p. 186), debe buscarse en el conocimiento de la determinación causal que es siempre histórica y multideterminada.*

Asimismo se ha pronunciado explícitamente por la historia curricular APPLE (1986), pudiendo encontrarse además un interesante antecedente a este tipo de estudios en MUSGRAVE (1970).

Abordar la conceptualización curricular como un *constructo socio-histórico* (O'KEEFFE, 1977) permitiría contemplar su permanente evolución sin perder por esto de vista la unicidad de su objeto.

Y es hablando del objeto, justamente, donde puede hallarse el principal problema, porque ¿posee acaso la teoría curricular un objeto propio?

Tradicionalmente se nos ha enseñado que para que un determinado campo del conocimiento pueda ser nombrado como ciencia debe poseer objeto y método propios.

La búsqueda de un objeto propio de la teoría del curriculum nos llevaría a hablar de nuevo del sentido de la conceptualización curricular, lo que parecería conducir a un repliegue desde las últimas posiciones que hemos ido adoptando al respecto, estableciendo un freno a la ambición denotativa del término curriculum y limitando su abstracción.

Si todo gira en torno a pensar o no los estudios sobre el curriculum como ciencia, no parece haber mayor problema que un leve ejercicio de humildad académica para renunciar a ese estatus. No

tendría por qué perderse con ello riqueza del campo, especialmente si los aspectos procesuales quedan incorporados a los métodos propios de las ciencias sociales que, en consonancia con el reconocimiento de un objeto común a todas estas disciplinas, van desarrollándose.

Uno de los obstáculos más serios con los que puede encontrarse esta posibilidad es el del encubrimiento ideológico en el discurso sobre la escuela. El vestido de la ciencia oculta en este caso el sentido real de la enseñanza en sus formas institucionalizadas.

Veámoslo con mayor detenimiento en el siguiente apartado.

### II.3.- El discurso ideológico de la escuela.

La escuela se presenta a sí misma con una doble función: garantizar la transmisión de todos los conocimientos acumulados por la humanidad y permitir el desarrollo de todas las capacidades de los individuos.

Una tercera función implícita en el discurso escolar y construida sobre las dos anteriores es la de asegurar que los individuos se integren adecuadamente en su conjunto social de referencia.

Ahí se encuentra justamente una de las principales paradojas de la problemática curricular: en que, si bien las escuelas son instituciones sociales cuyo propósito, por tanto, es satisfacer los intereses de toda la sociedad, la enseñanza y el aprendizaje, que es aquello que supuestamente ocurre en las escuelas, tienen no obstante por objeto desarrollar íntegramente a los individuos.

La sociedad no es sin embargo monolítica; no es el conjunto homogéneo de individuos básicamente iguales aunque ocupando lugares, papeles, roles diferenciales.

La paradoja muestra el conflicto entre una concepción individualista del hombre ligada a la burguesía y que se desarrolla con el capitalismo (MACPHERSON, 1970) y la realidad, ideológicamente encubierta por aquella, de la profunda división de la sociedad en

clases sociales, subordinadas unas a otras y pugnando por ver satisfechos sus intereses contrapuestos (HARRIS, 1982; APPLE, 1982).

Intentar, por tanto, vehicular el desarrollo igualitario de todos los ciudadanos a través de un instrumento que beneficiaría diferencialmente a un sector de los mismos, induce a la elaboración de un discurso ideológico que justifique la desigualdad.

Se trata, en definitiva, de encubrir que la escuela sirve tan sólo a los intereses de un sector de la sociedad y que el pleno desarrollo individual no puede lograrse desde el supuesto de la desigualdad social (TEDESCO, 1975).

En palabras de BAUDRILLARD (1980, p. 158):

*Al otorgar autonomía formal al sistema escolar y cultural (que se teoriza como trascendencia y se presenta como virtualidad democrática y universal -todos somos iguales ante la instrucción y la cultura-, y donde la estructura de clase es remitida al orden de la producción), gracias a este efecto de autonomía y detrás del simulacro de trascendencia, dicho sistema cumple mejor que nunca su función ideológica y prolonga del modo más eficaz las relaciones sociales dominantes. Cabe preguntarse si en vez de reproducirlas no es el lugar de una producción específica de la dominación de clase. (el subrayado en el original).*

Este discurso ideológico se construye desde dos supuestos básicos: el de la objetividad y el de la universalidad, derivado del primero. Ambos, a su vez, se apoyan sobre otro supuesto previo, el de la científicidad.

El supuesto de la objetividad se refiere tanto a los contenidos a transmitir, como al sistema mismo de su transmisión, que es probablemente lo que más interesa a nuestro caso.



Si se asume que tanto los contenidos como las formas de su transmisión son objetivos, una consecuencia lógica es la de su universalidad: a todos lo mismo y de la misma forma.

Pero lo que presta carácter de objetividad a contenidos y métodos es su científicidad. Afirmar de algo que es científico equivale en la práctica a situarlo en el círculo del conocimiento cierto, a dotarlo de valor de Verdad.

Ahora bien, partir de la objetividad y de la universalidad del conocimiento implica la hipotética posibilidad para todos de acceder a la posesión del conocimiento independientemente de otras consideraciones como su origen de clase. En todo caso se admite que los obstáculos que se presenten para acceder a estos conocimientos, esto es, para incorporarse o permanecer en el sistema escolar que es el que los propicia, son o bien las taras personales o las dificultades económicas, categorías ambas de problemas que no pueden imputarse a la escuela misma.

Este discurso ideológico no es desde luego elaborado tan sólo desde lo escolar; a él contribuyen, cada una desde su terreno, todas las demás instituciones del Estado en el capitalismo: derecho, economía, moral, defensa, se sustentan desde las mismas bases del individualismo burgués (HARRIS, 1982 p.21).

El principio de la competencia, en el doble sentido de "ser competente" y de "competir", explica los logros individuales

encubriendo el resto de factores del mismo modo que el mecanismo de la explotación queda oculto tras la descripción del funcionamiento del libre mercado.

La educación no es una excepción y, del mismo modo que los sectores mencionados, construye explicaciones desde una concepción determinada del hombre. El roussonianismo pedagógico no es sólo una herencia metodológica sino una descripción de la educación ideal del hombre burgués que ha tendido a ser plenamente asumida por la pedagogía.

Debemos señalar que, en este contexto, cuando utilizamos el término ideología lo hacemos en el sentido original que tuvo en la obra de Marx (BEKERMAN, 1983 p. 123) de falsa conciencia. Ciertamente, como expone acertadamente LEFEBVRE (1969), de los trabajos de Marx se desprende también otra acepción al término pero que no excluye aquella por la que aquí optamos.

La ocultación es el mecanismo propio de la ideología (BOTTOMORE, 1984, p. 380; EYMAR, 1987, p. 140), de modo que incluso en aquellos casos en que parece descubierta la contradicción que señalábamos al principio, resulta enmascarada en sus conclusiones.

Tal puede ser el caso de BELTH (1971), autor destacado precisamente por su intento de explicar las bases científicas de la educación:

*Fero, contrariamente a lo que se piensa, no podemos derivar de las escuelas fines educacionales. Estos les son más bien asignados, al igual que los propósitos sociales, económicos, psicológicos y otros semejantes. En tanto la escuela es una institución social, incumbe legítimamente a la sociedad establecer y mantener sus controles sobre ella. Puesto que la educación es una disciplina precisa y claramente definida, las responsabilidades educacionales*

*no son cuestión de decisión pública, así como el análisis matemático no es asunto de votación popular y la explicación de las leyes del pensamiento no requiere el consenso de la comunidad. (p. 8)*

La claridad con la que se establece la diferencia entre escuela y educación sorprende porque revela que la asociación que comúnmente se realiza entre ambas puede ser falsa. ¿A quién corresponde la asignación de fines educacionales a las escuelas? al parecer a "la sociedad"; pasemos por el momento por alto la imprecisión -diríamos que calculada- de la respuesta; la afirmación que sigue a ésta, sin embargo, requiere toda nuestra atención.

Consagrar la educación como disciplina científica (y en el texto se la asemeja a campos tan dispares como el análisis matemático y las leyes del pensamiento) es un procedimiento de dotarla de objetividad y derivar en consecuencia su universalidad. Si la adquisición de esos contenidos objetivos por parte de todos los sujetos es el fin asignado a la institución escolar, entonces las escuelas deben ajustarse a pautas similares de organización, transmisión y evaluación del conocimiento.

De ahí a establecer que el curriculum es un espacio autónomo que sólo debe su configuración a las leyes que hacen de él una ciencia, no hay más que un paso. Y, en efecto, más adelante lo define Belth (p.193) como

*manifestación de las maneras y niveles del pensamiento, que representa los modelos y métodos para proceder ante los sucesos que cada uno de nosotros enfrenta en su existencia.*

Esta definición parece sin embargo entrar en conflicto con el aspecto que nos presenta a la luz de sus determinaciones sociales:

[el curriculum] *Ha de manifestar claramente las destrezas que se necesitan y las que ya son innecesarias, los valores que dan frutos y los que producen esterilidad; el conocimiento que un alumno ha de tener si vivirá en esa sociedad, y las actitudes que debe adoptar respecto del conocimiento de sí mismo y de su medio ambiente (p.195).*

Como se ve, desde esta perspectiva, que resume adecuadamente la más extendida, el curriculum o bien queda limitado a su propia problemática y se presenta como un conjunto de modelos y proposiciones de aceptación universal, o bien se instrumentaliza para servir a fines que está lejos del mismo determinar, con lo cual se identifica con una tecnología (en sentido weberiano).

El problema en que Belth desemboca con su obra nos muestra que carece de una adecuada caracterización de la sociedad, lo que puede ser fruto de un planteamiento ideologizado encubridor del verdadero aspecto de lo real.

Su obra se construye no sobre un análisis de la realidad sino a partir de su pensamiento acerca de la misma, de un modelo mental que ha elaborado y proyecta sustituyéndola. Y esto mismo es lo que pretende que sea el curriculum.

La aparición en las dos últimas décadas de trabajos que tendían a establecer relaciones más amplias entre el curriculum y la sociedad desde las más distintas posturas, ha hecho que desde entonces se preste mayor atención al conjunto de las formas

culturales que coexisten en un espacio y tiempo determinados y a su relación con los contenidos del conocimiento que integran el corpus escolar.

Esa nueva perspectiva, positiva porque nos aproxima a una concepción curricular que propicia en cierta manera el progresivo desvelamiento del discurso ideológico sobre la escuela, será abordada en los siguientes apartados.

#### II.4.- Algunas precisiones en torno a las relaciones del curriculum con la cultura.

La problemática de la definición de los contenidos curriculares cabe situarla en relación al problema que nos preocupa: el de la paradoja entre desarrollo personal e integración social propiciados por la escuela, y del concepto de curriculum que se derivara en función de la respuesta a la misma.

Un tratamiento muy significativo de este problema, por su grado de implantación, es el de LAWTON (1975) y su consideración del curriculum como selección cultural.

Básicamente su solución estriba en considerar que la institución escolar pone en manos de los alumnos la cultura, para lo cual se requiere que exista una previa selección de aquellos contenidos culturales más adecuados a cada uno de los grupos de alumnos en función de aspectos diferenciales.

Pero esta posición no sólo no parece contribuir a resolver el problema de las relaciones entre curriculum y sociedad, sino que genera a su vez nuevos problemas.

La acepción de cultura implícita en la definición de Lawton parece ser estática y un tanto uniformizadora: la cultura sería una y actuaría más o menos como almacén de la historia en el que se van guardando y acumulando época tras época acontecimientos relevantes

por si fuera preciso recurrir en un momento dado a alguno de ellos con el fin de utilizarlo para construir otros nuevos, que a su vez serían almacenados. ¿Sirve ahora el latín, los números infinitesimales o el idioma inglés?, se desempolva mínimamente y se pone en circulación (metáfora ésta que ya fue utilizada por DEWEY, 1978, p. 352).

Esta visión de la cultura resulta empobrecedora y reificada, crítica que por cierto le hace también WHITTY (1981, p. 63; 1985, p. 59), y no puede conducir sino a propuestas instrumentalistas.

En efecto, el curriculum que pudiera derivarse de tal concepción cultural sería una colección de conocimientos cuyo único sentido quedaría definido por la utilidad que pudiera prestar para conducir al logro de determinados propósitos.

Cuáles son esos propósitos y quién(es) los establecen no queda claro a través de su formulación. Como no puede responderse desde ella, aunque sí intuirlo, a quién(es) correspondería fijar los criterios en base a los cuales realizar la selección.

El mismo asunto ha sido tratado de modo muy distinto por STENHOUSE (1984, p.35 y sig.) que, si bien apenas lo plantea, muestra mayor sensibilidad hacia el problema que representa la cultura si ha de ser el marco en el que situar los conocimientos escolares.

ROCHER (1973, p. 111), basándose en la definición más clásica de cultura, la de Tylor, ofrece la siguiente:

*conjunto trabado de maneras de pensar, de sentir y de obrar más o menos formalizadas, que, aprendidas y compartidas por una pluralidad de personas, sirven, de un modo objetivo y simbólico a la vez, para constituir a esas personas en una colectividad particular y distinta.*

La evidencia, a partir de la definición anterior, de que no puede hablarse de una cultura sin mencionar simultáneamente su grupo de referencia, parece notoria.

A veces, no obstante, el nivel de significación del término lo proporciona más bien el contexto en el que se inscribe la expresión, como en "cultura occidental" o "cultura burguesa".

Pero tanto la definición ofrecida como lo que se deriva de la misma remite a lo que MARCUSE (1968) calificaba como "cultura afirmativa":

*hay un concepto de cultura que para la investigación social puede ser un instrumento importante porque a través de él se expresa la vinculación del espíritu con el proceso histórico de la sociedad. Este concepto se refiere al todo de la vida social en la medida en que en él tanto el ámbito de la reproducción ideal (cultura en sentido restringido, el "mundo espiritual"), como el de la reproducción material (la "civilización") constituyen una unidad histórica diferenciable y aprehensible. Hay, sin embargo, otra aplicación muy difundida del concepto de cultura según el cual el mundo espiritual es abstraído de una totalidad social y de esta manera se eleva la cultura a la categoría de un (falso) patrimonio colectivo y de una (falsa) universalidad. Este segundo concepto de cultura (acuñado en expresiones tales como "cultura nacional", "cultura germana", o "cultura latina") contrapone el mundo espiritual al mundo material, en la medida en que contrapone la cultura en tanto reino de los valores propiamente dichos y de los fines últimos, al mundo de la utilidad social y de los fines mediatos. De esta manera, se distingue entre cultura y civilización y aquélla queda sociológica y valorativamente alejada del proceso social. Esta concepción ha surgido en el terreno de una determinada forma histórica de la cultura que en adelante será denominada cultura afirmativa (p.49).*



No entraría en esta caracterización la cultura si la adjetiváramos como ideológica.

En la siguiente cita se utiliza la acepción que antes omitimos de ideología (como abstracción y representación de la realidad, no necesariamente falsa aunque parcial) y simultáneamente se ofrece una aproximación materialista al concepto que discutimos:

*Decir que toda práctica cultural es «ideológica» no quiere decir sino que (como en otros usos corrientes) toda práctica es significativa. (...) este sentido es aceptable. Pero es muy diferente a describir toda producción cultural como «ideología», o como «dirigida por la ideología», porque lo que entonces se está omitiendo, como en los usos idealistas de «cultura», es el conjunto de procesos reales y complejos a través de los cuales una «cultura» o una «ideología» son en sí mismas producidas. (WILLIAMS, 1982 p.27).*

Es decir, que el término cultura debe remitir a la materialidad de los procesos y prácticas que la constituyen.

En ese sentido, lo importante en nuestro caso, no es tanto reconocer las relaciones entre curriculum y cultura (algo que, por otra parte, nadie se atrevería a negar), como reconocer la necesidad de proceder a una indagación en los fenómenos sociales que hacen del curriculum una más de las manifestaciones de lo cultural.

REYNOLDS y SKILBECK (1976), por ejemplo, califican al curriculum de *proyecto cultural* tras haber sostenido en principio la tesis de la selección cultural, (lo que, como se ha visto, no es exactamente lo mismo); se puede hablar de curriculum como proyecto cultural en el mismo sentido en que se puede hablar de la intención de un artista de realizar un trabajo como proyecto. En uno como en otro caso, sólo podemos referirnos al objeto cuando éste existe en su materialidad.

El curriculum como proyecto sólo nombraría uno de los momentos de la producción curricular: aquél justamente en que es concebido; pero en absoluto alude a lo que antes denominamos el curriculum en acción.

Cultura e ideología componen un espacio complejo para el curriculum cuyo análisis debe entonces ser realizado a tres niveles:

a) uno primero, mostrando qué sería un curriculum "indeterminado", esto es, no sujeto a determinaciones, lo que es desde luego una abstracción;

b) un segundo nivel, sería el del curriculum en tanto que aspecto particular de la cultura; aquí sería procedente hablar del curriculum como intención o como proyecto cultural;

c) un tercer nivel, el más complejo, debería ocuparse del conjunto de determinaciones, esto es, del espacio cultural-ideológico, en el que las relaciones y los "objetos curriculares" son producidos.

La indagación a este tercer nivel se constituye en una tarea crítica, en el sentido en que ADORNO (1973, p.223), hablando justamente de cultura ideológica, la definiera:

*(...) la tarea de la crítica consiste menos en inquirir las determinadas situaciones y relaciones de intereses a las que corresponden fenómenos culturales dados que en descifrar en los fenómenos culturales los elementos de la tendencia social general a través de los cuales se realizan los intereses más poderosos.*

Un análisis reducido en cierto modo al primero de los niveles, puede identificarse en la que EGGLESTON llamaría *perspectiva reflexiva*, según la cual el conocimiento es construido en el propio proceso instructivo.

Pero, aun logrando reducir a cero la determinación previa respecto a los contenidos del aprendizaje escolar, el referente del profesor que de todos modos subsistiría en tal sistema, bien que como "guía" o cualesquier otro eufemismo, introduce un factor de legitimidad espúrea en la medida en que su formación, selección y posición profesional en el proceso lo sitúa en una postura de autoridad respecto a los alumnos y los padres.

A lo dicho debe añadirse que, siempre dentro de esta postura de construcción del conocimiento, la validación de lo que de hecho se aprenda, excluyendo por tanto todo apriorismo programático, por el acto mismo de su aprendizaje y en respuesta a la necesidad o el interés sentido por el alumno en cada momento (KOMISAR, 1971), se convierte en el mecanismo más perfecto para, no ya sólo reproducir las desigualdades, sino prestar a las mismas sanción legitimante.

En este punto bien pueden coincidir tanto las corrientes conexionistas como las cognitivas de la psicología del aprendizaje.

Los unos reconocen la existencia de grados jerárquicos en el aprendizaje, de tal modo que los aprendizajes de carácter más complejo sólo pueden lograrse previa consecución de los más simples (GAGNE, por ejemplo); los otros afirman que cualquier aprendizaje requiere la existencia de un nicho ecológico apropiado al anidamiento de su contenido (NOVAK expresamente, pero también

AUSUBEL y PIAGET, citando para ambos extremos autores muy representativos).

Librar a los alumnos a su discreción en la determinación de los contenidos de sus propios aprendizajes escolares es instituir una suerte de autodidactismo que a la larga no les resultaría siquiera gratificante (recuérdese al respecto a VYGOTSKI y su concepto de *zonas de desarrollo potencial*).

En resumen, si la determinación de los contenidos es externa a los sujetos de aprendizaje se convierte en una puerta abierta a la sanción legitimante de las formas culturales de la dominación.

Si por el contrario libramos ese proceso a los propios sujetos, no sólo no cerramos esa puerta sino que además consagramos desde el principio la desigualdad y de la forma más burda.

La solución a este aparente "impasse" pudiera hallarse en el establecimiento del adecuado control por parte de todas las instancias sociales implicadas, no tanto en los procesos micro -de transmisión-, como en los macro -de selección y posterior valoración social del conocimiento-.

La solución apuntada requiere como condición primera la democracia social que permita esa participación en los macroprocesos y en las macrodecisiones, esto es, en la definición de la política curricular a adoptar.

He aquí uno de los modos ostensibles en que la forma política se convierte en un imperativo de la forma posterior adoptada por la

enseñanza institucionalizada, con el que además nos situamos en el segundo nivel de análisis.

El curriculum como selección cultural lleva implícita la existencia de una persona o grupo que fijara los criterios para la selección de aquellos contenidos culturales que deben transformarse en conocimiento escolar; a su vez, a esa persona o grupo habría que suponerle un alto grado de conocimiento de los contenidos almacenados, más un grado no inferior de conocimiento de la situación general de la sociedad en el presente y futuro inmediato, si es que ese curriculum ha de servir para algo (lo que parecía ser un supuesto previo).

La respuesta a para qué ha de servir el curriculum no se encuentra explicitada con demasiada frecuencia. Parece darse por supuesto, o bien que sus fines son de todos conocidos y aceptados, o, por el contrario, que no incumbe plantear ni responder tal pregunta a aquellos que serán en definitiva los peatones de la ciudad curricular.

Pero es negado ya por muy pocos que el curriculum cumple propósitos de socialización, en su sentido de inducción a los patrones de pensamiento y acción dominantes en el entorno social que se tome en cada caso como referencia.

Hay sin embargo otra posibilidad, menos explorada, que sería la de hacer del propósito del curriculum el aprendizaje de aquellos

instrumentos y códigos del conocimiento sobre los que se basa nuestra concepción general de la idea del mundo.

Se trataría por tanto de convertir la escolarización en un periodo en que los aprendices realizarían las investigaciones gnoseológicas precisas para acceder sucesivamente a una explicación fundamentada de la realidad y a un dominio -relativo según niveles- de los códigos aceptados para seguir construyendo y transformando esa realidad.

Sería, en palabras de ANTISERI (1976, p. 54) convertir la escuela

*en un centro de interés para los jóvenes en cuanto centro productor y difusor de «una gramática de lectura» del mundo en que vivimos.*

Si, como dice GOULDNER (1978), la ideología actúa como una *deformación cognoscitiva* (no imputable a la condición humana sino a situaciones sociales -pertenencia a una determinada clase social, p. ej.-) y dado que la representación cultural está ideologizada, cabe deducir la existencia de un "coeficiente de deformación cognoscitiva" inherente a todo proceso de transmisión-apropiación-recreación de las representaciones culturales.

Es decir, todo conocimiento es susceptible de incorporar una deformación atribuible al marco socio-cultural en que éste es generado; en palabras de HANSEN (1979), aprendizaje y conocimiento deben de ser considerados como procesos socioculturalmente mediados.

Es difícil pensar que el curriculum pueda sustraerse a esa deformación y sería más bien pensable que la acentúa, al menos desde la consideración del mismo como selección cultural que comentamos. Sumaría a esa constante deformación la variable de aquella otra, propia del proceso mismo de la selección.

Sería por lo tanto tarea de una crítica curricular plantearse no tanto el problema del conocimiento socialmente útil como el del conocimiento cierto, entendiendo por tal una ética del conocimiento que tienda a desvelar las deformaciones cognoscitivas mediante el ejercicio consciente del proceso de investigación gnoseológico.

El mismo Hansen en su estudio antropológico sobre el aprendizaje humano afirma partir del principio según el cual *el proceso de construcción del conocimiento debe ser tomado en cuenta al analizar su transmisión.*

Cualquier paso en este sentido no puede plantearse desde un supuesto vacío socio-cultural sino asumiendo que todo momento del desarrollo histórico establece un reajuste de las pautas culturales integradoras, cohesivas, que puede requerir nuevas formas y nuevos contenidos de conocimiento.

Por tanto, el proceso didáctico, el curriculum en acción, sólo puede ser abordado tanto en su construcción como en su desarrollo y valoración, desde el marco amplio del momento histórico concreto.

Como contrapartida a todo lo anterior y en una posición que parece falsamente próxima a la que proponemos, se pueden encontrar afirmaciones en sociología del currículum que, pretendiendo explicar la influencia del contexto histórico sobre el conocimiento, encubren sin embargo simplificaciones groseras, cuando no peligrosas.

Tal es el caso de EGGLESTON (1980, p.84) cuando dice que *en los distintos ambientes sociales e históricos se forman inevitablemente diferentes estructuras mentales.*

Afirmación que fuerza a remitirse a la ya tradicional polémica entre herencialistas y ambientalistas: si el desarrollo de las estructuras mentales sigue un esquema universal -filogenético- propio de la especie humana, hay que deducir que es tan determinante como podría serlo la base genética heredada, aunque sin la diferenciación individual que ésta supone; se trataría en definitiva del más puro biologismo que dejaría un escaso margen a la influencia de las variaciones socioambientales.

Si por el contrario aceptáramos la formulación de Eggleston estaríamos simultáneamente negando cualquier validez a los estudios psicológicos sobre el aprendizaje y a su papel en las investigaciones sobre el conocimiento y el currículum.

Posiciones como ésta se hallan muy próximas a lo que RORTY (1983, p.165) califica de *conductismo epistemológico*, consistente en *explicar la racionalidad y autoridad epistemológica por referencia a lo que la sociedad nos permite decir*, lo cual conduciría a un *enfoque pragmático del conocimiento* (p. 291) y que resulta una



simplificación extrema de la posible aportación de la crítica en relación con el conocimiento.

Para sustituir la fundamentación epistemológica, propone Rorty la hermeneútica, lo que significa, a su vez, modificar la concepción al uso de cultura: *la idea de la cultura como una conversación más que como una estructura levantada sobre unos fundamentos.*

No parece, sin embargo que la propuesta de Rorty de aplicar la hermeneútica frente a la epistemología sea la más adecuada para la teoría del curriculum; aunque no podríamos tampoco precisar por el momento si el curriculum posee o no las características que harían de él un *discurso conmensurable*, aquél, dice Rorty, *capaz de ser sometido a un conjunto de reglas que nos dicen cómo podría llegarse a un acuerdo sobre lo que resolvería el problema en cada uno de los puntos donde parece haber conflicto entre las afirmaciones* (p. 288).

No deja de ser sugerente que KLAFKI (1986) proponga como método de investigación propio de la didáctica crítico-constructiva el integrado por los principios histórico-hermeneútico, empírico y el de la crítica social e ideológica.

También QUINTANILLA (1978) planteándose el estatuto epistemológico de las ciencias de la educación confronta la alternativa hermeneútico-dialéctica a las de inspiración analítica y a la tecnicista.

Con estas últimas propuestas nos encontramos ya situados de lleno en el tercero de los niveles de análisis. En él intentamos situar nuestro presente trabajo; pero antes de pasar a otro apartado y puesto que desplazarnos con tanta ligereza por los terrenos del conocimiento puede ser particularmente peligroso, en especial si no partimos de algún acuerdo mínimo respecto a cuáles sean las relaciones entre conocimiento y curriculum, aclaremos previamente este asunto.

## II.5.- Curriculum y conocimiento.

Cuando hablamos de conocimiento en el contexto de lo escolar, ¿nos referimos a conocimiento de los contenidos culturales o también a conocimiento de lo real -en su más amplio sentido, que incluye también lo cultural-?.

HARTNETT (1982, p.96) dice que cualquier sociología de las creencias educacionales *tendrá que distinguir varios tipos de conocimiento educacional* y comenta a continuación cuatro de ellos: de sentido común, práctico, académico y profesional.

En cualquiera de esos casos el conocimiento escolar es expresión de la realidad -el mundo como cognoscible- pero a su vez es realidad.

La realidad se transforma a sí misma mediante el conocimiento y la cultura. (Un discurso materialista del curriculum requiere tratar el tema de la naturaleza de la realidad como una cuestión fundamental, o al menos asumir la respuesta materialista al mismo como supuesto de partida).

La transmisión acrítica (supuestamente objetiva) del conocimiento, y la valoración (¿también objetiva?) de su acrítica asimilación, olvida que el conocimiento se crea justamente en las relaciones entre los hombres y con el mundo material.

Toda transmisión del conocimiento, todo aprendizaje humano, implica creación o, si se prefiere, por utilizar un término más usado entre ciertos autores (HARRIS, 1979; LIVINGSTONE, 1983), producción.

El aprendizaje escolar no puede reducirse en definitiva al aprendizaje de códigos culturales y metacódigos.

El conocimiento, para determinado grupo social, se presenta siempre codificado y tras una previa selección. El curriculum no debería ocuparse tan sólo de los códigos utilizados sino también de los criterios empleados para la selección de esos códigos frente a otros.

Pero los códigos que tratan de mostrar la realidad "tal como es", a menudo han sufrido una deformación ideológica que bajo el supuesto de desvelarla la encubre nuevamente; ¿cómo entonces ser capaces de salir de ese círculo vicioso?.

Llevando el proceso de conocimiento a reflexionar sobre sí mismo, sobre la producción de ese conocimiento, acto que tiene lugar en las relaciones que el hombre establece con los demás y con el mundo y, en el terreno de lo escolar, en las condiciones sociales objetivas en que esas relaciones se establecen.

El verdadero conocimiento escolar -desmistificado- debe de ser crítico en ese sentido, es decir, huir de la transmisión y centrarse en la creación y la discusión.

Manipulación de objetos y verbalización -no verbalismo-, son las claves de la apropiación cognoscitiva de lo real por parte de los alumnos (ENGESTRÖM, 1984).

El conocimiento escolar será creativo en cuanto sea capaz de revelar la realidad "real" expresándola. Y sólo la puede expresar desmistificadamente si no se basa en una falsa situación ideologizada (considérese que la realidad no es un objeto externo, una alteridad, sino la propia actividad objetiva de los hombres).

En este sentido puede leerse el interés de la propuesta de HABERMAS sobre la situación ideal de habla e incluso, derivada de la misma, la hipótesis de la escuela o el aula como marco para instaurar esa situación comunicativa.

La cuestión del conocimiento del mundo no implica, como señala HARRIS, la posesión de datos objetivos que formen parte de la misma naturaleza de aquél, sino más bien supone la adopción de un modo particular de percibir el mundo, puntos de vista no absolutos sino relativos al contexto socio-histórico.

El curriculum, al que incumben en definitiva y de modo muy directo las funciones que el propio HARRIS señala para la educación,

- a) limita el campo de lo cognoscible;
- b) sanciona los instrumentos del conocer y
- c) normaliza tanto lo uno como lo otro.

Para prestar legitimidad a estas acciones se recurre a una extensión del campo mismo del conocimiento: la filosofía, antropología, psicología, economía, derecho, biología,... son escudriñadas por la nueva disciplina a la búsqueda de aquellos fragmentos de sus respectivas parcelas de conocimiento que justifiquen la necesidad de imponer esa particular visión del mundo (DEMAINE, 1981, p.14).

### III. NOTAS SOBRE SOCIOLOGÍA DEL CURRÍCULUM

#### III.1.- El currículum y las nuevas sociologías de la educación.

Como se habrá reconocido, las páginas anteriores recogen de algún modo la problemática abordada por las llamadas nuevas sociologías de la educación. Asimismo en ellas se pone de manifiesto el eclecticismo del análisis, que no es sino un reflejo del modo habitual en el que muchas de estas corrientes sociológicas trabajan.

Así, por ejemplo, la insistencia en la consideración de la enseñanza como una actividad política se encuentra en YOUNG; el término de "institución" y el sentido en el que se ha utilizado podría muy bien proceder de DURKHEIM; las referencias a "clases" remiten tanto a GURVITCH como a la sociología crítica de DAHRENDORF; etc.

La intención que nos ha guiado en la redacción de las páginas anteriores ha sido la de mostrar el acuerdo básico que

subyace a todas estas corrientes y que, trascendiendo las diferencias radicales en cuanto a sus planteamientos epistemológicos, coinciden en una serie de supuestos comunes.

En el presente, es difícil encontrarse con cualquier estudio sobre el curriculum que no aluda a la problemática sociológica, bien sea refiriéndose al conocimiento, a las escuelas como "agencias de socialización política" (lo que por lo demás es muy funcionalista), o al reparto desigual de los "bienes culturales".

La pérdida de especificidad de los estudios curriculares que se deriva de ello, tiene mucho que ver con el estado del campo mismo de la sociología, con su propia crisis.

PIZARRO (1981, p.14) comenta con respecto a esto

*(...) la sociología es una disciplina atomizada tanto en cuanto al objeto como en cuanto al método. Y lo que es verdad para la sociología en general, es una realidad aun más tajante para la sociología de la educación...*

*Nos encontramos, pues, frente a un hecho que dificulta considerablemente la producción de un discurso sobre la sociología y la sociología de la educación. Existen tres alternativas posibles frente a una situación como ésta: o adherirnos a una escuela dada, o comparar unas y otras eclécticamente o, finalmente, intentar encontrar, más allá de escuelas y disciplinas parciales, una problemática en desarrollo, contradictoria e incierta, pero identificable y que se pueda analizar. Es esta última alternativa la que nos parece más adecuada: identificar paradigmas y analizar la lógica de su desarrollo.*

(los subrayados en el original).

Semejante postura parece ser la misma que adopta DEMAINE (1981, p.12) cuando afirma:

En este libro entonces, las teorías no se critican comparándolas con otras teorías u otros niveles de discurso. Tal forma de crítica, epistemológica, es siempre dogmática porque supone un nivel privilegiado de discurso frente al que son comparadas y examinadas las teorías a criticar. La epistemología positivista supone un nivel privilegiado de discurso del que se dice que representa los hechos reales o empíricos. De determinados discursos se alega que son falsos, equívocos o irreales si no se adecúan a aquello que se alega como hechos empíricos o reales. El problema es que lo que aparecen como los hechos empíricos del mundo real son ellos mismos el producto de determinadas relaciones discursivas que asimismo también presuponen teorías. Esto no es argüir que no hay mundo empírico real fuera del discurso, ni que no hay posibilidad de valorar las evidencias empíricas, sino simplemente que no pueden ser relacionados los fenómenos del mundo al margen del discurso. Estos siempre implican teorías y conceptos teóricos. (...) La crítica de las teorías y argumentos que aparecen en este libro es, por lo tanto, dirigida a los problemas e inadecuaciones internas, lógicas y conceptuales de las teorías de que se trate.

Diríase, a juzgar por lo anterior, que la influencia de las teorías interpretacionistas y su crítica radical al empirismo ha calado muy hondo.

El caso de Ponce parece ser el de no desear aparecer directamente vinculado, adscrito a ninguno de los que el llama paradigmas, lo que parecería perfectamente legítimo de no ser porque acaba su obra exponiendo y defendiendo frente a los anteriores el *paradigma histórico emergente*.

La postura de Demaine parece tanto más sorprendente, en su alegada neutralidad epistemológica, cuanto que luego se confiesa partidario de una transformación hacia el socialismo. Esta especie de desvinculación entre la ciencia, -la epistemología en este caso-, y las posiciones políticas adoptadas por el científico no parece ser sino uno más de los reductos del empirismo positivista.



Frente a esas posiciones y dejando a un lado el abigarramiento de las posturas teóricas antes formuladas, intentaremos, antes de la descripción de nuestro modelo, concretar una serie de proposiciones que son las que han guiado básicamente la exploración que constituye el presente trabajo.

Pero antes de ello, pasemos revista sucintamente a las cuestiones centrales que caracterizan a la sociología curricular.

La aproximación sociológica a los estudios curriculares ha venido ganando terreno en el campo de la teorización y de los análisis sobre los fenómenos escolares prácticamente desde la aparición de la obra de YOUNG (1971) hasta nuestros días.

Las aportaciones de la sociología del curriculum surgen en los momentos en que se agotan las pretensiones de compensar la desigualdad social que en los países desarrollados sufren las llamadas clases desfavorecidas.

Es sabido que, especialmente en los E.E.U.U. se aportaron importantes efectivos económicos y recursos de todo tipo al intento de garantizar semejantes condiciones de partida a todos los individuos con el fin de librar su posterior ubicación en una u otra posición social al sólo efecto de sus méritos personales.

El fracaso era inevitable desde el momento en que se partía de una concepción del reparto diferencial del poder que omitía la consideración de los elementos estructurales; sólo cuando ese fracaso fue evidente se reparó en lo que antes había sido obviado y comenzó a aflorar como tímida hipótesis la posibilidad de que la

escuela estuviera cumpliendo de hecho unos fines que no eran los que el discurso convencional le asignaba.

No fue probablemente casual que por los mismos momentos se iniciara una cierta crisis de identidad de la sociología, de la que aun hoy no parece haber salido, con la reacción frente a la sociología empírica dominante de las que vinieron en llamarse sociologías de la vida cotidiana (WOLF, 1982).

Simultáneamente, el foco de producción teórica del *marxismo occidental* (ANDERSON, 1979) parecía desplazarse del Viejo al Nuevo Continente.

De este modo se asociaban en la práctica unos y otros planteamientos dando lugar a la aparición de una abundante literatura en la que es tónica la confusión entre los elementos discursivos procedentes de una y otra escuela, pero a la que en conjunto subyace un planteamiento crítico respecto a los puntos de vista del funcionalismo clásico.

Es ese eclecticismo primero, ese reconocimiento por parte de los propios teóricos de la paternidad de las ideas en que inspiran sus trabajos en diferentes tradiciones, lo que hace difícil una clasificación de los mismos por corrientes claramente definidas.

Y es su planteamiento crítico común lo que permite identificar ciertas asunciones básicas de todos ellos.

Entre los principios compartidos por los diferentes autores se encuentran: el reconocimiento de lo escolar como un hecho político, o, más precisamente, ideológico; derivado de él, la creencia en la posibilidad de la transformación social por medio de, entre otras, las instituciones escolares.

Las dos anteriores implican a su vez: una fase previa, de carácter negativo, que tendría como objeto la realización de investigaciones y la producción teórica de trabajos que mostraran en qué modos las formas escolares eran socialmente injustas; otro momento, pero no posterior sino simultáneo, en que los profesores tomaran conciencia de su papel, con lo que se produciría la subsiguiente modificación de sus prácticas.

Los trabajos de BERNBAUM (1977), DEMAINE (1981) y WHITTY (1985), por citar tres de los más representativos en el ámbito anglosajón, y ALONSO HINOJAL (1980) y PIZARRO (1981) entre nosotros, muestran revisiones del campo y reflejan a su vez algunas de las diferentes perspectivas.

PIZARRO reconoce que la obra de Marx no tenía una intención "positiva" sino crítica:

*El sentido del término "crítica" alude a la dialéctica. Y la totalidad de la obra de Marx es, ante todo, una tentativa de constituir un paradigma de lo social que incluya substantiva y no accidentalmente, la exigencia hegeliana de tener en cuenta la historicidad radical de lo social. (p. 29)*

De ahí que no puedan oponerse los paradigmas clásico y crítico puesto que *el paradigma clásico afirma la función política*

del sistema educativo (p. 31); sólo que el discurso clásico es un discurso normativo mientras que la moderna crítica tiene intención fáctica. El uno trata del deber ser, el otro del es.

El segundo de los paradigmas abordados por Pizarro es el liberal, del que se ha derivado el funcionalismo clásico:

*Sólo en el paradigma liberal la reproducción y el mantenimiento del orden se atribuye a la cultura, porque sólo en el pensamiento liberal lo social se contempla como propiedad emergente de la interacción entre los individuos (p. 65).*

Variantes de este paradigma serían las teorías del conflicto:

*Las teorías del conflicto son, también, teorías de la cultura. Pero, en lugar de postular la unidad del sistema de la cultura, parten del supuesto de que existen culturas específicas en los diferentes subgrupos o clases de una sociedad, derivadas o asociadas con las posiciones sociales efectivamente ocupadas por los individuos (p. 100).*

Es en este punto en el que Pizarro parece ver el problema de la clasificación:

*lo que plantea un problema de clasificación importante es la variabilidad de la distancia que separa las teorías del conflicto en educación con otras escuelas de pensamiento, como la etnometodología, el interaccionismo simbólico y el neomarxismo contemporáneo. La separación entre las posiciones de unos y otras llega a ser, en muchos casos, prácticamente nula; si se mantiene la distinción es más porque los autores reivindicán para su propio trabajo una denominación de escuela, y emplean una terminología diferenciada, que porque existan diferencias conceptuales auténticas (p. 101). (los subrayados en el original).*

El último de los paradigmas que Pizarro reseña, y que según él todavía se encuentra en fase de emergencia, es el histórico (p. 131).

La simplificación de referirse a las diferentes tendencias analíticas describiéndolas agrupadas en las categorías funcionalista y radical, es habitualmente rechazada, en especial por los autores adscritos a las diversas tendencias, que se identifican con la ortodoxia descalificando al resto.

Como por otra parte sus críticas no dejan de ser ciertas en relación a los supuestos teóricos propios, continúan realizándose intentos de integración, pese a la dificultad señalada de acordar una clasificación a estas nuevas sociologías.

Algunos de los intentos efectuados pueden resumir adecuadamente los diferentes puntos de vista.

Así, ALONSO (1980, p.25) menciona entre las perspectivas sociológicas actuales:

- a) los funcionalismos;
- b) las teorías interpretativas (interaccionismo simbólico, fenomenología, etnometodología);
- c) la alternativa crítica.

Basándose posteriormente en el trabajo de Burrell y Morgan, propone el siguiente esquema (p.181):

		Dimensión epistemológica	
		<i>Subjetivismo</i>	<i>Objetivismo</i>
Dimensión ontológica	Conflictivismo	«Nueva» sociología de la educación. a) Posición crítica.	«Vieja» sociología de la educación. c) Marxismo estructuralista.
	Consensualismo	«Nueva» sociología de la educación. b) Posición interpretativa.	«Vieja» sociología de la educación. d) Funcionalismo.

Pese a la simplicidad del esquema, reconocida por el autor, permite ubicar con bastante precisión las diferentes tendencias que aún en el presente coexisten en sociología de la educación.

Así pues, los términos "vieja" o "nueva" son aquellos con los que han quedado acuñadas algunas de esas tendencias pero no expresan en absoluto una correspondencia cronológica en la actualidad.

Si acaso hubiera que arriesgar una cronología diríamos que primero fue el funcionalismo del que posteriormente y como reacción al mismo, de modo casi simultáneo se manifestaron la posición interpretativa y el marxismo estructuralista. Por último se hizo con un lugar en ese espacio teórico la posición crítica.

¿Existe alguna relación entre estas teorías de la sociología de la educación y la sociología del curriculum?.

Ciertamente la posición del funcionalismo tiende atribuir a la escuela la función casi exclusiva de socialización de los individuos; es lógico por tanto que haga especial hincapié en los contenidos de la enseñanza, ya sean estos las disciplinas tradicionales como los hábitos y los comportamientos frente a las diversas formas de la autoridad.

Dicho de otro modo, el funcionalismo no problematiza la naturaleza de la educación, a la que entiende como buena en sí misma. Su problema es, en todo caso, garantizar el acceso de todos los individuos a la educación porque el funcionamiento equilibrado del sistema social así lo requiere; en ningún caso se plantea la distribución diferencial del conocimiento ni la valoración social de esos conocimientos diferenciales.

Por el contrario el marxismo estructuralista, plantea también como función de la escuela la de socialización de los individuos; sólo que en este caso la transmisión de los conocimientos y también la inculcación de pautas de comportamiento tiene por objeto lograr de los sujetos la aceptación incuestionada de la ideología dominante. De este modo se garantiza la perpetuación en el poder de las clases dominantes, la reproducción de las desigualdades sociales y, cuanto más, la cualificación laboral de la fuerza de trabajo que asegure la extracción de plusvalía.

Desde este supuesto, el mecanismo que se aprecia más adecuado para el logro de tales fines es el del conocimiento deformado -ideologizado- y el de los rituales cotidianos (disciplina, horarios, etc.).

También la posición interpretativa hace especial hincapié en el lenguaje, o mejor, en la comunicación, y en los rituales. En tanto que las diferentes situaciones quedan definidas por los acuerdos intersubjetivos logrados, lo importante no es precisamente el contenido del conocimiento como las relaciones que se establecen en el espacio del aula.

Característico de esta tendencia es la ingenuidad mostrada al suponer que la potencialidad transformadora de la escuela deriva de la posibilidad del profesorado de reflexionar sobre sus propias actuaciones y modificarlas consecuentemente. De ahí que el profesor sea una pieza clave de las teorías interpretativas. Se corresponden asimismo estas teorías con la llamada perspectiva microsociológica puesto que reduce el espacio de análisis y el de transformación al aula o, si acaso, al centro escolar.

La posición crítica ve en el marxismo estructuralista una nueva forma de funcionalismo (estructural); tiende a sustituir en sus análisis la determinación simple de carácter económico por la sobredeterminación, esto es, la actuación compleja y simultánea de diferentes instancias determinantes; retoma de aquella los análisis del Estado, pero los enriquece con estudios sobre el papel de la sociedad civil, especialmente a través del concepto gramsciano de



hegemonía; reivindica la autonomía relativa de la escuela y por lo tanto su función de transformación social que es simultánea a la de reproducción, que no se niega.

Su interés analítico se centra en el descubrimiento de los modos en que la dominación se infiltra en los procesos institucionalizados de enseñanza-aprendizaje. Su tarea es pues principalmente de desvelamiento. En ese sentido, a los teóricos próximos a esta posición se deben los trabajos más sutiles y elaborados sobre el curriculum oculto.

En respuesta a la pregunta que formulamos, en efecto, a cualquiera de estas posiciones de la sociología de la educación puede igualmente atribuírsele estar haciendo una sociología del curriculum, bien que sean especialmente las corrientes interpretativas y las críticas las que se encuentran más próximas al ámbito del aula.

Quizá esta sea la razón por la que, del mismo modo que en último extremo pueden asociarse funcionalismo y marxismo estructuralista, también las distintas formas de interpretacionismo y la sociología crítica del curriculum se tomen unas a otras prestados conceptos, principios metodológicos o procedimientos de investigación.

### III.2.- Tres proposiciones de carácter general y sus corolarios curriculares.

Al comienzo del presente apartado se habló de concretar ciertas proposiciones que, enmarcadas en la problemática de la sociología curricular, sirvieran de guía para la lectura del resto del trabajo como lo fueron para su elaboración. Llegados ya al momento de exponerlas, quisiéramos antes hacer, con la mayor brevedad, ciertas precisiones.

No nos parece en principio relevante la caracterización de una investigación como perteneciente al campo de la teoría o de la sociología del curriculum. Situados en una cierta perspectiva, uno y otro campo resultan ser el mismo.

Las proposiciones que a continuación expondremos no son por esto válidas leídas tan sólo desde uno u otro de los paisajes curriculares. Son más bien asunciones básicas de nuestra posición epistemológica respecto a la ciencia social.

Pero sobre todo son también posiciones adoptadas en nuestra visión de la realidad y en el empeño, a lo largo del trabajo diario, colectivamente emprendido, para su transformación.

1.- La sociedad no es un agregado de individuos. Las relaciones sociales tienen sujetos colectivos. Las relaciones interindividuales son expresión de relaciones sociales. Las relaciones sociales tienen una plasmación material y son de carácter objetivo.

1.1.- Un sujeto individual puede actuar desde la inconsciencia de las causas o efectos sociales de su acción. Los sujetos sociales colectivos no siempre son conscientes de su papel como tales. En uno y otro caso puede cobrarse consciencia a partir de la explicación de los procesos sociales.

2.- Los procesos sociales pueden ser explicados. No es la yuxtaposición de las explicaciones de los procesos sociales sino su integración consecutiva la que permite tender hacia la construcción de una explicación sobre la totalidad social. La explicación de las determinaciones sociales es un primer paso para la explicación de los procesos sociales.

2.1.- Las determinaciones sociales no operan siguiendo el principio de la causalidad sino el principio de la determinación. El principio de la determinación indica que cualquier proceso social puede afectar y ser afectado por cualquier otro, siendo el producto otro proceso de el mismo o diferente nivel de complejidad.

3.- A todo universo empírico corresponde un universo teórico. Los elementos del universo empírico son hechos materiales como los elementos del universo teórico son objetos de conocimiento.

3.1.- La escisión teoría-práctica es falaz. El reconocimiento de un elemento propio del universo empírico implica ya al menos un elemento del universo teórico que le corresponde. Todo elemento del universo teórico tiene su origen en elementos del universo empírico, sean o no correspondientes.

#### **Corolarios curriculares:**

1.- El curriculum es la materialización de unas ciertas relaciones sociales. Profesores, alumnos, investigadores y otras instancias de decisión del curriculum pueden ser ignorantes de la base material de sus relaciones.

2.- La explicación de las determinaciones curriculares pueden permitir caminar hacia la explicación de los procesos curriculares complejos.

3.- La explicación de los procesos curriculares complejos puede permitir cobrar conciencia de su papel en el conjunto de las relaciones sociales.

4.- En el campo de la investigación curricular hay que esforzarse por extraer de todo elemento del universo empírico su elemento teórico correspondiente. Igualmente, debe buscarse para cada elemento del universo teórico los elementos empíricos en los que haya tenido origen y que pueden muy bien ser ajenos al terreno del curriculum.

IV. UN MODELO PARA EL ESTUDIO DE  
LAS DETERMINACIONES SOCIALES SOBRE EL CURRICULUM.

IV.1.- La articulación de las diferentes instancias de  
decisión/determinación curricular.

En los apartados anteriores, diferimos las respuestas a un par de cuestiones que se formularon, a la espera de haber clarificado ciertos extremos referentes a la teoría y sociología del curriculum y a la investigación curricular.

Cumplido mínimamente aquel compromiso, procede ahora, antes de la exposición del modelo que se propondrá, retomar los asuntos pendientes.

Nos preguntábamos entonces cómo era posible establecer los "grados de libertad" con los cuales podían actuar las diferentes instancias de decisión.

El segundo de los interrogantes se refería al criterio que podía seguirse para establecer cuáles eran las instancias de determinación curricular.

Las respuestas a ambas cuestiones están estrechamente relacionadas y es por ello que les daremos, al abordarlas, un tratamiento mínimamente diferenciado.

Las decisiones que se toman a propósito del curriculum pueden ser agrupadas, según cuál sea el ámbito de su procedencia en tres grandes categorías: políticas, burocrático-administrativas y prácticas.

Estas categorías se corresponden con los que en su momento calificamos como niveles de decisión curricular. Como entonces también se vió, el grado de autonomía de cada nivel ponía límites a los restantes situados por debajo en la subyacente ordenación jerárquica.

Pero el carácter del curriculum en acción, como asimismo hemos intentado mostrar, no es tal que pueda establecerse, transmitirse y aplicarse como si se tratara de un objeto. Por el contrario, el carácter procesual del curriculum (sobre el que aún habremos de insistir) implica su constante reelaboración.

Si acaso podríamos expresar una afirmación contraria a la original respecto al grado de autonomía: el curriculum permite mayores niveles de elaboración en la medida en que se aproxima más a los niveles prácticos y se aleja más de los políticos.

Una segunda precisión respecto a la autonomía relativa de las diferentes instancias.

Los límites entre unos y otros niveles de decisión curricular son a menudo imprecisos y, si bien es cierto que las decisiones políticas y prácticas raramente se afectan entre sí directamente, sin la mediación administrativa, no es imposible que ello ocurra. Las presiones de los colectivos profesionales en respuesta al anuncio de alguna decisión de carácter político han impedido en ocasiones que llegara a dotarse de eficacia administrativa.

Frecuentemente en nuestra historia el nivel administrativo ha tendido a inundar los espacios de decisión de los niveles tanto político como práctico. La consecuencia para el nivel político es que no encuentra modo apropiado de traducir sus intereses y para el nivel práctico que comporta una descualificación efectiva del profesor y un aumento en la burocratización de sus tareas.

Digamos por último que las instancias que llamamos móviles y que fluctúan entre los niveles aproximándose a unos u otros según circunstancias, son en definitiva las que predicen de modo más certero el grado de libertad de cada una de las demás instancias y ello en función de su propia situación entre el conjunto. Veamos este asunto con un poco más de detenimiento.

Hay instancias que tienen una ubicación predominante en uno de los niveles de decisión. Nos es tan difícil imaginar a un ministro impartiendo clases como parte de su tarea política como a un profesor en ejercicio tomando decisiones políticas de aplicación general.



Existen sin embargo otras instancias que, pese a no estar reconocidamente adscritas a ninguno de los niveles, pueden circunstancialmente provocar que se adopten decisiones en cualesquiera de ellos o influir en el sentido de estas decisiones.

Son a estas últimas a las que llamamos instancias móviles. Su poder real estará en función justamente de su movilidad. Una determinada editorial de libros de texto, una publicación periódica de información profesional, una corriente intelectual, tendrá tanta más capacidad real de influir en las decisiones de un nivel cuanto más capacidad le sea reconocida por las instancias de ese nivel de influir en los restantes.

Pero puesto que las decisiones de unos y otros niveles pueden resultar antagónicas en ocasiones o cuanto menos contradictorias, el doble o triple juego de las instancias móviles tiende a ocultar en esos casos su servicio a unos u otros intereses.

De ahí que cuanto más próximas se encuentren de un nivel pueda predecirse la consecuente limitación de los otros niveles en el grado de autonomía de sus decisiones.

En lo que respecta a las instancias de determinación curricular y, concretamente al criterio para poder establecer cuáles sean esas instancias, el asunto tiene también que ver con la conceptualización curricular.

Recordemos que las definíamos como estructuras relativamente estables; estructuras que eran a su vez la materialización de procesos sociales. Y recordemos el carácter socio-histórico que le reconocíamos al curriculum.

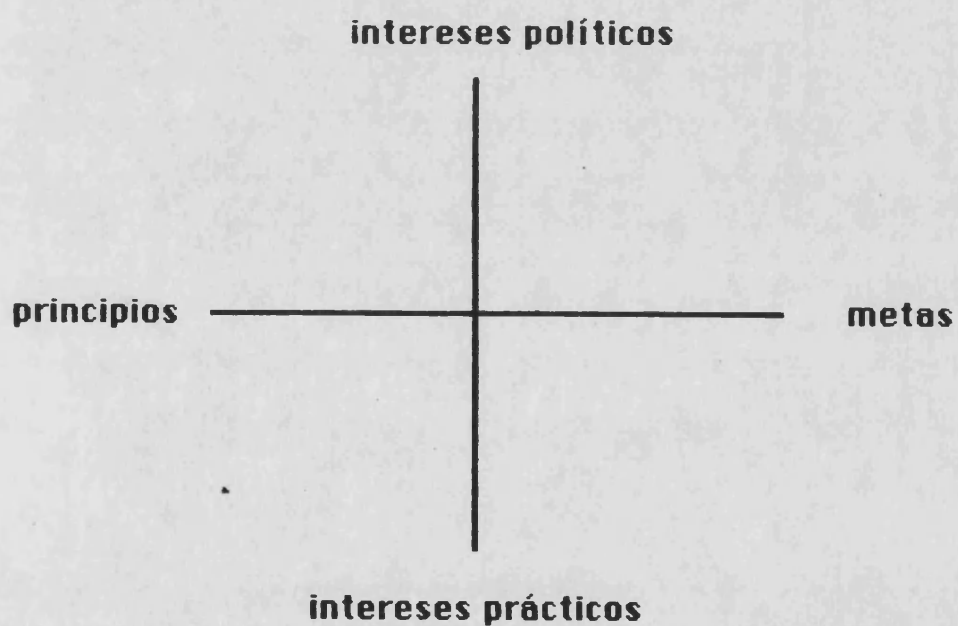
Si el curriculum en acción no puede ser contemplado al margen del resto de los procesos sociales, siendo él mismo una forma de los mismos, entonces la materialización que en cada momento histórico concreto tenga el proceso curricular es la que permitirá señalar cuál o cuáles sean en ese momento las instancias que lo determinan, esto es, cuáles serán el resto de las estructuras que comparten con los procesos de enseñanza-aprendizaje la caracterización de esa época.

Lo anterior no quita para que podamos hablar de un modo genérico de instancias de determinación políticas, económicas, etc. Pero su papel concreto en la determinación de los contenidos y formas curriculares no puede ser establecido al margen del estudio pormenorizado de la sociedad en el momento de referencia.

El papel de las instancias de determinación curricular respecto a las de decisión curricular, como se dijo en su momento, es, principalmente, el de fijar los límites dentro de los que estas últimas pueden moverse.

Siendo difícil, por las razones que apuntamos, establecer con carácter genérico (al margen por tanto de las condiciones concretas) las instancias de determinación curricular, pero, estando necesitados de una mínima caracterización de las mismas a efectos de poder

construir un modelo de determinaciones, hemos optado por inscribirlas en el espacio delimitado por dos ejes que representan el uno la distancia entre los intereses políticos y los intereses prácticos; moviéndose el otro entre los principios y las metas.



La superposición de las dos retículas: la de los tres niveles de decisión curricular y la de los ejes de determinación curricular, nos presta la representación básica de nuestro modelo, sobre la que habrá que situar además aquellas instancias de determinación que del análisis del momento histórico se desprendan.

<b>nivel político</b>		intereses polític.	
<b>nivel administrativo</b>	principios		metas
<b>nivel práctico</b>		interes. práct.	
	principios	procesos	metas

Dedicaremos el presente apartado a explicar pormenorizadamente el modelo, deteniéndonos especialmente en aquellos aspectos del mismo que parecen requerir mayor atención por su posible complejidad.

#### IV.2.- Las directrices curriculares.

Entenderemos por **directrices curriculares** el conjunto de normas que, con mayor o menor grado de especificación, son emitidas al efecto de uniformizar las prácticas y de permitir que las instancias correspondientes ejerzan el control sobre las mismas.

Definir las directrices por la función que realizan, es quizá un modo de amagar el verdadero significado del término. Son directrices en tanto que establecen cursos de acción o les ponen límites a los ya existentes, y esto, no con carácter orientativo sino con la coerción que supone el respaldo legal en que se apoyan.

Cabría pues plantearse, antes incluso de analizar en qué niveles se gestan tales directrices o a quiénes afectan, la conveniencia, o necesidad acaso, de que existan aspectos del curriculum que requieran ser normados y cuáles sean, si ese fuera el caso, tales aspectos.

De nuevo aquí hay que hablar forzosamente de la doble función del curriculum.

En tanto que cumple funciones sociales de integración (por caracterizarlas del modo más genérico posible por el momento), parece inevitable -ni siquiera por tanto cabe preguntarse por su conveniencia- que se disponga de ciertos recursos uniformizadores que garanticen la coherencia de las prácticas con los propósitos de

la sociedad política, lo que es tanto como decir, con los intereses de aquellos grupos que en cada momento ostenten la hegemonía en la sociedad civil.

Si por el contrario abordáramos la cuestión desde las funciones explícitas, declaradas, de la instrucción escolar, las decisiones curriculares que afectan a la práctica debieran ser tomadas cuanto mucho desde los espacios más próximos a la realidad inmediata en que se inscriben tales prácticas.

Lo que está en cuestión en realidad es el tema de la centralización /descentralización de la política escolar, y éste tiene tanto que ver con la estructura político administrativa de cada país como con la tradición.

Este problema puede ser reductible al del control. Es ingenuo negar la existencia de algún tipo de control sobre la educación institucional dado que, modernamente, se ofrece la enseñanza como un servicio público desde el Estado.

Simultáneamente a la existencia del servicio debe de existir la garantía de un cierto control tanto sobre los recursos empleados como sobre la calidad de la prestación de esos servicios. Sobre quién recaiga el ejercicio de ese control es otro asunto. Como es también otro aspecto del problema que contemplamos determinar si el control debe ejercerse durante el proceso o bien al final del mismo sobre los resultados.

¿Pueden verse las directrices curriculares sólo como un instrumento de garantía del control al margen de quién o en qué momentos se ejerza?

Es desde luego difícil pensar el control sin una mínima homogeneización de los criterios a utilizar. Es decir, que en el propio concepto está incorporado que implica el ejercicio de un control por parte de alguna instancia con capacidad legal para imponer sus decisiones; por otra parte queda también implícito que, tanto vaya referido al proceso mismo como a los resultados, afecta al contenido mismo de las prácticas curriculares.

Lo dicho hasta ahora nos da el siguiente esquema general para el tratamiento de la cuestión de las directrices del curriculum:

- \* en qué nivel o niveles se establecen tales directrices;
- \* cuáles son los criterios de las mismas (tanto como decir en base a qué se establecen tales criterios);
- \* quiénes ejercen la capacidad de marcar las directrices y de dónde extraen su legitimidad para hacerlo;
- \* cuáles son los aspectos y los momentos del proceso curricular afectados por las directrices.

Dado que, como hemos señalado, los términos varían según se trate de unos u otros países, en nuestra exposición consideraremos que todas aquellas cuestiones que no digan de la generalidad vendrán referidas a nuestra propia realidad educativa; si fuera necesario contextualizarlas en uno u otro momento histórico lo haríamos en cada ocasión.

#### IV.2.1.- Niveles de decisión y criterios para la formulación de las directrices curriculares.

Según el esquema propuesto, un primer momento de nuestro análisis debe de ser el que nos conduzca a localizar el nivel de decisión en el que tienen su origen las directrices curriculares. Ahora bien, ¿cuál puede ser el procedimiento para fijar el origen de una decisión?

Nuestra propuesta es indagar en la materialización de las directrices para establecer la potencialidad fáctica del procedimiento.

Por otro lado, según dijimos, las directrices curriculares poseen capacidad jurídica para orientar las prácticas; esto significa que deben de localizarse en un nivel diferente al de la práctica misma, ya que difícilmente una actividad escolar puede ser legalmente limitada por otra afín.

La materialidad de las directrices curriculares, por tanto, no se encuentra en el terreno de las prácticas; aunque tampoco podríamos decir que se encuentre sólo en las disposiciones legislativas (no hemos analizado la correspondencia de la legislación con un aparato de Estado -ALTHUSSER- pero, en lo que hace a las disposiciones sobre escolarización, parecen sujetas a tal número de mediaciones e intereses contrahegemónicos que hacen su efectividad como instrumento de reproducción ideológica muy



dudosa). La legislación, como materialidad, es la expresión de un poder, del poder del Estado.

Las directrices curriculares se plasman en normas administrativas, en decisiones de carácter técnico o en instrucciones concretas sobre algunos aspectos de la práctica.

Se gestan por lo tanto en un nivel intermedio entre el político y el práctico, nivel que ya llamamos administrativo en tanto que es donde adquiere forma la dominación legal que constituye toda burocracia.

Pero sería ingenuo pensar que en este nivel se goza de autonomía plena respecto al resto.

La segunda de las cuestiones por las que nos preguntábamos en nuestro esquema era la de los criterios de las decisiones curriculares.

Una instancia administrativa, por definición, siempre tiene que cumplir con unos fines que no ha establecido ella misma; lo que no quiere decir que para su cumplimiento no establezca unas determinadas metas para cada uno de los cursos de acción emprendidos.

En el caso que nos ocupa, las directrices curriculares apuntan a unas metas curriculares, pero sus fines no pueden derivar sino de una instancia política que es la fuente del poder del que

disfruta la administrativa. (Existen excepciones como cuando la burocracia se ha instalado en el poder político. Ese fue el caso de España en la época que estudiamos, como veremos en un capítulo posterior). De algún modo, con esto, damos ya respuesta parcialmente a algunas otras de las cuestiones que en su momento nos planteamos.

Las directrices curriculares traducen algunas de las metas políticas en metas curriculares. La transformación es necesaria para los fines de la sociedad política puesto que ésta no puede acceder directamente al conjunto de la sociedad civil sin ciertos tipos de mediaciones; pero necesita al tiempo de la sociedad civil para ejercer su dominación y satisfacer los intereses de las clases dirigentes.

Todo el aparato burocrático así como las formas culturales de la dominación no tienen otra función prioritaria a la de revestir legalmente esa dominación haciéndola aceptable para los dominados, ganando su consentimiento.

Los criterios para formular las directrices curriculares son, por lo tanto, extraídos de los fines del Estado; si bien el ejercicio de la dominación es diferido a través de instancias de mediación, técnicas o burocrático-administrativas, que a su vez extraen su legitimidad de la condición de ser aparatos que cuentan con el respaldo coercitivo del poder político -representado a su vez por otros aparatos al servicio del Estado-.

Quedan por aclarar los aspectos y momentos del proceso curricular que resultan afectados por tales directrices.

La cuestión es probablemente de las más complejas porque, del mismo modo que la instancia política requiere mediaciones, asimismo la instancia administrativa puede requerir de las mismas en función de cuáles sean los aspectos de la práctica sobre los que se desea incidir.

Así, mientras las metas curriculares que se establezcan afectarán a los resultados concretos del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante su asunción por el profesorado en la planificación del curriculum; otras directrices, que no aludan directamente a las metas sino a las prácticas mismas en sus aspectos organizativos o procesuales, serán consideradas como factores de contexto, datos apriorísticos para el profesor, el cual no entrará en su cuestionamiento sino que los aceptará como marco a partir del cual desempeñar su tarea.

Un tercer tipo de estas directrices curriculares pueden ir dirigidas no a los profesionales de la enseñanza sino a otros sectores de la sociedad civil bien que en este caso no lo hagan con carácter impositivo sino como recomendaciones o indicaciones que refuercen las normas dirigidas a profesores y alumnos.

Cada una de estas categorías de directrices sufrirá a su vez diferentes mediaciones: los resultados serán mediados por la

programación; las prácticas mismas por la administración educativa (a la que no corresponden todas las directrices curriculares).

Los sectores influidos por el tercer tipo de decisiones que comentamos, especialmente padres de alumnos pero también medios de comunicación, editoriales de libros de texto y otras, etc. actuarán también como mediadores entre las directrices y las prácticas curriculares.

Un último aspecto a considerar es el relacionado con los momentos sobre los que actúan las directrices curriculares.

Desde el punto de vista del profesor lo hacen tanto en su situación preactiva como interactiva.

Igualmente ocurre con el contexto organizativo, cuya influencia se deja sentir antes, como durante el proceso mismo de enseñanza. Pero aún podríamos diferir más sus efectos si tuviéramos en cuenta la situación de los diferentes sujetos implicados, antes y después de someterse a los procesos curriculares.

Así como la administración, en tanto que instancia mediacional, se encuentra ubicada en el nivel de decisión intermedio, al que llamamos también administrativo, los procesos mediadores de programación y de contexto sociocultural habría que situarlos entre el nivel administrativo y el práctico, lo que tendrá gran importancia a los efectos de analizar las funciones sociopolíticas que cumple efectivamente el curriculum.

#### IV.2.2.- Las directrices curriculares y el discurso ideológico de la escuela.

En el apartado anterior mencionamos que las directrices curriculares se corresponden con las metas políticas que se marcan los grupos hegemónicos de acuerdo a sus intereses de clase.

Sin embargo el discurso tradicional sobre los fines de la escuela viene a decir que los propósitos de ésta son ajenos a cualquier interés partidista.

Las diferentes posiciones en torno a los fines de la escuela parecen coincidir en que corresponde a ésta

a) propiciar la transmisión de la herencia cultural de la humanidad;

b) desarrollar aquellas capacidades del individuo que sean adecuadas para su integración en la sociedad.

Hagamos una consideración de carácter general y dos de carácter particular que nos servirán como concreción de lo que hemos llamado el discurso ideológico de la escuela.

La primera consideración hace referencia a los fines de la escuela, de la enseñanza y de la educación.

A menudo se presentan indiferenciadamente, lo que de modo probable sea debido a la identificación que en las sociedades desarrolladas se ha producido entre educación y enseñanza en un primer momento y, más tarde, entre éstas y la escolarización.

Aunque restablecer las diferencias entre los términos puede servir a los propósitos que perseguimos, este extremo no será abordado en este trabajo.

Las consideraciones particulares se refieren a los dos fines que hemos mencionado para la escuela.

En el primero de ellos, sería necesario incidir sobre los criterios que determinan qué aspectos y cuáles no, son susceptibles de ser transmitidos escolarmente.

Previo al proceso de la transmisión de los contenidos culturales se encuentra el de selección de los contenidos a transmitir.

Lo que queremos decir es que cuando se habla de la herencia cultural de la humanidad no cabe pensar que exista un acuerdo unánime respecto a qué hechos, datos o conocimientos especializados la componen; lo cual significa que detrás de los mismos se encuentra una selección que puede mostrar cuáles han sido los criterios utilizados y sobre todo, quién(es) la han efectuado.

En cuanto al segundo de los fines señalados, más que hacer hincapié en el término de integración que nos parece, antropológicamente al menos, adecuado, debiéramos considerar el de "sociedad".

El frecuente y muy ligero uso de este término no puede esconder que tras él se encuentra una concepción que hace de la misma una agregación de individuos y no una configuración dinámica, cambiante.

El rasgo definidor de la sociedad sería más bien el conjunto de relaciones entre sujetos colectivos y no las entidades particulares, de dudosa existencia sociológica.

En definitiva, los fines de la escuela que se señalaron forman parte de un discurso sobre la escuela que se caracterizó como ideológico.

Para la elaboración de ese discurso se parte de dos axiomas implícitos: el de la universalidad y el de la objetividad del conocimiento. De uno y otro ya tratamos cuando apuntamos algunas notas generales en torno al conocimiento y a la ideología.

Contribuyen no poco a la materialización de este discurso escolar ciertas personas, colectivos o instituciones, manteniendo las confusas formas del "sentido común".

Es éste un aspecto de las mediaciones sufridas por las directrices curriculares, de las cuales hablaremos a continuación.

#### IV.2.3.- Las mediaciones en la formulación de las directrices curriculares.

La derivación de las directrices curriculares desde las metas políticas no siempre se produce de forma inmediata, sino que puede sufrir algún tipo de mediaciones.

No sólo las metas políticas se encuentran situadas en el nivel decisional de la política mientras las directrices curriculares se establecen en el nivel administrativo, sino que además la posición relativa de ambos momentos respecto a la finalidad de los procesos instructivos es asimismo diferente.

Las metas políticas señalan claramente a fines que resultan diferidos respecto al espacio de la acción institucional; las directrices curriculares, por el contrario, son el referente necesario (desde su legalidad) para los procedimientos de la enseñanza. Lo que significa que forzosamente debe de existir alguna traducción de las unas en las otras.

El término de mediación tiene, en este contexto, el sentido de aquel modo de determinación que establece un proceso mediante el cual otros procesos en curso, otras relaciones de determinación, quedan afectadas, pudiendo quedar modificadas, en uno u otro sentido, las consecuencias previstas en un principio.



Pues bien, lo que decimos es que la selección que las metas definen en las directrices curriculares resulta mediada por otra instancia de determinación.

Se trata justamente de aquella que en su momento caracterizamos entre las "instancias móviles" dado que su ubicación es variable según momentos dentro de la escala de niveles de decisión curricular.

Hay que añadir por tanto una precisión a esa afirmación: los intelectuales no constituyen propiamente una instancia de decisión curricular sino una instancia mediacional.

Detenernos por un instante para tratar de esta instancia "académica" puede servirnos para justificar adecuadamente esa afirmación.

La denominación de intelectuales o de instancia académica puede resultar imprecisa. En realidad aludimos a todos aquellos teóricos que están de algún modo ligados al mundo de la enseñanza, si bien no ejercen la docencia o, si acaso, lo hace en los niveles universitarios.

Asimismo integran esta instancia personas ligadas a la administración, bien con cargos técnicos o políticos (Directores Generales, Subsecretarios, Delegados Ministeriales, Inspectores Técnicos, etc).

Por último, incluimos en la misma asesores y expertos.

La heterogeneidad de su composición explica parcialmente la dificultad de su adscripción a uno u otro nivel decisonal, pero no es, desde luego, la única causa.

Salvo en el caso de los que ocupan puestos de designación política, el resto de los miembros de esta instancia son individuos que, independientemente de cuál sea su origen de clase, pueden de hecho actuar sirviendo a los intereses de las clases dominantes.

En este sentido podríamos decir que son los "intelectuales orgánicos" de estas clases, por utilizar el término gramsciano.

La formación de los intelectuales orgánicos está ligada al partido, por lo que la inexistencia legal de estos deja en esas ocasiones en una posición ambigua a aquellos otros intelectuales que no representando el mismo papel pueden ejercer también una efectiva influencia en la definición de la política educativa y, más concretamente en la de las directrices curriculares.

Otras razones hacen que ésta sea una instancia móvil. Los académicos justifican sus afirmaciones, su teorización, en la pretendida científicidad de las disciplinas de que se ocupan; la existencia de teorías ideológicamente contrapuestas y la adscripción a unas u otras de los intelectuales hacen que su trabajo y opiniones puedan ser utilizadas por unos u otros de los sectores sociales en conflicto.

Vimos ya cómo los rasgos fundamentales que hacían de lo escolar un discurso ideológico eran precisamente sus pretensiones de objetividad y de universalidad. Con esa lógica, afirmarán servir tanto a unas como a otras instancias, a los intereses de unas u otras clases; pero además, igualmente serán utilizados por las

instancias políticas como por las prácticas para legitimar sus actuaciones.

¿En qué consiste exactamente esta intervención mediadora de los intelectuales?

Cuando actúan sobre la relación de determinación existente entre las metas políticas y las directrices curriculares, los intelectuales orgánicos de las clases dirigentes prestan legitimidad a los cambios en la política educativa en base a la supuesta objetividad de sus conocimientos especializados.

Aquellos otros ligados a sectores contrahegemónicos respaldan igualmente con su papel la resistencia y la contestación, derivando hacia el terreno dialéctico algunos de los enfrentamientos interclasistas.

Para comprender mejor su papel debemos tener en cuenta, sin embargo, que la adscripción de unos u otros sujetos a esta instancia no es gratuita; obedece, por el contrario, a criterios de servicio a los intereses de clase que pueden originarse-retribuirse en otros aspectos de sus vidas.

### IV.3.- Las prácticas y las metas curriculares.

El campo o el espacio de las prácticas curriculares tiene unos límites muy precisos por cuanto pertenece al mismo toda la plasmación de la teorización o de la legislación.

Este terreno no está exento de determinaciones sino que la complejidad de las mismas puede llegar a tejerse como una red.

Por otro lado, si bien hemos dicho que integra este campo toda la plasmación de teorías y leyes, no está integrado sólo por ellas. Muy al contrario, las propias teorías, leyes y hasta finalidades, habrían de ser leídas buscando tras su formulación cuál es la práctica o el conjunto de las mismas a las que remiten y por qué unas determinadas prácticas llegan a quedar cristalizadas en enunciados teóricos, mientras otras no.

Las directrices curriculares se situaban en el espacio del poder legal. Por esta razón son generalmente asumidas por la comunidad educativa en sentido estricto (profesores, padres, alumnos) como algo ajeno e impuesto.

Las prácticas curriculares se sitúan, por el contrario, en el espacio de lo inmediato. Suelen verse como no determinadas y la comunidad educativa se siente responsable de las mismas.

Las directrices curriculares se nos aparecían como relacionadas, de modo mediado, con los diferentes grupos socioeconómicos y sus respectivos intereses.

Las prácticas, por el contrario, quedan ligadas a la sociedad civil y a los aspectos populares de la cultura y el folklore.

De tal modo, directrices y prácticas curriculares, parecen ocupar dos planos distintos de la realidad educacional en su conjunto.

Pero, ¿están estos dos planos radicalmente separados?, ¿cuál es el límite entre los mismos o el área en que se interpenetran?

Precisamente esa área queda establecida por un doble espacio de mediación: el del contexto sociocultural y el de la programación.

Se trata desde luego de dos espacios de naturaleza bien distinta aunque ello no quiere decir que entre los mismos no pueda establecerse algún tipo de relación.

En efecto, como algunos de los más recientes trabajos sobre pensamiento del profesor parecen indicar (en GIMENO y PÉREZ, 1983), el profesor parte, en situaciones preactivas de enseñanza, de asunciones implícitas cuyo origen se encuentra en la categoría de las creencias, las cuales a su vez tienen su cuna en el contexto de referencia en el que se inscribe el profesor.

Pero a los efectos de nuestro trabajo daremos todo eso como un supuesto de partida para centrarnos en el estudio singularizado de los dos espacios de mediación, así como de las relaciones que resultan mediadas por los mismos.

La simple relación de determinación que se establecía entre las metas políticas y las directrices curriculares, intervenida por la aportación de los intelectuales orgánicos que daban forma a las primeras concretándolas en las segundas, se ve aquí multiplicada en su complejidad al inscribirse en un nuevo nivel de decisión cual es el administrativo.

En este nivel, el lugar por excelencia de las instancias burocráticas, los intereses de clase no aparecen tan desnudos en su representación, revistiéndose, por el contrario, de unas formas y de un lenguaje entre legal y técnico, y ramificándose entre los principios, las realizaciones y las metas.

Empezando por estas últimas, digamos que las metas curriculares se desprenden directamente de las directrices, quedando así determinadas por ellas.

No se trata en este caso de metas políticas sino de metas curriculares.

Las primeras afectaban especialmente al conjunto de la institución escolar como "aparato de Estado"; las segundas nombran los propósitos perseguidos por la aplicación de un determinado curriculum académico.

Estas últimas pueden variar conservándose no obstante las primeras. De hecho, las primeras, las metas políticas, son propias de la forma Estado en cualquiera de las modalidades de gobierno; aluden a lo que denominamos el discurso ideológico de la escuela.

Las segundas, las metas curriculares, se asimilan a los diferentes momentos, a las diferentes circunstancias históricas, sociopolíticas o sólo epistemológicas; aluden al grado de elaboración de las ciencias de la educación.

Si en las primeras sólo cabe identificar los intereses de los sectores sociales dominantes, en las segundas confluyen las aportaciones de todos los sectores sociales.

Son por ello estas últimas un lugar idóneo para detectar el estado de las relaciones de fuerza existentes entre todos ellos en cada momento y son un lugar ideológico de confrontación entre los sectores hegemónicos y contrahegemónicos.

Un lugar ideológico porque el lugar físico de la confrontación será precisamente el de las aulas o, mejor, el nivel práctico en conjunto, que incluye también el más amplio contexto sociocultural.

Así pues, las directrices curriculares determinan las metas curriculares y éstas a su vez ejercen su determinación unívoca sobre la programación.

La programación, en tanto que espacio de mediación, se ubica entre los niveles administrativo y práctico.

En lo que respecta al nivel administrativo porque si bien técnicamente no es una exigencia de la administración, sí lo es desde el punto de vista formal, esto es, la administración establece por la vía indirecta de demandar su realización, la forma y frecuencia con la cual debe darse cumplimiento al requisito técnico.

En la programación se recogen las metas curriculares traduciéndolas a los resultados hacia los que se orientarán todas las prácticas curriculares.

La relación existente entre los resultados y las metas políticas -pasando por su formulación en directrices y metas curriculares- no debe verse como de determinación simple entre las unas y las otras.

De hecho, su conexión sólo se descubre tras un análisis como el que estamos realizando, ya que el nivel político muestra la mayor indiferencia hacia los resultados obtenidos en el nivel práctico (sólo disimulado en sus discursos legitimantes), mientras que al nivel práctico se supone el interés político más en las formas institucionales de las prácticas que en los resultados concretos derivados de las mismas.

Es de nuevo el nivel administrativo el que asume la representación de cada uno respecto al otro, presentándose como aglutinante de los intereses generales de la sociedad para gestionarlos imparcial y técnicamente en un discurso que es el típico de la democracia formal, de la dominación legal -en sentido weberiano- y, por consiguiente, de la burocracia.



Pero al mismo tiempo que se hacen desprender las metas curriculares e, indirectamente, los resultados, de las directrices curriculares, también hay que ver cuáles son las relaciones entre éstas y las prácticas curriculares.

El camino de las unas a las otras sufre en este caso una doble mediación. Por un lado la de la Administración; por otro la del contexto sociocultural.

#### **IV.3.1.- Las mediaciones sobre las prácticas curriculares.**

¿En qué sentido decimos que la administración ejerce una mediación entre las directrices y las prácticas curriculares?.

Hasta el momento hemos empleado el término directrices de un modo un tanto impreciso, pero debe resultar ya evidente que la forma principal que toman éstas es la de la legislación, si bien no es en absoluto la única.

Habría que añadir, por ejemplo, la instancia flotante de los libros de texto y guías para el profesor; las circulares emanadas por la Inspección Técnica, Delegaciones del Gobierno o Direcciones Generales; las publicaciones especializadas dirigidas a los profesores; todas las normas, en fin, dictadas por órganos centralizados y relativamente alejados de la práctica inmediata de la enseñanza.

Puede verse, por tanto, que bajo tal denominación no se esconde un todo homogéneo sino diferentes espacios que se cruzan e interpenetran, resultando incluso en ocasiones antagónicos. Antagonismo éste que, en cualquier caso, sólo se descubre en el nivel práctico (sea como ejemplo los programas diferenciados según el sexo y la afirmación básica de la igualdad religiosa y legal de todas las personas).

Las directrices, de hecho, deberían tener su traducción inmediata en prácticas pero, vehiculizarlas a través de legislación sea cual sea el rango de ésta, significa someterlas a un filtraje que las hace llegar hasta el profesorado (en el nivel práctico) no como tendencias o recomendaciones sino con el aspecto coercitivo de la legalidad, como obligaciones que deben ser cumplidas.

De esta manera, la administración, que supuestamente debiera articular los medios para la consecución de unos fines preestablecidos por otras instancias, pasa a ser el nivel que dicta los fines mismos, o mejor, los medios se convierten en fines. En términos weberianos se sustituye la racionalidad de fines por la de medios, iniciándose un proceso de superburocratización cuyas consecuencias para la práctica serán especialmente significativas.

Si a lo anterior añadimos la lógica tecnocrática propia de un determinado momento del ejercicio del poder político, el resultado es multiplicativo; es el caso de la época que estudiamos.

Pero, independientemente de esta adición, la práctica institucional siempre resulta -por definición- burocráticamente mediada, esto es, nunca es una acción racional con respecto a los fines sino con respecto a los medios.

La programación resulta, desde esta perspectiva, un recurso por el que la burocratización se incorpora también al nivel de las prácticas, de ahí que la situáramos entre el nivel administrativo y el práctico.

En cuanto al contexto sociocultural en tanto que espacio de mediación, sus características y efectos son distintos al del espacio anterior. En realidad su papel es doble.

Por un lado ejerce una determinación simple sobre las prácticas mediando la relación entre éstas y las directrices curriculares del modo que veremos.

Por otra parte ejerce una determinación compleja en la medida en que actúa como un doble filtro que atraviesan las regulaciones administrativas entre su dictado y su incorporación a las prácticas.

Veamos ambos casos con mayor detenimiento.

En primer lugar nos vemos obligados a precisar qué es lo que entendemos por **contexto sociocultural**.

Incluimos en esta expresión todos aquellos factores, no estrictamente ligados a los procesos instructivos pero que sin embargo determinan el sentido mismo de esos procesos; ponen límites

a sus posibilidades; permiten la reproducción -mecánica o alterada- de sí mismos; seleccionan, de entre los modos posibles de producirse una acción, aquellos que son los más probables (esto es, establecen los criterios de la probabilidad); etc.

¿Cuáles son estos al parecer tan poderosos factores? De nuevo habría que señalar, como hicimos cuando hablábamos de las instancias que dictan las directrices curriculares, que no se trata en absoluto de un todo homogéneo.

Dado que las prácticas culturales tienen su origen en el mundo de la producción, nos encontramos con culturas de clase claramente diferenciadas. Según sean éstas, así será también la percepción que de las directrices se tenga, o, aún mejor, así será su traducción en prácticas.

Pero más que mediar la percepción, el contexto sociocultural, como se ha dicho, tiene otra serie de efectos y no siempre de parecida orientación. En buena medida eso dependerá de cuál sea su situación respecto a las prácticas mismas.

A modo de ejemplo señalemos los efectos que en la práctica puedan tener la existencia o no de sindicatos de profesores, de asociaciones de padres, de una posición más o menos hegemónica de los centros de enseñanza cuya titularidad ostentan órdenes religiosas, los mensajes explícitos u ocultos de los medios de comunicación de masas, el número de recursos de infraestructura cultural con que se cuente en determinado momento, la formación del profesorado y su proceso de selección profesional, y un larguísimo

etcétera en el que casi cualquier aspecto de la vida social podría ser incluido.

Naturalmente, dado este complejo abigarramiento resulta difícil hacer una formulación genérica de los modos en que este espacio media entre las directrices y las prácticas curriculares. No parece quedar solución mejor que ejemplificarlo para cada momento histórico, porque además, la configuración del contexto sociocultural es dinámica y la velocidad de sus cambios está asociada a la rigidez o flexibilidad de las estructuras políticas, sociales, económicas, etc. de cada forma de Estado.

Hablamos también de una determinación compleja ejercida por el contexto sociocultural.

En efecto, entre la plasmación de las directrices en prácticas pueden no haber otras instancias que las de la sociedad civil, pero está también la instancia administrativa de la que ya hablamos.

Las normas, a las que antes aludimos, emanadas por la administración, son asimismo transformadas para su conversión en prácticas concretas, y lo son justamente por esas otras instancias complejas y difusas que llamamos de contexto.

Sería este el caso de la interpretación que realizan los propios profesores o directores de los centros de enseñanza; la adaptación de aquellas a las circunstancias concretas de cada ámbito -geográfico, demográfico, económico, etc.-; las condiciones para el cumplimiento de las mismas que impone cada centro o lugar; etc.

En algunos casos quizá pudiera ahorrarse esta distinción entre la función de mediación simple o compleja del contexto sociocultural, pero en la mayor parte, los agentes culturales entienden como ajeno el ámbito de la administración y su actitud es por lo tanto diferente cuando actúan frente a un poder aparentemente acéfalo que cuando lo hacen frente a la administración, a la que se suele identificar con el poder gubernamental.

Por último, en lo que respecta a las determinaciones que sufren las prácticas curriculares, hay que señalar también la ejercida por los propios resultados escolares.

Los resultados, como vimos, están claramente determinados por las metas curriculares y mediados por la programación, en el sentido que la programación parte de las metas teóricas establecidas de modo genérico y las concreta en logros que supuestamente deben alcanzar los alumnos a fin de que se dé como eficazmente concluido el proceso de su instrucción. De tal manera que el profesor planifica sus actividades en función de los resultados deseados.

Esta formulación tan simple y extendida es, no obstante, no del todo cierta por incompleta. Los logros escolares son el punto nodal de una verdadera red de relaciones de determinación de las que programación y prácticas escolares son apenas dos de sus términos más evidentes.

Si bien es cierto que los resultados determinan las prácticas, no lo es menos que las prácticas a su vez son también determinantes de los resultados.

Sin embargo la relación no es biunívoca porque la relación de determinación en uno y otro sentido es diferente.

Los resultados seleccionan las prácticas, y éstas limitan a los resultados.

Los resultados determinan qué prácticas y cuáles no son adecuadas para el logro de los mismos; las prácticas determinan los límites dentro de los cuales pueden darse los logros.

Esta relación no es desde luego permanente sino que varía especialmente en función de la capacidad que se haya mostrado desde el nivel administrativo para formular explícitamente las metas curriculares y en función del grado de coerción legal que la administración educativa ejerza sobre las prácticas mismas.

Pero a su vez esta determinación de la administración sobre las prácticas se encuentra mediada por los propios resultados, de tal modo que, según cuál sea la valoración que se haga de los mismos en las instancias que ocupan el nivel práctico y otras del contexto sociocultural, esa determinación sufrirá modificaciones que, en sus extremos, bien reforzarán las prácticas predeterminadas en un movimiento de conservación, bien las debilitarán instaurando y buscando generalizar nuevas prácticas no determinadas en un movimiento de transformación, intra o extrainstitucional.

De todo lo dicho parece desprenderse que las prácticas curriculares se encuentran siempre y a tal punto determinadas que no queda ningún espacio para la autonomía del profesor.

A tal conclusión puede llevarnos la imagen tradicional del profesor como agente único y aislado del resto -profesionalmente hablando- que es el único responsable en definitiva de los aprendizajes escolares.

Lo cierto es que tal representación del profesor tiene escasa relevancia a efectos sociológicos además de ser desde el punto de vista didáctico, parcialmente incierta.

El profesor colectivo, forma parte de ese complejo que llamamos contexto sociocultural y que, debemos recordarlo, se encuentra entre los niveles administrativo y práctico.

El profesor colectivo incorpora a la práctica educativa su propiocepción laboral que lo hace ser parte de un aparato institucional y burocrático al tiempo que una suerte de profesional liberal al que se exigen actitudes laborales imaginativas y creativas.

Pero el profesor, simultáneamente, incorpora a su práctica buen número de elementos residuales, bien asimilados a la realidad concreta a la que se somete, bien integrados en su propia estructura psicolaboral.

Estos elementos, que no encuentran habitualmente su formulación en disposiciones, circulares, libros de texto, programaciones u otros documentos, afectan directamente a las



prácticas produciendo aparentes distorsiones respecto a las metas o a los resultados que no siempre pueden ser explicados si no son tenidos en cuenta.

#### IV.4.- Hacia una redefinición del espacio curricular.

Como se ha visto a través de todo lo anterior, el **curriculum** nombra tanto las directrices como las prácticas curriculares, principalmente porque resulta muy difícil y sería probablemente falso pretender abordarlo de modo unilateral desde uno sólo de los dos ámbitos.

Las diferentes conceptualizaciones sobre el curriculum o las más simples clasificaciones categoriales que se han hecho de las mismas, hacen hincapié bien en su aspecto formal: colección de asignaturas, plan de estudios; bien en el papel preponderante -si no único- del profesor en su construcción.

Pero lo cierto es que el curriculum es un espacio móvil y complejo que se aparece con diferentes rostros según cuál sea la circunstancia académica o histórica en que lo haga, pero cuya existencia no es autónoma.

¿Hasta qué punto podría decirse que el curriculum está sustancialmente constituido precisamente por todas las relaciones que se tejen entre los diferentes niveles e instancias?

La hipótesis resulta a primera vista muy osada, pero si tuviéramos que proceder a una reducción a lo sustancial para aislar

su contenido u objeto no quedarían sino directrices, prácticas y resultados, todas las cuales, como vimos, se explican sólo en relación con otras instancias determinantes y espacios de mediación.

Sin necesidad de llegar a posturas tan extremas, sí puede decirse que la entidad del **currículum** es su proceso de creación y **transformación constante**, cargando el peso ya sea en las directrices que emanan del nivel teórico-técnico-administrativo, ya en las prácticas mismas.

Es por esto que afirmamos del **currículum** que es un espacio móvil.

Pero un espacio se define por aquello que lo puebla. ¿Cuál es entonces el contenido del espacio curricular?

No las personas o las instancias, ni las asignaturas o contenidos del conocimiento, ni siquiera los actores directos del proceso de enseñanza-aprendizaje, esto es, los profesores y alumnos.

Todos ellos no son sino los límites que enmarcan el espacio curricular; límites, como se ha señalado, imprecisos y cambiantes pero constituyendo el recipiente del espacio curricular.

Así, parece que el contenido curricular, lo sustancial del **currículum** y no el paquete en que aparece envuelto, no puede ser otra cosa que **las relaciones sociales que se establecen entre los diferentes niveles e instancias así como con los objetos de conocimiento y los modos de conocer ejercitados.**

Una red, una tela de araña, una caja o una olla, sólo sirven precisamente por los espacios vacíos que contienen. Llamamos vaso al vaso por lo que permite, por lo que posibilita y no por su forma ni por el material con que está construido.

Con el término *curriculum* hemos nombrado hasta ahora su materialidad, pero no sus espacios vacíos, sus posibilidades, el juego de relaciones que permite su constitución.

Que el *curriculum* esté basado en objetivos o en actividades no es más significativo que el que posibilite unas relaciones o inhíba otras. La validez de un instrumento está en su uso y no en su forma.

El *curriculum* es un espacio instrumental; el contenido del *curriculum* es la investigación gnoseológica que, en los marcos curriculares que hemos señalado -la forma del recipiente-, pueda ser llevada a cabo.

El proceso de conocimiento no es una apropiación sino una asimilación integradora cuyo resultado no es la posesión de lo que antes se carecía sino el crecimiento personal y social que a la vez se traduce en la posibilidad de establecer nuevas y más complejas relaciones con el entorno, con los otros y con lo otro.

#### IV.4.1.- El problema del control del curriculum.

Los párrafos anteriores pueden leerse como una denuncia de la concepción reificada de curriculum.

Esa es, por otra parte, la conceptualización que más interesa a los niveles políticos cuyo interés por lo escolar, descubierto ya su discurso legitimador, estriba exclusivamente en el logro de determinadas metas de carácter político o, más claramente, en el continuado ejercicio del poder.

Desde esa perspectiva, el control del curriculum deviene problematizado, se convierte en el problema del control.

Podría hablarse de la existencia de tres niveles de control correspondientes a los tres niveles de decisión curricular que hemos establecido.

Por un lado el control político, ejercido desde instancias asimismo políticas y que tendría por objeto, en una sociedad democrática, garantizar a todos los ciudadanos el ejercicio de su derecho a recibir una formación adecuada durante un periodo de su vida.

En segundo lugar, el control administrativo debiera asegurar la efectividad del derecho a la escolarización, las condiciones materiales de la misma.

Por último, el control sobre la práctica de la enseñanza.

Detengámonos aquí, porque aquí es donde se descubre la verdadera dimensión problemática del control.

Los dos primeros niveles no sólo parecen evidentes sino que existen mecanismos adecuados para su ejercicio.

Para el primero existen las comisiones parlamentarias correspondientes; para el segundo la Inspección Técnica de Educación, ligada a la administración educativa.

Pero, tal como indican LAUGLO y McLEAN (1985), *la estructura de la administración no indica el grado en el que se desarrolla el poder formal en instituciones al nivel inferior* (p. 4).

Ahora bien, para analizar el control que debe corresponder al nivel práctico debiéramos primero discutir acerca de la naturaleza del objeto de ese control.

O, de otro modo, dada por supuesta la eficacia de los niveles anteriores, ¿qué es lo que habría que someter a control en el terreno de las prácticas curriculares?

Las respuestas posibles pueden quedar categorizadas en dos grupos: o se controla el proceso de desarrollo del curriculum o se controlan los resultados.

El control sobre los procesos implica a su vez el control sobre cada uno de los elementos que se ponen en juego durante los mismos así como las relaciones que se establecen; pero los resultados, que se suponen directamente condicionados por aquellos, quedan en definitiva al margen del ejercicio de control.

Si por el contrario se ejerce el control sobre estos, toda la dinámica escolar queda hipotecada a los mismos.

Desde la perspectiva del modelo de determinaciones que estamos considerando, todo parece indicar que ocurre esto último.

Hemos visto cómo los resultados escolares están claramente determinados por las metas curriculares establecidas al nivel administrativo, si bien con alguna mediación; cómo además, estos resultados a su vez determinan la propia práctica.

Aceptar un control sobre los resultados significa cerrar lógicamente todo el cuadro, confirmando así la dependencia directa de las prácticas curriculares de las instancias políticas, esto es, la función social de adoctrinamiento de la escuela.

Desde esa misma perspectiva, aceptar el control sobre los procesos resulta cuanto menos ingenuo dadas las determinaciones que inciden sobre las prácticas.

Asociada a lo anterior está la cuestión de quién o quiénes deben ser los agentes de control.

Si el control es sobre productos parece que lo propio es que sea ejercido por algún agente externo comisionado por instancias políticas o al menos administrativas; si lo fuera sobre los procesos, el control debiera estar incorporado a los propios procesos y su ejercicio correspondería, por tanto, a aquellos directamente implicados en las prácticas curriculares.

Lo primero evidenciaría claramente el carácter político -de servicio a intereses particulares de grupos de poder- de lo escolar

con lo cual se debilitaría su capacidad legitimatoria; pero lo segundo introduciría una nueva ocultación ideológica al mostrar apariencialmente que el control estaba en unas manos, cuando realmente se incorporarían otros mecanismos de control ocultos que lo garantizaran a aquellas instancias políticas.

Una tercera cuestión, de la mayor relevancia, a tener en cuenta, es el concepto de curriculum implícito en unas u otras de las categorías de control.

El control sobre los procesos parecería indicar una desconfianza de los poderes públicos acerca de la competencia profesional del profesorado, o bien supondría, en alguna de sus manifestaciones, la imposición a los profesores de la realización de programaciones muy formalizadas como un intento deliberado de ejercer la jerarquización burocrática y, a través de ella, el ejercicio del poder.

En esta versión no importarían tanto la calidad de las interacciones y de los procesos de aprendizaje como la regulación de las pautas externas de la enseñanza.

Controlar los productos es un modo explícito de reconocer la función social de la escuela que simultáneamente se empeña en ocultar el discurso ideológico.

Pero el curriculum parece obrar ahí con toda su potencialidad de espacio de disensiones en la continua creación y recreación del conocimiento.



Podemos ahora intentar el procedimiento inverso, esto es, no partir del quién debe decidir qué y por qué medios derivando de ahí una concepción curricular implícita, sino, por el contrario, plantear cuál es la conceptualización curricular de partida para considerar en consecuencia el asunto del control.

Si volvemos a la consideración de curriculum que efectuamos en líneas anteriores, aquella en la que se hablaba del curriculum como las relaciones que se contenían en un espacio móvil, veremos que el control del curriculum requiere ser abordado de otro modo a cómo lo hemos estado contemplando.

En primer lugar el control deja de ser un "problema" político para pasar a ser una cuestión técnica, que hace a los procedimientos y no a los fines. Porque para resolver lo concerniente a los fines existen otras instancias de participación o de acción además de la escolar.

En segundo lugar, lejos de la concepción reificada del curriculum y en tanto que los resultados quedan, no disueltos en los procesos sino incorporados a los sujetos mismos de la relación de enseñanza-aprendizaje, el control se manifiesta en el enriquecimiento de las relaciones sociales establecidas progresivamente por los sujetos colectivos y no en el número de los mismos que poseen determinados conocimientos académicos.

En tercer lugar el agente de control es la propia comunidad en la que los sujetos escolares están inmersos, de la que forman parte, y lo ejercita socialmente con su aceptación o rechazo de los

comportamientos sociales -comunitarios- de los individuos escolarizados.

La escuela cobra así su auténtica dimensión sociopolítica, como espacio real de participación de toda la comunidad, incluyendo los escolares, en la definición de su vida colectiva y en las decisiones sobre el sentido de las transformaciones de sí mismos y de su entorno.

Pero hemos dicho que desde esta perspectiva el control pasa a ser una cuestión técnica. Y, en efecto, para que el control sea acorde con la concepción curricular planteada, se requieren nuevas instancias.

Parece inevitable, y podría ser incluso deseable, que continúen existiendo instancias políticas y administrativas de control curricular. Pero no existen instancias adecuadas de control sobre las prácticas curriculares.

Ese papel, tradicionalmente, lo han realizado las instancias administrativas, si bien ya vimos cómo su objeto propio era otro que no el ocuparse de la propiedad de las prácticas.

En lo que ha desembocado ese control administrativo sobre el proceso ha sido en la burocratización de las prácticas mismas.

Se hace necesaria por tanto una instancia propia del nivel práctico, ubicada en éste mismo, que garantice el control de los procesos curriculares.

El concepto de control se suele acompañar de una connotación negativa que se debe más al modo en que se ha ejercido que a su significación propia (ver, por ejemplo, GLATTER, 1976).

Incluso en teoría organizacional empresarial se usa el término de "control por excepción" para referirse a aquél que se ocupa no del funcionamiento "normal" sino del disruptivo.

La complejidad de la concreción de la instancia que reclamamos se encuentra en que estando ubicada en el nivel de la práctica requeriría gozar de la representación de los diferentes sectores vinculados a este nivel, lo que la haría una instancia colectiva con la merma de operatividad que esto siempre supone.

Pero este asunto podría ser menor si no fuera además acompañado por la dificultad que supone para la misma gozar de una estimable cualificación profesional que garantice la bondad de sus juicios cuando se trate de valorar correctivamente los procesos que se estén llevando a cabo.

Desde otra perspectiva complementaria a la anterior, el problema del control hace referencia a la oportuna adecuación entre las responsabilidades profesionales de los profesores y las expectativas de la comunidad acerca de su desempeño.

Es decir, lo que se pone en cuestión cuando surge la pregunta por el control es la autonomía "curricular" de profesores y centros de enseñanza, o, si se prefiere, el equilibrio entre las prácticas, las metas y el contexto sociocultural.

Emplazadas en diferentes momentos del proceso y a diferentes niveles de decisión, resulta evidente que sólo un órgano que lograra congregar una representación personal de esos diferentes momentos y niveles podría perseguir la articulación y el equilibrio deseados.

En este caso, la cuestión se convierte en un asunto de grado: ya no se trata de discutir el quién sino el hasta dónde.

Un hasta dónde que no sólo pone límites a la autonomía profesional de los profesores, sino que debe a su vez contar con los límites que puede encontrarse en su dependencia de otros órganos centrales políticos o legislativos.

Otro aspecto a tener en cuenta es el que se refiere a la necesaria articulación entre los diferentes niveles de enseñanza del sistema, lo que nos puede conducir a plantearnos algunas de las contradicciones a que se ve sometido el currículum.

#### **IV.4.2.- Contradicciones en/del currículum.**

El espacio curricular, que definimos como complejo, poco homogéneo y generalmente poco estructurado, es además un lugar de contradicciones. Y lo es en un doble sentido, tanto como lugar de lucha, como arena en la que se intentan dirimir esas contradicciones, cuanto generador de las mismas.

Esta característica del campo del curriculum es, junto a los que ya mencionamos, otro de los rasgos fundamentales que lo definen.

Cuando hablamos de campo del curriculum o de espacio curricular, no aludimos a todos los niveles de decisión ni a todas las instancias de determinación curricular, sino exclusivamente a aquél en que se inscriben directrices y prácticas curriculares.

No obstante, eso no quiere decir que el resto no dejen sentir su influencia sobre este subespacio ni que allí no se den a su vez contradicciones. De hecho, algunas de las que aquí tienen lugar las reproducen.

Veamos algunos ejemplos de unas y otras.

Las directrices curriculares se elaboran a un nivel decisonal en el que no se tienen en cuenta los intereses de aquellos sectores de la sociedad civil o de aquellas clases que mayoritariamente quedarán sometidos a esas mismas directrices.

Como además estos últimos no tienen acceso a ese nivel de decisiones, encuentran su lugar para negarlas o contrarrestarlas, persiguiendo el logro de intereses propios, en el momento de las prácticas curriculares.

En la práctica, por tanto, se confrontan los intereses de unos y de otros. Esta es una contradicción que se genera en otro espacio que el curricular, pero que se manifiesta en éste.

Otro caso distinto es el de las contradicciones que nacen en el proceso curricular mismo. El caso más evidente, pero en absoluto el único, es el de las diferencias entre las formas culturales propias del medio en el que está enclavada la escuela y los contenidos culturales que ésta se encarga de transmitir. En conjunto todas éstas quedan bien recogidas y analizadas por BERLACK (1983).

Por último, entre aquellas contradicciones que se producen en otros niveles de decisión curricular, las hay que no dejan sentir sus efectos en el terreno del curriculum y las que, aun resolviéndose fuera del espacio curricular estricto, afectan su configuración.

Como ejemplo de las primeras digamos las que se producen en el nivel administrativo por ocupar los puestos de poder local o regional; de las segundas, las que surgen entre los diferentes sectores económicos o fracciones de clase por ostentar el dominio hegemónico.

Las primeras, en la medida en que son puestos de representación, suelen incluso pasar desapercibidas en los niveles superior e inferior al propio; las segundas no se manifiestan expresamente en lo escolar pero introducen modificaciones en las metas políticas que son las que determinarán la formulación de las directrices curriculares.

Como todas estas contradicciones y sus efectos curriculares se modifican continuamente en función de las coyunturas de cada momento histórico, no puede establecerse otra norma para tratar de las mismas que la de consignar su existencia. Serán tratadas con mayor extensión cuando extendamos nuestro análisis al estudio del curriculum durante el franquismo.

#### IV.5.- Emplazamiento del espacio curricular.

En el apartado anterior escribimos sobre el espacio propio del curriculum. En éste y el próximo lo haremos sobre los dos ejes entre los que se emplaza el espacio curricular y que, sin embargo suelen quedar lejos de las consideraciones teóricas que se realizan habitualmente.

La importancia de emplazar el espacio curricular viene dada por una doble particularidad del curriculum: la que hace de él un hecho social y la que lo asume como un espacio dinámico, en constante proceso de construcción, definición y reacomodación en el universo epistemológico.

En cuanto fenómeno social, el curriculum se sitúa entre los intereses políticos y los intereses prácticos, entre el Estado y la sociedad civil, entre la hegemonía y la contrahegemonía, entre el poder y la sumisión.

Por su carácter procesual se mueve entre los principios y las metas.

Todas las instancias de determinación curricular o de mediación, pueden asimismo situarse con relación a estas coordenadas.

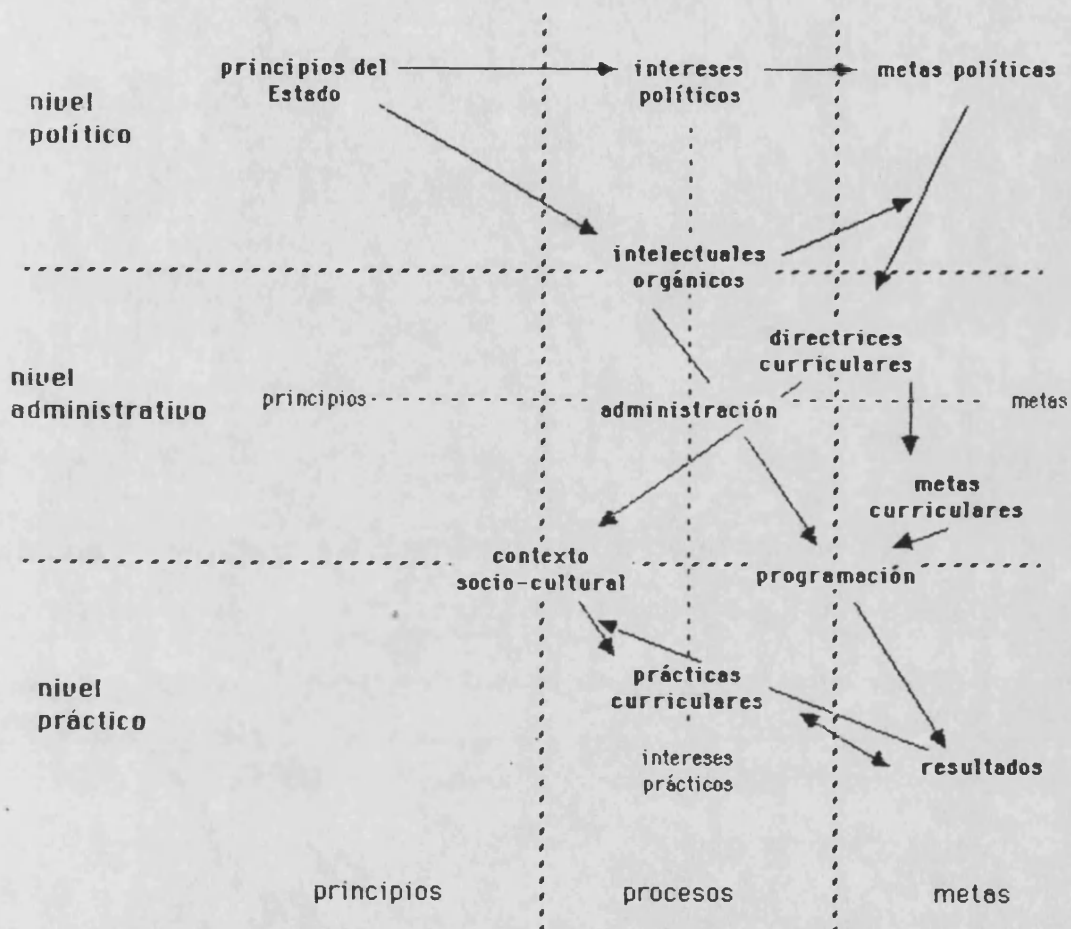


La representación gráfica que presentamos, aun siendo hipotética y no referida a ninguna situación histórica concreta, nos ayudará a descubrir el sentido de las determinaciones.

Se muestra también el gráfico como representación de todo aquello de lo que se ha venido hablando en los anteriores apartados del presente capítulo.

Hay que decir al respecto que, si bien para su construcción se han partido de consideraciones teóricas, ha resultado casi inevitable conformarlo mínimamente a la situación histórica en la que nos centramos para nuestro análisis.

De ahí que alguna de las determinaciones representadas, del sentido de las mismas o aun de las instancias, puedan -y con toda seguridad lo harán- modificarse en el caso de aplicarse al análisis de otra situación u otro contexto.



#### IV.5.1.- Entre los principios y las metas.

Dedicaremos este apartado a hablar del eje "principios-metas", reservando el posterior al otro eje, "intereses políticos-int. prácticos".

Debemos, antes de comenzar, hacer algunas precisiones respecto al uso que aquí daremos al término "principios".

Usando la vía negativa, distinguimos entre principios del curriculum y principios de la educación.

Si estos últimos precisan la razón -que no el objeto- del educar, a los primeros podría parecer que interesa bien poco qué sea eso de la educación.

Los principios del curriculum establecen qué es aquello que rige, guía o dirige las actuaciones de los actores de los procesos institucionalizados de enseñanza-aprendizaje.

Como tendremos ocasión de ver poco después, estas motivaciones no tienen por qué estar situadas en cualesquiera zona ideal, aunque tampoco biológica, sino en todo caso anclan en intereses sociales, psicosociales cuanto mucho.

La expresión "principios del curriculum" tiene una doble acepción: por un lado se refiere a aquello que rige las actuaciones curriculares, como ya dijimos; pero puede significar también la base material de partida para tales actuaciones; dicho de otro modo, el

terreno en que anclan las prácticas curriculares, las decisiones previas a esas prácticas, e incluso el ámbito extracurricular en el que enraizan los currícula.

Con la primera de esas acepciones se identificarían todas aquellas cuestiones ideológicas que a su vez ocultan los verdaderos intereses de los sectores hegemónicos. Con la segunda, cabría identificar todo el contexto cultural del que forma parte la escuela.

Los intereses de los grupos hegemónicos determinan las metas políticas a la vez que median, según ya señalamos, la determinación de las metas en directrices curriculares.

El contexto cultural determina los resultados a la vez que media la determinación de estos resultados en prácticas.

En cuanto a las metas, señalan el objeto de las acciones que se emprenden, siendo desde luego diferentes según se trate del nivel político, administrativo o práctico, esto es, según nos vayamos desplazando a lo largo del continuo entre los intereses políticos y los prácticos.

De un modo sintético podríamos señalar que las metas políticas determinan las directrices curriculares, que a su vez son determinantes de las metas curriculares.

Estas metas determinan la programación de las prácticas que son las que en definitiva se relacionan con los resultados determinándolos a la vez que siendo determinados por ellos mismos.

El curriculum, por lo tanto, se mueve entre principios y metas, englobándolos a ambos si lo aludimos en un sentido amplio y expresando su inclinación hacia uno u otro extremo en función del peso relativo de las diferentes instancias de determinación; lo que a su vez no hace sino traducir y reflejar el grado de articulación entre Estado y sociedad civil en cada uno de los momentos históricos que consideremos.

Este deslizamiento permanente se traduce en la importancia relativa que en ocasiones históricas diferentes se le concede a unos u otros aspectos del curriculum y en la capacidad más o menos reproductiva o transformadora del mismo.

IV.5.2.- Entre los intereses políticos y los intereses prácticos.

El otro eje que queríamos considerar es el de los "intereses políticos-intereses prácticos".

Una primera puntualización semántica debe advertirnos que los términos político y práctico no tienen carácter de exclusión sino que indican la prioridad en la orientación de la acción.

Así, por intereses políticos aludimos a aquellos que se gestan en el ámbito del Estado mientras que los prácticos tendrían su origen en la sociedad civil.

Pero Estado y sociedad civil son dos ámbitos que tienden a resultar más indiferenciados especialmente en el capitalismo



desarrollado o en el llamado Estado del Bienestar (GINER, 1987), si bien dentro de los análisis marxistas no existe acuerdo respecto al modo de abordar estas cuestiones, dado el nivel de elaboración de la teoría marxista del Estado.

La escuela, por tanto, situada como se dijo entre los intereses políticos y los prácticos, se nos presenta así como el lugar en el que se reflejan e incluso en el que se dirimen los intereses de los diferentes sectores sociales.

Pero la escuela, dejados a un lado elementos materiales, no es otra cosa que curriculum.

De ahí que, por un lado, estudiar el curriculum de un determinado momento permite vislumbrar el poder hegemónico relativo de las partes en lid; por otro lado y a la inversa, a partir del estudio de las diferentes determinaciones sociales que incidan sobre el curriculum en un momento dado, podemos pronunciarnos sobre la naturaleza social de ese curriculum, esto es, sobre su potencialidad transformadora.

Puede decirse que el curriculum es determinado "en última instancia" por la economía política, por las diferentes instancias que ejercen el poder económico y político y la dominación social. De donde no puede concluirse la negación de la capacidad de transformación del curriculum pero menos todavía su dependencia exclusiva de las teorías académicas y su independencia por tanto, de los fines políticos.

Otro extremo, opuesto al de la autonomía curricular, es el que viene representado por la afirmación que hace del curriculum básico un instrumento de socialización laboral, esto es de inculcación de las pautas de comportamiento demandadas para los trabajadores por las formas de producción capitalista (BOWLES-GINTIS, por ejemplo).

El mecanismo del mercado en el capitalismo incorpora en los procesos productivos sus propios procedimientos de formación de la fuerza de trabajo y lo hace además de modo mucho más eficaz que el que podría lograr la escuela (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1985, c).

Pero la lógica que subyace a unos y otros procesos, laboral y escolar, es idéntica, como lo es la familiar y la jurídica, por ejemplo, porque en todos los casos se trata de la lógica social que impone un modo de producción determinado.

Todo lo anterior nos conduce al otro extremo del eje que establecíamos y que para nosotros se sitúa en lo que llamamos los intereses prácticos.

Hay que decir respecto a éstos que su formulación resulta frecuentemente tan ideologizada como lo está el discurso sobre lo escolar que se elabora desde otros niveles de determinación.

Ello no quiere decir que no respondan a verdaderos intereses, a intereses objetivos de las clases no hegemónicas ni que estos no sean emancipatorios, sino que su expresión a menudo adopta las formas mismas de la lógica de la dominación, mostrándose sólo más depurados cuando el enfrentamiento llega al grado de conflicto abierto.

Buen ejemplo de ello es todo el discurso sobre la escolarización como factor de movilidad social o sobre la meritocracia que se desprende de las reivindicaciones de las clases dominadas (CARABAÑA, 1980).

Es evidente que tales discursos derivan de un concepto burgués de individuo y que han encontrado su formulación más coherente en las elaboraciones que para los sectores hegemónicos han realizado sus intelectuales orgánicos.

Pero esto no quiere decir que, para unas y otras clases, respondan objetivamente a los mismos intereses.

Mientras que para la burguesía son garantía de la posibilidad de perpetuar su dominación, para los dominados expresan simultánea y contradictoriamente el ansia por acceder a posiciones sociales que garanticen mejores condiciones de vida y trabajo y también la posesión individual, el acceso consumista a bienes culturales reificados que simbolizan un estatus superior.

Del mismo tipo, si bien opuesta, es la creencia en la escuela como lugar de emancipación, no de las clases desde luego, sino de los individuos.

Es del mismo tipo porque en ambos casos a la escuela se la dota de un valor instrumental.

Pero es de signo contrario porque, si bien la primera en último extremo persigue no el cambio de los individuos sino de sus condiciones de vida y/o trabajo, en la segunda hay un propósito de lograr mediante la práctica escolar una transformación de los



sujetos mismos como paso intermedio aunque necesario para la posterior superación de situaciones discriminatorias e injustas.

Esta última postura es curiosamente más próxima a los profesores que no a los padres o alumnos como sería la primera.

Se trata indudablemente de una neta forma de idealismo y encuentra su expresión principalmente en ciertos profesionales "militantes" y en buena parte de los movimientos de renovación, precisamente en aquellos que no ligan su práctica, supuestamente transformadora, a otros colectivos o movimientos sociales.

De nuevo podemos decir del curriculum que se mueve entre los intereses políticos y los prácticos y que lo hace además incorporando todas las contradicciones que comporta la asunción de una lógica de la dominación con propósitos de transformación social -o aun sólo escolar-.

Eso sin mencionar las contradicciones que a su vez existen entre los propios intereses de uno y otro extremo, los cuales quedan en buena parte incorporados e implícitamente asumidos por el campo del curriculum.

#### IV.6.- A modo de resumen: algunas conclusiones provisionales.

De todo aquello que hemos estado analizando hasta el presente podemos derivar una serie de conclusiones parciales, que debiéramos contrastar entre sí y con las hipótesis que establecimos al inicio de este trabajo, con el fin de garantizar la posibilidad de su generalización e integración constructiva en el campo de la teorización sobre el curriculum.

Hay sin embargo que llamar la atención respecto a la contingencia histórica de los análisis curriculares.

Las afirmaciones que realizamos pueden cuanto mucho resultar válidas dentro de los marcos sociohistóricos en los que se mueven las sociedades capitalistas; esto si tomamos todas estas afirmaciones en su conjunto.

Alguna de ellas parece que podría ser igualmente válida en otros contextos, y otras casi con toda seguridad no lo serían fuera de éste.

Con esto, más que excusar el relativismo de nuestra investigación, estamos haciendo una llamada a la consideración historicista de toda investigación curricular, aspecto éste que por lo demás ya planteamos en otro momento.

Sí bien es cierto que podría decirse lo mismo respecto a otros campos del conocimiento, la naturaleza social del curriculum lo hace inexcusable.

¿Hasta qué punto hace eso imposible la extracción de normas o leyes de carácter general que puedan ser aplicadas a cualquier situación escolar, en cualquier momento o lugar?

Nuestra opinión es que debieran existir categorías de teorías curriculares según el grado de su generalidad.

Así, en una primera, se situarían aquellas que hacen referencia a la determinación social del conocimiento y al aprendizaje humano en general; una segunda incluiría, por ejemplo, las referentes a la transmisión institucionalizada del conocimiento y a las situaciones de aprendizaje en contextos escolares; la tercera gran categoría, ya con escaso poder de generalización, comprendería no tanto teorías sino contrastaciones de carácter empírico sobre determinados contenidos de conocimiento o sobre los aprendizajes realizados en situaciones muy concretas, aun admitiendo la posibilidad de encontrar otras afines a las mismas.

Las conclusiones a que antes nos referíamos pueden ser enunciadas, de modo sintético, como sigue:

a) el curriculum escolar de las etapas básicas es expresión de múltiples contradicciones;

b) las directrices curriculares son expresión de los intereses de los grupos hegemónicos; las prácticas curriculares gozan de esa misma condición pero incorporan múltiples elementos de carácter contrahegemónico;

c) el curriculum es siempre una expresión de formas culturales determinadas. De la cultura cristalizada en cuanto a su formulación; de un proceso de recreación cultural en cuanto a su transmisión;

d) las relaciones de la evaluación curricular con la cultura varían en función del grado de dependencia de la determinación de los procedimientos de evaluación por parte del nivel administrativo de decisión curricular;

e) el curriculum básico es utilizado con carácter instrumental (luego reificado) cuando se pone al servicio de formas políticas. Si se trata de las dominantes, cumple una función social de legitimación;

f) el curriculum sólo podrá comenzar a verse des-cosificado en tanto se asuma como conjunto de relaciones;

g) el curriculum siempre y en cualquier caso es un espacio simultáneo de construcción cultural contrahegemónica y de reproducción.

Debe hacerse notar que el curriculum, cuando se aproxima al campo de los intereses prácticos, es decir a aquellos más próximos a la sociedad civil que al Estado, encuentra el espacio en el que se resuelven parcialmente (puesto que se dirimen permanentemente) las cuestiones de poder que están implicadas en todas las afirmaciones anteriores.

Por el contrario, cuando lo consideramos desde ámbitos más cercanos al Estado, el curriculum refleja los conflictos estructurales que en este nivel se producen pero en ningún caso es el espacio de su resolución.

De ahí que podamos afirmar que el curriculum es muy poco relevante a los efectos de producir transformaciones estructurales.

Hay más argumentos que avalan esta conclusión: las múltiples determinaciones que confluyen en su práctica, y, sobre todo, los diversos espacios de mediación hacen difícilmente calculable los efectos reproductores o transformadores que pueda tener el curriculum.

Podríamos decir en realidad que el curriculum no "sirve" a unos ni a otros de no ser porque cumple una función básica al Estado: la de legitimación.

Pero con el crecimiento del Estado corporado, las fuentes tradicionales de legitimación se debilitan y el curriculum que advino tardíamente a esta categoría, flaquea también en el cumplimiento adecuado de esa función.

Debilitadas las directrices curriculares, se ganan espacios de autonomía en el terreno de las prácticas y si en esas circunstancias aumenta el control, ello no contribuye sino a debilitar aún más la legitimidad del Estado con lo que se refuerza el intento contrahegemónico.

Los movimientos conservadores, de contrarreforma, a los que se ha asistido en los últimos años, incluso fuera de nuestras fronteras nacionales, son muestra de ese intento de recuperación por parte del Estado de esa pequeña pero muy significativa parcela de poder.

Pero como el control sobre los procesos se ha ido entregando a las diferentes instancias del nivel práctico se hace necesario reforzar a otros niveles determinantes atribuyéndoles otros espacios para ejercitar el control.

Se trata ahora de la valoración social del curriculum, vehiculizada mediante los procesos de selección entre unos y otros niveles educativos, bien mediante la forma de pruebas terminales o exámenes, bien otorgando certificaciones diferenciadas.

Pero como esto en definitiva no es sino incorporar controles de producto a los procesos que ya habían sido controlados -si bien por otras instancias- se resuelve de nuevo en una pérdida de legitimidad.

Así pues, el juego de las determinaciones:

-en el nivel de la política curricular (entre directrices y prácticas curriculares);

-en el nivel de las directrices curriculares (entre principios y metas) y

- en el nivel de las prácticas curriculares (entre intereses políticos y prácticos),

explica en cada momento histórico, y en cada contexto social y económico, el potencial reproductivo o transformador del curriculum.

El profesor debe dejar de sentirse como responsable en último extremo de los efectos sociales de su ejercicio profesional y pensar por el contrario que su labor sólo puede ser transformadora en la medida en que se articule a otras prácticas en ámbitos no estrictamente académicos.

El investigador del curriculum, bien sea un "teórico" o un "práctico" de la enseñanza, no puede seguir planteándose sus indagaciones refiriéndolas a aspectos puntuales, ya sea que use procedimientos cuantitativos como cualitativos, si estos no están, del mismo modo, ligados al contexto sociohistórico en que se desenvuelven, él mismo y los posibles objetos de investigación.



IV

LAS DETERMINACIONES SOCIALES  
EN EL CURRÍCULUM DE LOS SESENTA

## I. HACIA LOS NUEVOS CURRICULA

### I.1.- Planteamiento general.

En el capítulo anterior construimos un modelo de determinaciones sociales sobre el curriculum.

Tratábamos entonces de describir cómo los cambios introducidos en las prácticas curriculares se correspondían con los cambios generales de la política educativa y los cambios particulares de la política curricular.

Lo que nos interesaba especialmente no era, por lo tanto, mostrar cómo o por qué se modificaba la práctica curricular considerando las variables inmediatas de esa misma práctica, sino cuáles eran las circunstancias "extracurriculares" que inducían a cambios en el curriculum.

Esa posibilidad ni está tan alejada de nosotros como pudiera parecer, ni siquiera es circunstancial en nuestra historia curricular reciente.

Debe darse por cierto que, si bien los momentos puntuales en que se concentran manifiestamente los cambios suelen venir representados por algún tipo de documento de carácter legal, lo que realmente sucede es que la legislación recoge una situación ya ampliamente generalizada y la sanciona en uno u otro sentido, prestándole de tal manera respaldo y legitimidad.

Ese es el caso, por ejemplo, de la Ley General de Educación, a la que apenas aludimos en nuestro repaso a la historia curricular del franquismo, y en cuya descripción, mucho menos en su análisis, no entraremos.

La Ley del 70, o Ley Villar, aparece hoy a nuestros ojos, como lo apareció entonces, como el máximo exponente del intento racionalizador y modernizador del sistema educativo.

Efectivamente como ley marco y de ordenación del sistema, tuvo una indudable importancia, si más no, histórica, puesto que era la primera ley de esas características que se promulgaba en España desde la de Moyano en el siglo anterior.

A la L.G.E., además, se la valoró muy especialmente en lo que hacía a la Enseñanza Primaria, quizá porque la unificaba hasta los catorce años, reduciendo con esto la notoria discriminación de la etapa anterior; tal vez porque "dignificó" al profesorado; o puede ser porque parecía alejar el fantasma de la subsidiariedad, acometiendo además una ambiciosa política de construcciones escolares.

Y sin embargo su lectura, siquiera superficial, permite comprobar la escasa proporción de su articulado dedicado a este nivel educativo.

Camuflado tras las alharacas triunfalistas que acompañaron a su promulgación se escondía un modelo muy cuestionable de formación de mano de obra cualificada y el intento de resolver definitivamente el que había sido auténtico fantasma educativo de los últimos diez años y quebradero de cabeza de todos los ministros desde entonces costándoles, como se sabe, el puesto a más de uno: la Universidad.

Frente a las anteriores aseveraciones se contraargumenta que la Ley sirvió además a la escuela primaria para desprenderla de su costra ideologista, someterla a un proceso acelerado de actualización y puesta al día, tanto en lo referente a los contenidos de la enseñanza, como, especialmente en relación a las formas de la instrucción.

La Ley es recordada ahora por buena parte de los profesores que ya lo eran cuando se promulgó, como el momento a partir del cual se introducen contenidos tales como la matemática moderna o la pretecnología y prácticas tan habituales como la realización de fichas de trabajo por los alumnos, los trabajos en equipo, las tutorías, la incorporación de los medios audiovisuales, la programación de las actividades escolares, etc.

Pero, como hemos mostrado en un capítulo anterior, lo cierto es que todos los aspectos nombrados en el párrafo que antecede y muchos otros más, fueron introduciéndose en nuestras escuelas

durante toda la década del sesenta. Detenernos entonces a las puertas de la Ley, como lo hicimos, era evitar una redundancia: repetir en el apartado de innovaciones curriculares de la Ley lo que ya se había venido diciendo de etapas anteriores. Era además mostrar tácitamente que lo que la Ley iba a decirnos era algo ya escuchado tiempo atrás.

La Ley del 70, en efecto, y como antes hemos apuntado de manera general, lo que hacía desde el punto de vista del curriculum, era prestar sanción a todo aquello cuanto había ido lenta y menos espectacularmente imponiéndose desde años atrás.

La Ley no implicaba una nueva lógica curricular sino apenas un nuevo lenguaje que, de todos modos, en muchos aspectos tampoco lo era tanto.

Todo esto no es demérito de la promulgación de la Ley ni de los cambios introducidos por la misma. Se trata simplemente de situar con precisión el ámbito del cambio.

La Ley quería hacer permanentes las prácticas renovadoras de los años anteriores, pretendía cristalizar los cambios ya realizados y no cambiar por sí misma los aspectos curriculares que respondían adecuadamente a los intereses generales de ciertos sectores sociales. La Ley, en fin, iba a prestar la estructura para que las innovaciones que se habían ido introduciendo en el funcionamiento regular de las escuelas encontraran un adecuado aparato en el que reposar y consolidarse.

De ahí que muchas de las explicaciones que se han pretendido dar sobre la aparición de la Ley y en el momento en que lo hizo deban ser cuestionadas si la consideramos desde la perspectiva de los cambios reales que introdujo en las prácticas escolares al nivel primario.

Nuestra tarea en el capítulo segundo fue precisamente la de ubicar esos cambios curriculares en el momento real en el que se introdujeron y en el momento legal en que fueron algunos de ellos recogidos (recuérdese en especial la publicación de los Cuestionarios de 1965, cuando ya de un tiempo atrás se venía publicando literatura curricular de amplia difusión -Vida Escolar- que difundía las nuevas propuestas y aconsejaba sobre su puesta en práctica, alentándola).

Queda sin embargo por responder la pregunta que nos formulábamos respecto a si habían existido variables no académicas determinantes de esos cambios.

Es propio precisamente de esa lógica curricular que se inaugura en nuestro país por entonces, considerar que las razones técnicas son suficientes si no exclusivas como para aconsejar e imponer cualquier modificación de las prácticas. Lógica ésta que por otra parte podría seguir estando considerablemente arraigada en enseñantes y teóricos de la educación.

Desde esa lógica, el esquema, aproximado y algo burdo, de explicación para los cambios introducidos en el curriculum durante la década del sesenta vendría a ser: supuestos unos fines que se

pretendían entonces para la enseñanza y realizado un diagnóstico de la situación, se proponían unas modificaciones, se trazaba un curso de acción y finalmente se incorporaba un mecanismo para la corrección de los desajustes que hubieran podido ir produciéndose durante el proceso.

Este esquema admite mayores grados de sofisticación, pero refleja bastante adecuadamente el utilizado para la promulgación de la Ley y el dictado de las primeras previsiones sobre su desarrollo.

Los nuevos fines quedaban suficientemente explicitados en el Libro Blanco, en el que además se realizaba el diagnóstico de la situación hasta el momento, y en cuanto al resto quedó formulado en los artículos de la propia Ley y en la multitud de disposiciones complementarias que inmediatamente fueron surgiendo para desarrollarla.

Todo eso podía justificar la adopción legal de los cambios; pero cómo se explicaba entonces su adopción real, paulatina y anterior?. ¿Respondían acaso estos al mismo esquema tecnológico? y, en ese caso, ¿dónde quedaba formulado?.

Sería importante que éste apareciera para explicar la intencionalidad del cambio y sobre todo de los criterios "técnicos", esto es, de carácter estrictamente educacional, adoptados apriorísticamente.

De lo contrario tendríamos que creer que el cambio no estuvo planificado; que, por tanto estuvo sometido a variables incontroladas

y que, en consecuencia, pudo quedar determinado desde instancias no técnicas.

Si ese fuera el caso, y esta era desde luego nuestra hipótesis implícita de partida, nos preguntábamos por la posibilidad de que esas variables pudieran ser conocidas al menos (puesto que no se trata de su control post facto), si no individualizándolas, si de modo categorial, y si era posible reconstruir las relaciones que tuvieron lugar entre todas ellas de manera que nos permitiera establecer los elementos del cambio que habían sido determinados por ellas.

Pero, como dijimos al principio del capítulo anterior, si ésta era la pretensión más inmediata, había no obstante otra más ambiciosa que nacía de la pregunta por la posibilidad de establecer un modelo de las determinaciones sociales del curriculum que pudiera servir para cualquier situación histórica concreta y que nos permitiera señalar los momentos claves en los que ubicar nuestras hipótesis.

Obedeciendo a esa intencionalidad elaboramos el tercer capítulo de este trabajo que a su vez funciona como hipótesis ampliada del mismo. Lo que procede, por tanto, a continuación, es contrastar esa hipótesis para lo cual debemos nuevamente volver al momento histórico que elegimos y someterlo a la prueba del modelo de determinaciones.



Mirado desde las coordenadas internas de este mismo trabajo, nuestra tarea presente sería intentar dar respuesta, en el marco de una situación histórica concreta, a ciertos interrogantes que en su momento nos surgieron. Tales interrogantes tenían como objeto común de indagación las directrices curriculares, y podían categorizarse en los siguientes apartados:

a) niveles de decisión en que se gestan las directrices curriculares;

b) criterios esgrimidos, o puestos en acción tácitamente, para decidir esas y no otras directrices;

c) agentes particulares, individuales o colectivos, responsables de las decisiones en torno a las directrices curriculares;

d) aspectos escolares y momentos del proceso curricular afectados directamente por las directrices en cuestión.

Cualquiera de las categorías señaladas remite forzosamente al resto, y un intento de percibir las globalmente e interactuando es el ofrecido por el esquema del modelo que presentamos en el capítulo anterior.

Sin embargo, aquél esquema mostraba el mapa general del territorio sin descender al detalle. No podía por esto describir al

nivel de mayor concreción que ocurre en cada uno de los momentos señalados aunque pretendía explicarlo.

Así, el nivel de decisión principal parece ser el técnico-administrativo aunque orientado (determinado) por el político; de igual modo los criterios parecen ser de carácter político o técnico, pero no podemos ofrecer mayores especificaciones; la responsabilidad personal sobre las decisiones se ve recayendo en instancias políticas y/o técnicas que ya se nombraron genéricamente, pero no podríamos precisar cuáles de ellas responden de cada una de esas decisiones; y en cuanto a los aspectos y momentos, en fin, el modelo apunta hacia las situaciones preactivas, pero nada dice respecto a las interactivas.

Ahora bien, como dijimos también al presentar el modelo, la intención de éste no es tanto dar respuestas como permitir formular hipótesis concretas en un amplio marco que relacione desde la política general del Estado hasta las prácticas curriculares. Traicionaríamos por ello su sentido original y desvirtuaríamos su uso si pretendiéramos ahora encontrar, en su aplicación, las respuestas a nuestros interrogantes.

¿Quedarán entonces sin responder? y ¿cuál es exactamente el propósito que anima este cuarto capítulo? son dos preguntas que, en consecuencia, estamos obligados a abordar.

En cuanto a la primera, digamos de entrada que no. No queremos que nuestros interrogantes queden sin respuesta, pero no es estrictamente en la aplicación del modelo donde éstas van a

hallarse. Las respuestas podrán encontrarse circunstancialmente, como elementos residuales de la aplicación del modelo a la situación histórica concreta.

Aplicando el modelo intentaremos probar que el cambio curricular al nivel de política curricular, obedece a un esquema flexible de determinaciones sociales.

Cuáles sean los agentes, momentos, criterios o niveles del cambio, son cuestiones que pueden o no derivarse de nuestra indagación y, háganlo o no, quedarán como meras hipótesis que requerirán de otros procedimientos y posteriores investigaciones para su verificación. Dicho de otro modo, la validez del modelo no se pone en entredicho según dé o no cumplida respuesta a los problemas surgidos en torno a las directrices curriculares, sino en la medida en que sea o no capaz de mostrar adecuadamente la existencia de determinaciones sociales que actúan sobre la política curricular -luego también sobre las prácticas-.

En cuanto a cuál es entonces el propósito de este último capítulo, digamos que en él de lo que se trata es de encontrar las claves que nos permitan explicar la aparición de los cambios curriculares que se producen entre los años cincuenta y ocho y sesenta y ocho en España.

(La elección de los años que limitan esa década no es casual; aunque los lindes son, ciertamente, imprecisos, el año 1958 contempla la aparición del CEDODEP y en 1968 asistimos a los primeros anuncios de la realización de estudios preparatorios a la publicación del Libro Blanco. Otros acontecimientos coincidentes ya

han sido señalados o se mencionarán oportunamente en este mismo capítulo).

Dos advertencias hay que realizar al respecto. En primer lugar que nuestro interés es doble: por un lado se trata de demostrar que los cambios en el curriculum que se producen durante esos años introducen una nueva lógica curricular, esto es, que son bastante más que unos simples cambios de forma o de contenidos.

Por otra parte tratamos de probar si el modelo "funciona", en tanto que permita comprender la naturaleza de esos cambios y su génesis y posibilite formular hipótesis para nuevas investigaciones sobre el curriculum.

La segunda advertencia se refiere a la naturaleza de esta parte de nuestra investigación. Como hemos situado el objeto de la misma en las determinaciones "sociales", la búsqueda deberá realizarse sobre ámbitos aparentemente alejados del terreno curricular, cuales puedan ser los del derecho, la economía, la política, etc.

El procedimiento que hemos decidido utilizar para la exposición de este capítulo combina la cronología con el orden reticular propio del modelo de determinaciones que se construyó en el capítulo anterior.

Comenzaremos por hacer una descripción breve del largo momento histórico que constituyó el franquismo para situar en ese contexto la década objeto de estudio.

A esa descripción general seguirá una más detenida y precisa de la década en cuestión aportando aquellos datos que nos parezcan más relevantes a los efectos de probar la hipótesis parcial de este capítulo.

Centrados ya en la década 1958-68, analizaremos el fenómeno social que, en un sentido histórico amplio, la caracteriza: el del crecimiento, desarrollo y modernización.

A partir de ese momento, el resto, que no anticipamos desde aquí para evitar que se distorsione la perspectiva por el alejamiento, irá encadenándose mientras se recurre para su descripción a los diferentes niveles de determinación que habíamos señalado: el político, el administrativo y el práctico.

Terminaremos, en fin, con una caracterización de la nueva lógica curricular tomada como aspecto de una lógica social más amplia.

## I.2.- El contexto sociopolítico de los cambios curriculares.

### I.2.1.- El franquismo hasta los sesenta.

Los primeros años tras la guerra civil, las fuerzas triunfantes no ocultaban su inclinación hacia los países del Eje, entonces enfrentados a los aliados en la conflagración mundial. Especial admiración despertaban los gobiernos italiano y alemán a los que ideológicamente se sentían muy próximos. No es difícil encontrar en la literatura de aquella época referencias al fascismo a la española (PEMARTÍN, 1940).

Pero en realidad el componente estrictamente fascista del Nuevo Régimen español era cuantitativamente minoritario y procedía casi con exclusividad de los falangistas.

Entender cuál era la composición de los diferentes grupos que se coaligaron para instaurar el nuevo orden implica, cuanto menos, saber cómo fueron desarrollándose los tres años de la guerra, como también, conocer cuál fue la situación sociopolítica española durante la II República. Todo ello está suficientemente estudiado por los historiadores (TAMAMES, 1981; TUÑÓN DE LARA, 1981; por ejemplo) como para no tener que volver a insertarlo aquí ni siquiera esquemáticamente.

Pero sí que sería, sin embargo, importante a nuestros efectos, recordar cuáles eran los grupos que mantenían intereses diferentes y

aun contrapuestos y que coincidían sin embargo en lo que GINER (1978) llama el "reparto diferencial del poder". Entre estos grupos se encontraban, al fin de la guerra, falangistas, militares, Iglesia, diferentes grupos de la derecha tradicional, monárquicos, etc.

La heterogeneidad de la composición del bloque de poder suponía un delicado equilibrio de cuyo mantenimiento dependía la duración de la nueva situación. Franco, que ya era desde abril de 1937 jefe del Movimiento (expresión que comprendía las diversas fuerzas aliadas en la lucha del lado de los sublevados), entendió que la garantía de ese equilibrio pasaba por la acumulación en su persona del suficiente poder como para restablecer en cualquier momento el equilibrio si se temía que pudiese peligrar.

Para consolidar esa situación se toman dos importantes medidas de carácter legislativo: se elimina el requisito del dictamen previo del Consejo de Ministros, atribuyéndole al Jefe del Estado la potestad de dictar normas jurídicas y se nombra a Franco Jefe Nacional de la Falange, haciéndolo únicamente responsable "ante Dios y ante la Historia".

El Gobierno se encontrará durante esos primeros años, principalmente en manos de falangistas y militares, siendo la Iglesia el principal puente con la sociedad civil que tiende el poder despótico del Nuevo Estado.

Además, puesto que desde el gobierno se esgrimía el carácter de cruzada religiosa de la contienda finalizada, en clara alusión legitimante, y puesto que las autoridades eclesiásticas colaboraban

activamente en la censura, represión y control gubernamentales, tendía a crearse una cierta confusión entre los límites de las esferas civil y religiosa.

Esto es de la mayor importancia para nosotros porque la influencia del sector religioso, clerical y civil, en el desarrollo educativo de los años posteriores, será tal que difícilmente podríamos explicar la educación en cualquiera de los momentos del franquismo sin una clara referencia a este hecho, el del poder de la Iglesia simultáneamente en el Estado y en la sociedad civil.

No obstante lo dicho, la situación no es homogénea durante los primeros diez años del franquismo. De hecho, durante la operación de crear o recomponer todos los aparatos del Nuevo Estado, surgen continuamente las pugnas más o menos francas o encubiertas entre militares y falangistas principalmente, para hacerse con su control. Junto a estas fracciones, la financiera, la tradicionalista y la eclesial, componen las principales de las que se disputan elementos de poder.

Fueron también estos primeros años aquellos en los que se creó todo el vasto aparato burocrático que, ocupado precisamente por los falangistas -si bien más tarde se abriría a otras fracciones-, iba a durar todo el franquismo.

El triunfo de los aliados en la segunda guerra mundial tuvo indudable repercusión entre todos los sectores del bloque de poder. Los monárquicos se reagrupaban y, animados por el Manifiesto de D. Juan de Borbón, exigían que Franco abandonase para dejar a la



institución monárquica cumplir con su puesto histórico. La fracción monárquica no sólo contaba con un importante sector de la oligarquía sino también con militares que se situaron del lado de Franco en 1936. Los mismos católicos llegaban a solicitar en 1944 que el Régimen evolucionase.

El fin de la 2ª Gran Guerra obligó a quienes ocupaban el poder a replantearse cuál podía ser, ante la coyuntura internacional que se presentaba, el mejor modo de mostrarse ante la comunidad internacional, cuando, casi hasta el final del conflicto no habían sabido reprimir sus inclinaciones por el Eje.

Al mismo tiempo que los discursos iban perdiendo el tono de mística revolucionaria, se iba acentuando la importancia del papel, de la misión de España, a la que, pese al ostracismo internacional, se presentaba prosiguiendo con más empeño su destino de salvaguardar los valores de la tradición.

En este viraje de los discursos podemos leer a la vez los cambios que acontecían en las esferas del poder. Hasta ahora, cada vez que hemos hablado de los falangistas lo hemos hecho como si se tratara de un partido -entonces se le llamaba todavía así, pero con mayúscula- ideológicamente homogéneo.

Lo cierto es que la Falange de la guerra y postguerra era en realidad FET y JONS, lo que significa que agrupaba en su seno desde las tendencias del falangismo más puro o "joseantoniano", de carácter profunda y declaradamente católico, hasta los que procedían del tradicionalismo monárquico y los seguidores de Ramiro Ledesma y Onésimo Redondo (PAYNE, 1985).

La identificación popular de la Falange de posguerra con los primeros nunca estuvo tan clara para el resto. Pero además, los joseantonianos se sentían revolucionarios y visceralmente anticapitalistas. Eran partidarios del estatalismo a ultranza y la Iglesia tuvo en repetidas ocasiones que salir al paso de sus pretensiones totalizantes.

Ese discurso político, tan transparente respecto a la ideología fascista que lo animaba, no era desde luego el más oportuno en los momentos en que el mundo celebraba la victoria sobre el nazismo y el fascismo beligerantes.

Al mismo tiempo, y como la identificación del régimen español ya estaba consumada, se imponían sanciones diplomáticas y comerciales a España.

El nuevo poder, pues, debía darse a sí mismo una nueva imagen, antes de darla al exterior y había, por tanto, que modificar el lenguaje de los políticos.

El estalinismo y la guerra fría permitía utilizar en su beneficio uno de los viejos fantasmas, el del comunismo, con lo que se mantenía la mística patriótica de la victoria y se avanzaba en la situación bajo los brazos protectores de una de las potencias antagónicas dentro del seno mismo de los aliados, como era U.S.A.

Si esa era una de las bazas, otra la constituía la del catolicismo. El catolicismo era una cuestión compartida por prácticamente todos los sectores del bloque dominante, si bien había

diferencias, como señalamos, en cuanto al papel de la Iglesia en el control de los asuntos de Estado.

Al mismo tiempo la Iglesia se presentaba no vinculada teóricamente a otros fines que los de la moralidad y la preservación de valores eternos. Esta aparente inmaterialidad de sus propósitos le permitía mediar entre todas las fracciones de los grupos en el poder e incluso, como ya se señaló, con la sociedad civil.

La legitimidad que con su soporte prestaba al régimen era de nuevo un elemento a introducir en los discursos de la nueva era del franquismo, prestándole cohesión interna y una imagen que exhibir ante el exterior.

Ni que decir tiene que tanto los sectores más significados de entre los católicos como entre los falangistas estaban ligados a fuertes intereses económicos de carácter oligopólico a los que la autarquía, como protección a la empresa privada, iba a servir de manera muy especial puesto que no sólo les permitiría conservar sus empresas sino que se les permitía fortalecerlas hasta tanto no se abrieran los mercados exteriores.

Por el momento, sin embargo, la importancia que todo esto pudiera tener respecto a la escuela parecía ser nula. La escuela servía entonces en tanto que instrumento de inculcación ideológica y, cuanto más, como empresa privada en manos de las diferentes ordenes religiosas.

La asignación de los ministerios de educación de esos años a los católicos, cuando al mismo tiempo dependía de ellos Prensa y Propaganda, órgano innegociable de los falangistas, muestra cómo en

espacios en los que el poder era casi con exclusividad ideológico podían muy bien encontrarse juntos los unos y los otros. Este eclecticismo, a nivel personal, quedaba bien representado por la figura de Arrese.

Durante estos años que consideramos se promulgan la casi totalidad de las "Leyes Fundamentales": el *Fuero del Trabajo* (1938); la *Ley de Cortes* (1942); el *Fuero de los Españoles* (1945) y la *Ley de Sucesión* (1947).

Precisamente en el Fuero de los Españoles se contempla la educación e instrucción tanto como derecho, cuanto deber. El derecho a la educación y la instrucción es explicado del siguiente modo por Torcuato FERNANDEZ MIRANDA (1965) en un libro que se utilizó como texto de educación política en Bachillerato:

*Todos los españoles tienen derecho a recibir educación e instrucción, bien en el seno de su familia, o en centros privados y públicos, a su libre elección. El Estado velará para que ningún talento se malogre por falta de medios económicos.*

El texto de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945, así como otras disposiciones que junto a aquella se comentaron en el segundo capítulo, muestran suficientemente cuál fue el tono que se marcó en materia educativa durante esa primera década.

Se trataba ante todo de asegurar, del modo que fuera, que la mermada y depauperada población española prestara su consentimiento al Nuevo Régimen o, dicho en términos negativos, que no

obstaculizara el ejercicio de la dominación conquistado por la fuerza de las armas.

Ese intento hegemónico de ganar el consentimiento activo de los dominados se realizaba principalmente a través de los aparatos culturales y educativos del nuevo régimen (recordemos de nuevo que Prensa y Propaganda estuvieron durante los primeros años asociados a Educación).

No es menos importante para el curriculum el principio de subsidiariedad. Dado que el deber del Estado en materia educativa llegaba hasta donde no podía hacerlo la iniciativa privada, la capacidad de reglamentar los contenidos o de ejercer el control sobre las prácticas educativas se restringía asimismo a los aspectos doctrinales formales que eran con toda seguridad lo único que a los poderes públicos podía preocupar.

Con una Administración educativa de nuevo cuño e integrada por un personal con funciones técnicas pero de extracción de las filas de la militancia política, las metas curriculares no existían como tales, confundiéndose en la práctica con las metas políticas derivadas de los intereses, o mejor de la necesidad de legitimaciones del nuevo régimen. No existían tampoco, ni que decir tiene, otras directrices curriculares que no fueran asimismo ideológicas, e igualmente lo eran los resultados perseguidos en las escuelas (ver textos de la Ley de 1945 en el apartado correspondiente).

Hemos aludido en este apartado tanto a las relaciones que en el momento de referencia se establecieron entre el Estado y la Sociedad Civil, como al concepto de hegemonía aplicándolo al intento por parte del poder de ganar el consenso activo de los dominados.

Como tanto unas como otras alusiones podrían dar una visión excesivamente simplista de estos asuntos, y dado que tendremos que seguir refiriéndonos a los mismos porque constituyen conceptos cruciales en nuestro análisis, dedicaremos el próximo apartado a tratar con mayor detenimiento de los mismos, en especial en lo que hace a su relación con los asuntos escolares y del curriculum en particular.

**1.2.2.- El concepto de "hegemonía" en el análisis de las relaciones Estado-sociedad civil.**

La dicotomía Estado - sociedad civil puede remontarse de modo inmediato a Hegel, quien teorizó al respecto en sus *Principios de Filosofía del Derecho*. Allí se considera al Estado como la esencia de la sociedad civil y a ésta como el mundo de la necesidad; es decir, el Estado se constituye en sujeto que produce y contiene en sí a la sociedad civil.

De la inversión que Marx realiza de esta concepción surge la original interpretación marxiana que, a su vez, dará lugar a las principales aportaciones marxistas, entre las que cabe situar la de

Gramsci, al que se debe el empleo en sus análisis del concepto de "hegemonía".

Marx considera que es el conjunto de la sociedad civil quien produce al Estado, que, de este modo, se constituye en expresión alienada de aquella y que por tanto no la contiene. En el propio Marx, no obstante, el concepto va evolucionando, y así, tras la elaboración de otros conceptos marxianos como modo de producción, clases sociales, base y superestructura, el Estado deja de ser un simple fenómeno de una esencia (la de la sociedad civil) para presentarse como realidad objetiva (dominio superestructural) que tiene su origen en la lucha de clases que se opera en un determinado modo de producción.

Es la aparición del concepto "Estado de clase", que no significa práctica política de una clase sino Estado de una sociedad dividida en clases, *estructuras que nacen y funcionan en relación con las contradicciones propias a un conjunto particular, un "tipo" de unidad que constituye una formación social dada a partir de un modo de producción determinado* (POULANTZAS, 1975).

La importancia de la realidad objetiva del Estado es que su correspondencia a los intereses de las clases dominantes se deriva de su propia constitución a partir del terreno de la lucha de clases y de éstas mismas, expresándose como relaciones de dominación-sumisión. El moderno Estado es por tanto la forma política que adoptan los intereses de las clases dominantes.

Siguiendo de nuevo a Marx, el moderno Estado burgués se erige en encarnación del interés general de toda la sociedad: es la forma mediatizada, política, de los intereses económicos de las clases dominantes. Es así, mediante la aparición de esas estructuras que se autoproclaman expresión de lo universal, como surge su escisión de la sociedad civil.

Desde luego que ese carácter de universalidad no se corresponde a la función que realmente desempeña respecto a la sociedad civil (que sigue siendo el lugar de las contradicciones entre los intereses privados).

Esta "escisión original" es por tanto una separación que se opera en el mismo seno de la sociedad civil originaria. En fases posteriores de su obra, Marx no sólo mantendrá esta concepción sino que descubrirá su fundamento científico: el Estado deja de ser expresión de la alienación de los hombres para ser la realidad objetiva que se gesta en un determinado modo de producción.

Simultáneamente, las relaciones capitalistas de producción necesitan para constituirse de determinadas formas jurídicas que aquí reduciremos a dos: libertad e igualdad. De este modo los individuos resultan "autonomizados", "privatizados", lo que se traduce en formas de propiedad privada y de competencia, correspondiendo así esa escisión de los individuos sociales a la original entre Estado y sociedad civil.

Ahora bien, dado que todos los hombres son individuos privados, son todos a su vez libres e iguales; de ahí que sea "necesario" reglamentar, ordenar, normar las relaciones entre esos individuos y la competencia establecida entre ellos.



Esa función objetiva de establecer un marco a ese campo que es ahora la sociedad civil, integrado por multitud de "individuos", la cumple el Estado, con lo cual, tanto se organiza el funcionamiento de la sociedad civil dentro del modo de producción capitalista como se mantiene la escisión original.

La condición de posibilidad del Estado es así su propia separación de la sociedad civil, que al fundarse en esa atomización de individuos sólo puede acceder a lo universal mediante la separación de estos individuos de sus determinaciones económico-sociales, con lo que pasan a convertirse en "personas políticas".

Los intereses económicos pasan a ser presentados como desarrollo "general" de la sociedad y la dominación ya no se presenta como la salvaguarda por la represión de los intereses económicos de unas clases sino como intereses políticos generales.

El marxismo no reduce pues al Estado a un aparato represivo que impone mediante la coerción la voluntad de una clase. Si es la propia sociedad la que se ha dividido en clases y si la relación entre ellas es de explotación, la característica de la violencia afecta al conjunto de la vida social, no es exclusiva del Estado, no lo define.

Pero sí supone la aparición de la fuerza organizada y en manos del Estado, como también la de toda una construcción jurídica que, supuestamente situada por encima de los intereses particulares, mediará los conflictos surgidos entre estos; o la de otros "instrumentos" cuya función es simultáneamente la de procurar el consenso y/o ejercer la coerción.

Precisamente entre estas dos funciones de consenso-coerción es donde cabe situar la hegemonía. Si bien la paternidad del término no puede atribuirse a Gramsci -que a su vez lo tomó de Lenin y quizá de Stalin, quien también lo utilizó-, es a partir de su inclusión en los escritos de cárcel del escritor italiano cuando surge toda una amplia y por cierto muy rica proliferación de interpretaciones.

En una lectura primera y superficial de GRAMSCI (1980) el término aparece referido a un determinado momento de la dinámica social identificado con el consenso y la dirección cultural y enfrentado a otros momentos de fuerza, de constricción. De ahí también que se lo haya asociado a la sociedad, mientras la coerción sería ejercida sólo por el Estado; quizá por ello se lo relacione exclusivamente con la dirección cultural de la sociedad y con el poder democrático frente a la estricta dominación y el poder dictatorial.

Según esas interpretaciones la hegemonía sería en definitiva el modo en que la sociedad civil ejerce su influencia usando del consentimiento, frente a la influencia del Estado que se basaría en la coerción.

Una última distinción parece ser la que relaciona la hegemonía exclusivamente con la cultura, diferenciando este ámbito del político o el económico.

Pero tanto como la distinción entre lo político y lo económico cuadra más bien con un pensador del liberalismo burgués

que con un marxista como Gramsci, lo mismo cabe decir de las diferencias establecidas entre los modos de ejercicio del poder dentro del capitalismo y su remisión a instancias como Estado-sociedad civil, o formas como dominación-coerción.

En el espacio del presente trabajo resultaría improcedente un análisis detenido del término, más teniendo en cuenta la enorme gama de las interpretaciones; pero quisiéramos dejar plasmados algunos rasgos al menos de nuestra posición a fin de no dejar sin su adecuado apuntalamiento una parte significativa de este mismo trabajo. Ese es el sentido de las notas, casi telegráficas, que siguen a continuación.

En realidad hegemonía no puede sino aludir a un proceso complejo que abarcaría todos estos "lugares" y todas aquellas formas, en sus modos y proporciones cambiantes, en función de cuál fuera el momento histórico y la articulación de las relaciones en lo que el mismo Gramsci llamó el *bloque histórico*.

La hegemonía no puede ser emplazada fuera de las clases sociales y no implica sino el proceso de formación de su conciencia como clase de aquellas clases que aspiran a ejercer la dirección de la sociedad. La hegemonía es por lo tanto tan variada, dinámica y contradictoria como lo sea la propia configuración social. Aunque más cabría, insistimos, hablar de proceso hegemónico que de hegemonía, entendiendo por tal proceso hegemónico todo el conjunto de prácticas (no sólo las culturales) a través de las cuales puede una clase o alianza de clases alzarse con la dirección del resto de los sectores sociales.

Hemos hablado de prácticas y no de creencias porque los procesos hegemónicos implican todos los procesos sociales y afectan a la totalidad de la vida. En este sentido, los propios procesos de organización de los datos que afluyen al individuo; el modo como resultan interiorizados mediante las prácticas cotidianas para expresarse de nuevo mediante esas mismas prácticas, conformadas o modificadas, son desde luego también "hegemonía".

De igual manera, debe señalarse que las formas de hegemonía no son estables sino que se modifican continuamente en función de las respuestas activas que cada una de esas formas encuentra en los sujetos y en las formaciones sociales; éstas, a su vez, reconducen sus modos de resistencia para establecer un contra-poder.

Podría en cierto modo decirse que la hegemonía "tiende a" ejercer la dominación mediante el consentimiento, expresión que enfatiza su carácter procesual, dinámico.

Pero este proceso a su vez no es unívoco: la resistencia es simultáneamente un modo de ejercer una hegemonía de signo contrario a la que la generó. De ahí que cada vez que se alude a los procesos hegemónicos haya que hacerlo simultáneamente (o de leerlo implícitamente) de contrahegemonía o hegemonías alternativas.

Por último, digamos que si la hegemonía tiene carácter total no debe verse constreñida al ámbito de lo cultural sino que afecta igualmente a la economía, esto es, basarse en las funciones que realizan los grupos dominantes en la actividad económica.

Ahora bien, el Estado, que ya posee sus propios "instrumentos" de dominación, no es precisamente el lugar adecuado para que surjan en su seno los procesos hegemónicos. Es en la

sociedad civil donde encuentran su medio adecuado de expresión estas relaciones, porque el Estado asume compromisos con las clases dominadas a fin de poder mantener su dominación.

(La bibliografía en torno a estas cuestiones es amplísima y las interpretaciones, tanto de Marx como de Gramsci, no siempre coincidentes. Tómense las siguientes sólo como referencias de algunas de las obras que nos han parecido claves para el estudio de esta cuestión: ANDERSON, 1979, 1981; BOBBIO, 1978; BUCI-GLUCKSMANN, 1978; CERRONI, 1981; KORSCH, 1981; LACASTA, 1981; LEFEBVRE, 1969; MACCIOCCHI, 1976; MILIBAND, 1978; POULANTZAS, 1975, 1977, 1978; WILLIAMS, 1980. Además, la propia obra de Marx y la de Gramsci que se cita en la bibliografía general).

Así como la distinción entre Estado y sociedad civil nos resultará útil al referirnos al momento histórico concreto en el que inscribimos nuestro análisis, el concepto de hegemonía, ligado como se ha visto a ese doble ámbito, es de la mayor importancia para entender las prácticas curriculares y aún más específicamente para situarnos adecuadamente en el marco de relaciones que se descubren tras la aplicación del modelo de determinaciones sociales sobre el curriculum.

En torno a estas cuestiones desarrollaremos el siguiente apartado, a fin de ubicar como marco el momento del Estado en nuestra época de referencia, así como los siguientes apartados en los que el concepto de hegemonía, aunque no siempre explícito, resultará de crucial importancia para nuestro análisis.

### I.3.- Crisis del Estado franquista y ascenso de los tecnócratas.

#### I.3.1.- Las modificaciones en los aparatos de poder.

DE MIGUEL (1975) considera que el gobierno de 1951 marca el inicio de una nueva etapa en el franquismo. Pero, bien mirado, el cambio no es tanto consecuencia de la renovación del equipo ministerial como de la modificación de las circunstancias exteriores que dan fin al bloqueo económico.

El regreso a España del embajador peronista en 1947 fue el primero de una serie de actos diplomáticos que se sucederían desde entonces y que iban a terminar por resituarse de nuevo a España, en el plazo de diez años a partir de entonces, en el concierto de las naciones.

En 1948 se abría de nuevo la frontera francesa; en 1949 se producen los primeros acercamientos entre España y los Estados Unidos (determinados desde luego por el intento de oponer un frente más amplio, geográfico y estratégicamente, al comunismo).

En estos momentos existe documentación suficiente (TUÑÓN DE LARA, 1981) para demostrar el enorme interés que tuvo para los Estados Unidos, durante aquellos años en torno al cincuenta, contar con la alianza (o dependencia según se mire) y el rearme militar de España. El caso es que una primera ayuda económica en forma de

préstamo del Import-Export Bank llegaría en 1952 y que apenas un año más tarde se firmarían los famosos pactos España-USA.

En el interior, los años de autarquía económica no sólo habían confirmado en sus situaciones de privilegio a quienes ya disfrutaban de esa condición desde la preguerra, aristocracia especialmente, sino que habían permitido que surgieran nuevos grupos que se iban a repartir los beneficios logrados a costa precisamente de esa política autárquica.

Entre estos grupos destacaban los más altos exponentes de la burocracia administrativa del Nuevo Régimen, que procedían de los cargos políticos más significados del Movimiento. De igual modo, los asimismo altos cargos del Ejército y afiliados a las organizaciones para-eclesiales como ACNP y OPUS que habían ido situándose, también durante esos primeros años, en los puestos clave de la Administración del Estado o de sus empresas.

El gobierno de 1951 parece de nuevo contar con el sello de los criterios personalistas del dictador. Es un conglomerado variopinto en el que parece que se hubiera hecho a propósito el reparto de las carteras de manera que a todos los heterogéneos sectores que ya participaban de un modo u otro del poder siguiera correspondiéndoles su pequeña o mayor cuota del mismo.

Hay sin embargo algunos indicios de la necesidad de ajuste a la nueva situación exterior y de previsión sobre las repercusiones que tendría ésta en el contexto interior. "Prensa", por ejemplo pasará a formar parte de un nuevo ministerio, el de Información y

Turismo, a cargo de Arias, el cual ya se había ocupado de la Vicesecretaría de Educación Popular ejerciendo la censura en los medios de comunicación.

Pero en el reparto de las carteras ministeriales aún no parece haberle llegado el momento al Opus, que sin embargo en otros frentes ya parece comenzar a disputarle el territorio a la otra fracción católica, la ACNP. Esta sí accede al Gobierno de la mano de Ruiz Giménez, en Educación.

Quizá de todos modos el nombramiento más significativo del nuevo gobierno lo constituyera el de Carrero Blanco que había sido, y desde ahora lo seguiría siendo hasta su muerte, el más fiel defensor de la persona y de las ideas de Franco, hasta el punto que éste pensaría en él, en sus últimos años, como su delfín.

El cambio en la situación de España en el contexto internacional significa sobre todo el paulatino abandono de las ideas revolucionarias del Nuevo Régimen y la tendencia progresiva a adaptarse a las pautas de los modelos económicos occidentales. De ahí que el cambio formal que se produce con la adopción del Plan de Estabilización, unos años más tarde fuera gestándose ya desde el momento en que España logra las ayudas económicas de los USA y el reconocimiento de la sociedad de las naciones.

Dejar a un lado el sueño redentorista significa pensar con mayor realismo la situación en que España ha quedado tras la larguísima posguerra. Y eso significa también, en consecuencia, cuestionar los supuestos ideológicos del Régimen con el consiguiente peligro de que ese cuestionamiento interno pudiera conducir a su



desaparición. Poco podían hacer en esta situación los discursos triunfalistas, que no obstante se siguieron produciendo aunque con un tono mucho más moderado.

La crisis del modelo de Estado queda no obstante planteada desde estos momentos y se arrastrará con mayores o menores altibajos hasta su desaparición.

Prácticamente la totalidad de los acontecimientos sociales que tienen lugar desde entonces habrá que leerlos en clave de esa crisis, incluyendo desde luego a los fenómenos que se vayan sucediendo en el ámbito de la educación.

Otro importante acontecimiento de esos años "de transición" será la firma del Concordato con el Vaticano.

El Concordato significó contrapartidas para ambos signatarios. Por su parte la Iglesia gozaría oficialmente a partir de entonces de competencias que de hecho ya tenía en el plano jurídico; se le garantizaba asimismo sostenimiento financiero para sus propias actividades y la presencia en órganos del Estado.

A cambio de lo anterior, el Estado, aparte de ver reforzada su legitimidad, se reservaba el derecho de intervenir en la designación de los miembros de la jerarquía eclesiástica y de incorporar a la organización eclesial en el conjunto de sus órganos propios.

La Iglesia, que hasta ese momento se había mostrado como una instancia de mediación entre el Estado y la sociedad civil, quedaba a partir de ahora, de facto, incorporada a los aparatos del Estado,

con lo que, aquello que éste pudiera ganar de legitimación externa iba a perderlo en legitimación interna.

Es significativo a este respecto que las primeras manifestaciones de cuestionamiento del poder gubernamental -ya que todavía no de franca oposición- desde el seno de la misma Iglesia nacional vinieran a producirse poco después de la firma del Concordato (fueron sus protagonistas la Acción Católica, el Apostolado Seglar, e intelectuales seculares vinculados a otros grupos de católicos militantes).

Por contra, otra organización eclesial, el Opus Dei, comenzará a mostrarse públicamente, por la vía de sus militantes más destacados, en el ámbito civil y lo hará incluso con una cierta agresividad que les hace oponerse al otro grupo del mismo cariz que hasta entonces había estado más directamente ligado al poder: la ACNP.

Es el comienzo de una ofensiva que culminará con un amplio control del gobierno obtenido años más tarde, en 1968.

Poco antes de finalizar esta etapa asistimos a las primeras manifestaciones de oposición, que no lo son aún, por entonces, al Régimen en su conjunto, sino a aspectos concretos de la vida académica o laboral.

En el ámbito universitario se producen desde 1954 los primeros enfrentamientos entre los estudiantes y la dirección del SEU, su organización falangista (JUAN FARGA, 1969; LIZCANO, 1981;

MONTORO, 1981). Las primeras huelgas tienen también lugar durante esos años (LUDEVID, 1976).

Respecto a los niveles de enseñanza no universitarios, ya se señaló en su momento que los acontecimientos más significativos fueron la reforma de las enseñanzas Medias, la aprobación de los Cuestionarios de 1953 y la Ley de construcciones escolares.

Aunque el nivel más favorecido por la acción legislativa fue el de las enseñanzas Medias, debe destacarse dentro del mismo la atención preferente prestada a las enseñanzas de carácter profesional.

### 1.3.2.- Repercusiones en el campo del curriculum.

Desde el punto de vista del curriculum conviene que reparemos en la modificación de las metas políticas del Estado como consecuencia del cambio de dirección de su política exterior y, sobre todo, motivada por la recomposición de las fuerzas que se agrupan en el bloque dominante, fruto a su vez del nuevo equilibrio entre los distintos sectores económicos y su orientación futura.

Si las metas educativas de la década anterior habían sido ante todo de carácter ideológico y legitimatorio, en esta segunda década se cifrarán en un, tímido todavía, inicio de la industrialización y por tanto en la cualificación del amplísimo

sector de la población joven que no iba a cursar los estudios de Bachiller conducentes a su ingreso en la Universidad.

El sistema había sido hasta entonces el de la integración inmediata en el mercado laboral en cuanto se terminaba la etapa de escolaridad primaria.

A ese efecto recordemos que los programas de la Primaria contemplaban un último periodo de iniciación profesional que de todos modos se cursaba, cuando se hacía, con mínimos medios locales y materiales y sin ninguna cualificación específica del profesorado.

Es decir, respondía más bien a otorgar una aparente compensación ofrecida en tiempo de retención en las filas del sistema educativo para aquellos a los que se negaba de hecho la posibilidad de prolongar más allá de esos primeros años su permanencia en el sistema.

El propósito sin embargo respondía ahora a la necesidad de capacitar mano de obra para que no se diera al traste con las pretensiones para esta época del sector del capitalismo industrial.

Por otra parte, el intento de construir una legitimación del Régimen se había desplazado del interior a la parte exterior de nuestras fronteras.

Esas metas de carácter político-económico determinaron una modificación en las metas curriculares, no demasiado significativa por cierto aunque sí lo suficiente como para modificar a su vez las prácticas escolares.

Los Cuestionarios de 1953 debieron de redactarse teniendo en mente la reforma de las enseñanzas medias, que se aprobaría con una escasa diferencia de veinte días. Su propósito, como ya se vió era unificar los contenidos que se impartían en la Primaria.

Para aquellos alumnos que iban después a cursar el Bachiller esto era innecesario puesto que ya se sometían a un examen, previo a su ingreso en ese nivel educativo, que además de seleccionar, homogeneizaba los conocimientos de entrada.

Si la situación para el resto se hubiera previsto sin variación en el futuro, no hubiera hecho falta ningún tipo de regulación como la que allí se adoptaba.

Pero sí, por el contrario, se preveía el acceso mayoritario de la población escolar a otro nivel superior de estudios, cualesquiera que este fuese, había que sentar los mínimos culturales necesarios a partir de los cuales construir los programas de ese otro nivel.

Los Cuestionarios, como se vió, no eran en ningún caso una guía metodológica, sino que se limitaban a especificar por temas los programas de las diferentes asignaturas del plan de estudios.

En esta ocasión, para los profesores, no establecían metas ni resultados sino que señalaban la pauta por la que hacer discurrir día tras día, a lo largo de todo el curso, sus explicaciones.

El esquema de determinaciones, en este caso, al prescindir de buena parte de las diferentes instancias intervinientes, de mediación u otras, se limitaría a su mínima expresión, que en el último de los

niveles, el práctico, quedaría reducido a unas prácticas, escasamente determinadas, en especial por parte del nivel técnico-administrativo.

Esta escasa determinación inmediata se traducía asimismo en laxitud del control tanto de los procesos como de las metas. El control, de hecho, era el propio control social que se manifestaba en la posibilidad de acceder a posteriores niveles del sistema o integrarse al mercado de trabajo sin ninguna cualificación.

### **1.3.3.- El ascenso de la tecnocracia opusdeista.**

El fracaso del modelo de sindicalismo vertical, que no había logrado evitar el estallido de conflictos laborales, junto al también fracaso, menos aparente pero más significativo, de Arrese por institucionalizar el Movimiento, devolviéndole a la Falange el protagonismo que pudo tener en los años de la autarquía (ROA, 1976 señala, como anécdota, que la incorporación de Arrese al Gobierno elevó el censo de militantes de Falange en 30.000 nuevos miembros; p.142) marcan el fin de lo que DE MIGUEL denominó la "era azul".

El testigo de este sector en regresión iba a ser tomado por otro, entonces ascendente, que lo portaría durante quince años, hasta la muerte de Carrero, ya en las postrimerías del franquismo.

Se trataba de los que fueron bautizados como tecnócratas, con un nombre que no por revelador dejaba de ocultar la verdadera ideología que implicaba. (Es también ROA quien, a nuestro juicio, justifica mejor la ambigüedad de la utilización de este término para

referirse a un grupo que nunca fue homogéneo -p. 151 y sig.-. No obstante, acogiéndonos a la convención de su uso, y hecha ya esta precisión, lo seguiremos utilizando en nuestro trabajo).

Curiosamente, los nombres de los tecnócratas que ocupan cargos relevantes en el gobierno o en la administración, coinciden con la de militantes o simpatizantes del Opus Dei. Su acceso al gobierno se produce con el nuevo gabinete de 1957 y en ese primer momento se les conceden las carteras de Hacienda y Comercio. En ese mismo año se crea la Oficina de Coordinación y Programación Económica, como un órgano de trabajo de la Comisión Delegada del Gobierno para Asuntos Económicos; su secretario, López Rodó.

De inmediato al cambio de Gobierno se publica un Decreto Ley por el que se reorganiza la Administración Central del Estado, y apenas un año más tarde España se incorpora a la Organización Europea de Cooperación Económica, al Fondo Monetario Internacional y al Banco Mundial. Antes, se había publicado ya un Decreto disponiendo la puesta en marcha de una reforma fiscal.

El poder del Estado, ese juguete tan caro y tan sangriento en manos de los que lo habían ocupado como botín de guerra, iba a ponerse ahora al servicio ya no de "veleidades revolucionarias" sino del empeño racional y "científico" en la obtención de beneficios económicos para aquellos que detentaban ese poder real.

Los criterios eficientistas propios de la empresa privada iban a ser incorporados a la burocracia estatal mediante la reforma

de la administración ya mencionada. Desde ésta infiltrarían numerosos ámbitos de la vida civil y cómo no, de la enseñanza. A este propósito, escribe GARCÍA PELAYO (1985):

*la racionalidad política, la racionalidad administrativa y la racionalidad económico-social son términos interactuantes (p.37)*

y, poco más adelante:

*el Estado social, el Estado de prestaciones, y concretamente el Estado manager va asociado a un principio de legitimidad constituido por la performance, la funcionalidad o la eficacia de su gestión, principio que coexiste con otros principios de legitimidad(...)(p.38; subrayados en el original).*

Es difícil asegurar si la penetración de los opusdeístas en tan amplias esferas de poder respondía a una estrategia previamente planificada o, como ellos mismos defendían y defienden, respondía a una cuestión meramente circunstancial.

Lo cierto es que de sus propios escritos (*Constituciones*, 1986) podría derivarse la primera interpretación, y no es menos cierto también que el Opus había trabajado desde muchos años atrás en esa doble vía: la captación como miembros de la organización de personas destacadas ya en centros de poder, especialmente económico, y la meta de la ocupación de puestos de poder para aquellos de sus miembros que, argumentaban, sobresalieran por su capacidad intelectual para ello.

No debió de ser menor, como también se ha apuntado, la influencia para las primeras infiltraciones en ese primer gobierno con presencia de tecnócratas, de Carrero Blanco, quien nunca ocultó



sus simpatías hacia la Obra y que siempre contó con una indudable influencia ante Franco; es más, según PRESTON (1986) la intención de Carrero parecía ser la de construir junto a los tecnócratas un *franquismo sin Franco* (p. 53).

En definitiva parece que el sector más conservador del bloque dominante, representado por la aristocracia y la oligarquía rural, pierde terreno frente a los sectores que representan a la industria y al capital financiero y exterior.

Es precisamente ese capital financiero el que encuentra en los hombres del Opus su principal instrumento (comoquiera que la coyuntura económica les es ya favorable por las medidas liberalizadoras adoptadas) para hacerlo sonar al compás que marcan los organismos internacionales.

No nos detendremos más por el momento en esta etapa que, por ser la que más nos interesa para el estudio de los cambios curriculares, abordaremos con mayor detenimiento en un apartado posterior.

El período autárquico español se había cerrado, hacia 1950, con el más absoluto de los fracasos. Precisamente en el mismo año de 1950 el gobierno de Norteamérica nombraba embajador en Madrid y se pronunciaba en las Naciones Unidas pidiendo que España fuera admitida en los organismos de la ONU.

En efecto, en 1951 España ingresó en algunos de esos organismos (FAO, OMS, ...) y se produjo, en julio, un cambio en el gobierno español.

Era éste, como los anteriores, un gobierno en el que el poder aparecía repartido entre miembros de las diferentes "familias"; puede pensarse, sin embargo, que el sector católico parecía ya ir despuntando sobre los falangistas.

Era, por otra parte, un gobierno que frente a los anteriores parecía de signo más aperturista -entendido esto tan restrictivamente como obliga el contexto de la época-. Y fue éste, en fin, el gobierno que firmaría el Concordato y los pactos con USA.

La relación entre estos Pactos USA y la evolución económica posterior de España es indudable. Recuérdese que estos Pactos no eran sólo de carácter militar sino también económico. Es más, ACOSTA (p. 26) los asocia explícitamente citando en su apoyo a Antonio Garrigues Walker:

*las bases son necesarias, por protección,... para las multinacionales americanas la presencia de bases norteamericanas en España es favorable.*

Lo cierto es que podría efectivamente establecerse una relación directa entre los pactos con los americanos y el giro en la política económica de España de no ser por el pequeño pero inquietante lapso que queda entre 1953 y 1959, año en que se publica el Decreto Ley de Nueva Ordenación Económica, lo que conocemos como Plan de Estabilización.

El mismo ACOSTA afirma que este Plan no fue sino el resultado de la presión imperialista y cumplimiento de la condición fundamental impuesta por Norteamérica para la firma del Pacto:

*Fue, en definitiva, el precio que pagó el dictador español para legitimarse y consolidarse a nivel internacional (p.26).*

La explicación que según este autor existe para el lapso hasta el 1959 es que se trató del tiempo necesario para separar a los falangistas de los aparatos de Estado y sustituirlos por los tecnócratas liberales.

Antes de que en febrero de 1957 se forme un nuevo gobierno, está tomada ya, desde luego, la decisión de virar en política económica.

Es difícil pensar que las nuevas incorporaciones fueran casuales. No se trataba tan sólo de que los dos "superministerios", Comercio y Hacienda, pasaran a ser ocupados por dos opusdeistas; al mismo tiempo López Rodó, también del Opus, se haría cargo de la Oficina de Coordinación y Programación Económica.

En cuanto a otros ministerios, se registraba también la presencia de opusdeistas en Información, Obras Públicas y Educación, en puestos de Directores Generales, Subsecretarías y otros cargos de poder.

Inmediatamente a la constitución del nuevo gobierno comienzan a tomarse medidas que parecen preludiar y preparar el terreno para el Plan de Estabilización.

En el ámbito de la Administración, con la escasa diferencia de un año se promulgan las *Leyes de Régimen Administrativo del Estado* (20.7.1957) y de *Procedimiento Administrativo* (17.7.1958) y se crea el *Instituto Nacional de Administración Pública*.

El 26.12.1957 se aprueba un Decreto para poner en marcha una *Reforma Fiscal* que trataba de sanear el sector público del importante déficit que sufría y que se estimaba como una de las causas de la inflación que en 1956 volvió a dispararse, menguando ya los primeros efectos de las ayudas americanas; otras medidas en fin de carácter económico fueron tomadas durante los años de 1957 y 1958.

Y precisamente fue a primeros de 1958 cuando Francia se sometió a un Plan de Estabilización como paso previo a su integración en la Comunidad Económica Europea, tras la reciente firma del Tratado de Roma que le daría origen.

TAMAMES (1967) ha señalado que España seguiría en sus propios Planes de desarrollo el modelo de planificación indicativa de patente francesa. ALTED (1986) menciona que en febrero de 1959 tomó contactos informales con el gobierno de Madrid el economista francés Jacques Rueff, que había dirigido la estabilización francesa.

NAVARRO RUBIO (p. 167), que fuera uno de los ministros nombrados para ese nuevo gobierno, revela , que los Planes de Desarrollo, o mejor, el primero de ellos, obedecieron a una decisión adoptada estratégicamente como solución para afianzar sus posiciones (las de los técnicos o "tecnócratas") y su política en el gobierno.

Se trataba de *explotar el éxito del Plan de Estabilización* e imponerse así a los que les acusaban desde dentro mismo del gobierno de tecnócratas y a los que él califica de "politócratas".

La intención era conseguir para el Plan el aval de los organismos internacionales, especialmente del Banco Mundial; al mismo tiempo se les ofrecía con el Plan la posibilidad de *ensayar un nuevo plan de colaboración sindical y participación social en las tareas de gobierno.*

En efecto, para entonces la conflictividad laboral y social había aumentado, la legitimidad del régimen se encontraba muy debilitada y encima aparecían serias disensiones internas en el seno del gabinete.

Era pues, y son sus propias palabras, un intento de utilizar las relaciones internacionales *como ajuste de las desviaciones internas.*

Una interpretación semejante puede leerse en las siguientes palabras de ALTED:

*la motivación básica subyacente en la puesta en marcha del Plan fue de índole política. Para los tecnócratas el Plan de Estabilización había representado un primer paso en la superación de la crisis de la economía española, a través de su progresiva liberalización e integración en Europa. Los Planes de Desarrollo, en una segunda fase, debían proporcionar el bienestar suficiente al país para legitimar definitivamente el régimen en el interior y fuera de España. (p.29)*

Los politócratas que menciona Navarro Rubio eran los partidarios de la reforma político-constitucional que preconizaba

cierto sector de los falangistas, la cabeza visible de los cuales era Arrese.

Frente a esta reforma se alzaba la de carácter estrictamente administrativo que preconizaba López Rodó con el apoyo de Carrero Blanco (MOYA, p.167).

Que en 1957 hubiera quedado ya zanjado ese asunto no quiere decir que no subsistieran las tensiones entre las diferentes tendencias en el seno del gobierno.

Según PARAMIO (1976, 1980), hacia 1969, justamente cuando se proclama el gobierno monocolor del Opus, se produce la aparente paradoja del cambio en la composición del bloque dominante al consolidarse el capital industrial y el capital americano frente a la fracción de capital financiero y europeo.

Paradójicamente, porque el Opus es el representante de este último sector de intereses y encuentra de esta manera que su modelo económico se ha agotado y queda roto el vínculo de representación que les unía a aquella fracción.

Se confirma así el fin de la hegemonía de este sector del capital y se desemboca en una fuerte crisis política a la que se pretenderá dar respuesta con la instauración de lo que el autor llama *segundo bonapartismo* de Carrero, cuya misión parece ser la de aplicar una política de fuerza a fin de evitar que la crisis trascienda los límites del gobierno -y del régimen mismo- y se extienda al propio Estado.

Hay que considerar, siguiendo asimismo a Paramio, que la hegemonía del capital financiero, inaugurada en 1959 y representada

por el "posicionamiento" del Opus, supone que a lo largo de toda la década posterior el bloque dominante irá perdiendo la alianza de los sectores de la pequeña burguesía tradicional (que en el ámbito rural tiende a refugiarse en el cooperativismo o la emigración y en el ámbito urbano a proletarizarse) surgiendo como recambio una nueva pequeña burguesía integrada por las capas altas de los trabajadores, cuadros gerenciales y sector de los servicios.

Por lo tanto, para el momento en que sobrevenga esta crisis el sector opusdeista se habrá alejado tanto de la gran mayoría de la población que no podrá encontrar en ellos respaldo.

Pero en 1957, las metas políticas del gobierno se cifraban en la consolidación del Movimiento Nacional y la reinstauración monárquica; las de los tecnócratas todavía en la liberalización económica, pasando por la reforma administrativa, si bien con diferencias en cuanto al monarquismo:

*Es Calvo Serer quien reconoce francamente en su libro La fuerza creadora de la libertad, publicado en 1959, la estrategia de los socios del Opus Dei, atreviéndose a confesar públicamente que «en España llevamos algunos años trabajando por crear una élite que disponga de un Estado fuerte, encarnado en la Monarquía social» (YNFANTE, p.326).*

Los tecnócratas no perseguían propiamente la modernización del Estado. Es cierto que sus planteamientos tenían como fin inmediato el logro del desarrollo económico para el país, pero las

consecuencias políticas y sociales que éste pudiera tener no eran en absoluto deseadas.

En esquema podría decirse que el desarrollo económico incrementa las demandas populares al aumentar el nivel de vida medio de los ciudadanos y, como consecuencia de lo anterior, implica una mayor intervención por parte del Estado. Para que esta intervención sea ampliamente aceptada, el Estado debe de gozar de una fuerte legitimación.

En el caso del Estado español durante los años sesenta, se aúna la escasa respuesta del Estado a las cada vez más amplias demandas sociales (salud, vivienda, enseñanza, etc), y a la progresiva debilidad de su capacidad legitimatoria (reducción de la presión de inculcación ideológica -desideologización tecnocrática-, nuevas generaciones, aumento de la represión, etc.).

Este es un círculo vicioso, porque, cuanto menos legitimidad tenga el Estado menor será a su vez su capacidad de intervención, y cuanto menos intervenga menos capacidad de legitimación.

La tecnocracia prácticamente justifica la no modernización del Estado, puesto que afirma desentenderse de la política poniendo toda su atención en el desarrollo económico. Es partidaria por tanto de una modernización parcial, aquella que se traducirá en la reforma administrativa y la liberalización económica (DE ESTEBAN y LOPEZ GUERRA, 1977).



Los intentos de modernización del sector productivo, manteniendo intocadas las viejas estructuras del Estado franquista provocan, inevitablemente, la aparición de fuertes contradicciones en el seno del mismo entre sus aparatos. Contradicciones que tanto se producen en el interior de los propios aparatos (por las funciones tradicionales que venían desempeñando y aquellas nuevas a las que se ven abocados) como entre ellos (por los ritmos diferentes con que es necesaria su respectiva adecuación).

De entre las primeras pueden señalarse las que afectan a la justicia, entre la civil y los tribunales militares, por ejemplo; a la prensa, entre la censura y la creciente demanda de libertades de expresión e información; o en el aparato sindical oficialista, con la lenta infiltración y control del mismo por parte de militantes de izquierda.

Especial atención merecen aquellas contradicciones internas que surgen en la administración burocrática del Estado. POULANTZAS (1976), por ejemplo, escribe:

*la ideología dominante se desplaza del dominio jurídico-político (encarnación de la voluntad general, libertades públicas, etc.) hacia el dominio económico de la ideología, fundamentalmente bajo la forma del tecnocratismo (p.136).*

En nuestro caso, la cúpula burocrática o un sector mayoritario de la misma que apoya al régimen y que, por su supuesto apoliticismo, puede convertirse en un importante factor de modernización, va progresivamente distanciándose a medida que lo considera ineficaz (y ya se sabe que el criterio de la eficacia es el

máspreciado a los ojos de la racionalidad técnica, es decir de las instancias tecnoburocráticas).

En un movimiento simultáneo pero de sentido inverso, el régimen intenta "racionalizar" la administración, pero, en la medida en que tal intento afecta a la preservación de los privilegios corporativos, y dado que la administración está fundada sobre un control disciplinario muy estricto (superburocratización, centralismo), el intento fracasa, con lo que se producen fallos en el desarrollo.

No menos importantes son las contradicciones que surgen en el aparato religioso dado el poder de este sector, o en el económico (entre la burguesía interior y la compradora, por ejemplo).

De las contradicciones que surgen no en sino entre los aparatos no nos ocuparemos en particular puesto que son todas las que pueden leerse como fondo a las descripciones y análisis de los diferentes momentos históricos que realizamos.

¿Cómo afectan estas contradicciones al ámbito escolar y más especialmente al terreno del curriculum?; ¿refleja de algún modo el curriculum las contradicciones internas que surgen en el seno de los diferentes aparatos del Estado?.

Es evidente que algunos de los ejemplos que hemos señalado apenas tienen incidencia en el ámbito escolar, pero no así con el que hemos citado con mayor extensión, el de la administración, que sí parece bastante significativo. Volvamos a la cita de Poulantzas.

La ideología dominante instalada en el terreno de lo jurídico-político, en el caso de la enseñanza se había traducido en inculcación, lo que, curricularmente traducido, significaba valoración de los resultados escolares con criterios de adoctrinamiento, de integración pasiva a las estructuras sociales, económicas, familiares, etc.

El desplazamiento hacia el economicismo volverá el centro de atención curricular hacia la eficiencia y la rentabilidad; el valor no está ya en el producto como en el proceso-producto, esto es, en los mecanismos de socialización puestos en juego para la integración mimética.

El dominio jurídico-político es de carácter fuertemente legitimante y requiere el consentimiento activo; el dominio económico, por fijarse en medios y no en fines, es de débil legitimidad y requiere sólo la aceptación pasiva. La debilitación del ideologismo político frente al económico significa también la pérdida de cohesión social y la tendencia creciente al individualismo.

Pero, en la medida en que hablamos de contradicciones y no de momentos que se suceden linealmente, su incidencia en el ámbito escolar dará lugar a que en éste se planteen a su vez contradicciones en correspondencia con aquellas. De unas y otras hablaremos con mayor detenimiento en los apartados siguientes.

## II. LA TRADUCCIÓN DE LAS METAS POLÍTICAS EN NUEVAS DIRECTRICES CURRICULARES

### II.1.- Inicio del tecnocratismo y burocratización.

II.1.1.- Caracterización general de la política educativa en la España de los sesenta.

En 1957 cambia por quinta vez el gobierno; en 1958 se crea el CEDODEP, que se convertirá, a nuestro juicio, en el principal vehículo para introducir los cambios curriculares más significativos que tuvieron lugar durante el franquismo y casi podría decirse hasta el presente.

No creemos, sin embargo que los hombres del CEDODEP fueran en último extremo los impulsores de esos cambios, ni tampoco el organismo como tal.

De hecho lo que nosotros sostenemos es que existen una serie de elementos determinantes del curriculum, que varían con el

tiempo en la medida en que así lo hacen también las configuraciones de las diferentes fuerzas sociales, y que se encuentran ubicados a diferentes niveles que van desde el político hasta el práctico pasando por otros niveles e instancias de mediación intermedias.

O, dicho de otro modo, lo que sostenemos es que de no haber existido el CEDODEP como una creación ministerial, o de no haberse hecho cargo de su control personas como las que realmente estuvieron al frente, eso no hubiera significado sino ligeras variaciones en la forma de los currícula que se implantan a partir de entonces; pero en ningún caso hubieran sido esos currícula diferentes desde el punto de vista de su lógica subyacente o de la función social que fueran a cumplir.

Recordemos que el nombramiento del ministro Rubio García-Mina en 1956, acaecido como consecuencia del relevo de Ruiz Giménez por motivo de los conflictos universitarios, precede apenas en un año al cambio de gabinete que daría oficialmente entrada en el gobierno a la tecnocracia opusdeísta.

En cuanto a Rubio, su vinculación con el ámbito educativo se remontaba al fin de la guerra, momento en que fue nombrado Secretario Nacional de Educación de Falange Española Tradicionalista y de las JONS, para pasar apenas unos meses más tarde a Subsecretario de Educación Nacional. Además de ser catedrático de Derecho Mercantil, fue también, hasta que sustituyó a Ruiz Giménez, vicepresidente del Consejo Nacional de Educación.

Es, por tanto, si se nos acepta la expresión, un "hombre-puente" que reúne en sí la doble condición de ser de origen

falangista (lo era antes de la guerra) y, al mismo tiempo, un técnico de la administración y perteneciente a la élite burocrática por su condición de catedrático universitario. De hecho, al decir de TAMAMES, es durante este quinto gobierno cuando se produce el acceso de los hombres del Opus a subsecretarías y direcciones generales en Educación.

En cuanto a su sucesor, Lora Tamayo, que ocupará el cargo durante el resto de los años de la década que estudiamos, su vinculación al Opus Dei resultaba mucho más ostensible por sus estrechas relaciones con el CSIC, además de haber sido también Consejero Nacional de Educación.

Lora, como es bien sabido, intentó modernizar la enseñanza, sobre todo en los niveles universitarios, aunque en realidad impulsó todo el Ministerio si nos servimos como dato del hecho de que sea ésta la primera ocasión en la que sólo su cartera ministerial alcanzara el doce por ciento del total del presupuesto.

Sin embargo, y pese a la Ley de Enseñanza Universitaria de 1965, no conseguiría acabar con el "problema de la Universidad" al que desde instancias del gobierno se calificaba como un problema "de orden público" con propósitos de subversión general (Alonso Vega, según MONTORO, 1981 p.57). De ahí que, en 1968, sea nombrado para sustituirle un hombre también opusdeísta, también universitario, y cuya única misión en un principio era la de terminar como fuera con la agitación estudiantil (ORTÍ, A. p. 554, en LERENA, 1987; PRESTON, 1986).

La pieza clave en educación durante estos años, desde el punto de vista gubernamental es, por lo tanto, la Universidad. Podríamos admitir incluso que las enseñanzas técnicas, a las que pareció querer dárseles un cierto impulso durante el periodo de Rubio; pero en ningún caso, desde luego, la enseñanza primaria.

Si leyéramos la política educativa del periodo sólo en clave de preocupaciones o realizaciones ministeriales podríamos caer en el error, por lo tanto, de pensar que durante estos años nada significativo ocurrió en el ámbito de la enseñanza elemental.

Y sin embargo, en aquellos mismos momentos, de modo menos aparente, se producían, a otros niveles, acontecimientos que resultarían determinantes para el cambio de rumbo operado en el curriculum básico durante los años posteriores.

En su momento adoptamos para nuestro estudio el criterio de contemplar tres niveles de decisión curricular: político, técnico-administrativo y práctico, dentro de cada uno de los cuales o, en ocasiones, fluctuante entre ellos, nombramos varias instancias de determinación curricular y algunos instrumentos para la determinación del curriculum.

Puesto que ya hemos aludido a las instancias políticas y reseñado el hecho, por demás significativo, del ascenso de los tecnócratas en el departamento de educación a subsecretarías y direcciones generales, deberemos a continuación referirnos al resto de los niveles de decisión.

Lo haremos distinguiendo dos instancias: la administración educativa y los movimientos de renovación pedagógica, situadas a diferentes niveles de decisión; una tercera, en representación de lo que en su momento llamamos instancias flotantes, será abordada bajo la categoría de "capital humano" porque las teorías de este nombre tanto actuaron en unos como en otros de los niveles de determinación.

Antes, no obstante, de ello, procederemos a dar un fugacísimo repaso a otras circunstancias de la vida política, económica y cultural de nuestro país en aquellos años, lo que esperamos sirva para completar el paisaje sobre el que intentamos trazar nuestras figuras curriculares.

Desde la perspectiva del nivel político, durante la década del sesenta asistimos simultáneamente al intento de garantizar la longevidad del régimen del 18 de Julio y a las pretensiones de cambiar su imagen, tanto en el exterior como en el interior del país.

Por otro lado, las medidas económicas que paulatinamente se han ido tomando en la transición desde el fin de la etapa autárquica hasta la promulgación del Plan de Estabilización, y desde éste hasta los Planes de Desarrollo, inician un proceso de crecimiento y modernización del país que, aunque con altibajos, sólo se verá detenido con la crisis de 1973.

En consonancia con lo anterior la Administración del Estado es sometida a modificaciones sustanciales para ajustar su estructura a las nuevas funciones.



En el aspecto cultural, comienzan a oírse expresiones hasta entonces negadas, fruto en parte de las primeras promociones universitarias formadas en la etapa ministerial de Ruiz Giménez; en parte también porque la circulación de personas por el exterior de nuestras fronteras se vuelve más fluida (DÍAZ, E. 1983).

Los años sesenta, que en el plano internacional son de moderado optimismo, aquí se viven bajo la euforia desarrollista que era a su vez propiciada por los medios de comunicación. Había más dinero, por cierto, aunque fuera a costa de la salida masiva de emigrantes y de la entrada de turistas.

II.1.2.- Las instancias de decisión curricular durante los sesenta.

II.1.2.1.- El capital humano.

En el ámbito de la educación puede ser difícil entender los pasos que aquí se iban dando sin una referencia a las posiciones adoptadas por los organismos internacionales. Estas, a su vez, respondían a principios de economía monetarista que vinculaban el crecimiento económico a la formación académica. Había que cambiar la educación porque había que crecer económicamente y cuanto más educado estuviera un país, más rico podía llegar a ser.

Dos vertientes tenía este planteamiento. Cuantitativamente se trataba de crear más unidades escolares, de escolarizar durante más tiempo a mayor número de personas; cualitativamente, los modos

de la instrucción debían ajustarse a criterios de rentabilidad probados ya en el mundo de la producción de bienes materiales.

En realidad era lógico que se pensara de este modo desde el momento en que se consideraba la escolarización como una inversión. Ya los Niveles, en 1963, son anunciados desde el Boletín Oficial entre otras *normas para aumentar la eficacia y el rendimiento de la educación primaria*.

De la relación entre formación y crecimiento económico (que se daba por probada) no era difícil derivar la importancia económica de "invertir" en educación. Por asociación entre intereses económicos y acción del Estado, la educación pasaba a ser tema prioritario. Como expresa muy bien CARABAÑA (1980, p. 105):

*(...) el énfasis en la rentabilidad de la inversión en educación era una propuesta política en la que coincidían conservadores interesados en el crecimiento económico sin revoluciones y progresistas interesados en la igualdad social.*

Prueba de la asunción de estos principios es, por ejemplo, el artículo de MUNICIO (1964), en el que expresamente declara que las inversiones en enseñanza son determinantes de un aumento general de la productividad.

El fenómeno no era desde luego exclusivamente español. En 1963 se reúne la Conferencia del *Groupe d'étude sur les aspects économiques de l'enseignement*, constituido en el seno de la OCDE y, entre otras se reflejan allí las siguientes coincidencias entre todos los países miembros:

- procurar mayor duración y efectividad a la escolaridad;
- adaptar los programas a las necesidades sociales, económicas y políticas;
- aligerar la estructura y los contenidos del sistema de enseñanza;
- garantizar mayor eficacia del sistema educativo.

Apenas un año antes se publica el documento *Planeamiento integral de la educación. Objetivos de España para 1970*, dirigido por Tena Artigas y preparado por el Ministerio de Educación Nacional en colaboración con la UNESCO.

En el mismo año 1963 ve la luz el estudio *Proyecto Regional Mediterráneo*. En él se parte de la falta de adecuación del sistema educativo español para satisfacer las necesidades de mano de obra que permitan un determinado incremento del P.N.B.

Es, en fin, en el año siguiente, 1964, cuando se hace público el *I Plan de Desarrollo Económico y Social*. Pero en este I Plan, los objetivos en materia educativa se limitaban todavía a proporcionar servicios docentes a todos los españoles, incrementar las construcciones escolares, fijar la escolaridad obligatoria en los catorce años y algún otro de política universitaria.

Son sin embargo los Planes de Desarrollo los que mejor expresaron políticamente el principio de partida del "capital humano" (a pesar de las declaraciones de FUSI -1983- respecto al propósito estrictamente político de los mismos). O, al menos, puede decirse que

este principio sirvió a los efectos de justificar la inclusión del apartado de educación en los Planes.

#### II.1.2.2.- La renovación pedagógica.

Paralelamente a este movimiento, comienzan a principios de los sesenta a organizarse los primeros intentos de asociación del profesorado a la búsqueda de la renovación pedagógica que se había suspendido desde la guerra civil.

Quizá por eso surgen principal y casi exclusivamente en Cataluña, que había gozado ya antes de la guerra de considerable tradición en este terreno.

Pero es que, además, estos intentos renovadores van asociados a planteamientos sociales y políticos de carácter democratizador, constituyéndose así en auténticos focos de creación de contrahegemonía. En Cataluña, concretamente, no pueden entenderse al margen del nacionalismo, bajo cuya bandera militan significados miembros de la burguesía.

El soporte incluso económico que recibieron estos movimientos se tradujo en la creación de escuelas propias, amparados por el principio todavía entonces vigente de la subsidiariedad del Estado en materia educativa, distanciándose así apreciablemente de otras provincias y territorios y convirtiéndose al mismo tiempo en foco de irradiación hacia ellos.

MONÉS (1984), cuenta, con todo lujo de detalles, cómo fueron los inicios del importante movimiento de renovación que tuvo lugar en Cataluña a partir de 1960.

Curiosamente, fueron elementos voluntaristas los que, próximos al catolicismo progresista, al liberalismo, y sobre todo al nacionalismo catalán, se reunieron periódicamente en "sesiones pedagógicas" que el pedagogo Alexandre Galí organizaba en su propio domicilio.

Durante los veranos se reunían en unos a modo de minicongresos en casa de Marta Mata.

Se llegó incluso a hacer funcionar, aunque fracasó, una especie de Normal paralela en la que alumnos libres preparaban sus exámenes para la escuela oficial, pero con inclusión en los temarios de contenidos más acordes con los principios de la pedagogía activa.

Y fue justamente con la fundación de una escuela de maestros, de Estudios Postnormales se había llamado con anterioridad uno de los grupos fundadores, como se inició formalmente la actividad de "Rosa Sensat", que sería en lo sucesivo, sin ninguna duda, la institución paraoficial más importante del magisterio y no sólo en Cataluña. No es en otro lugar donde deben verse los orígenes de todas las actuales "Escuelas de Verano", por ejemplo.

No nos consta que existieran movimientos comparables por su incidencia real en el campo educativo en otros lugares de España. Pero lo importante es mostrar que existían intentos organizados contrahegemónicos de resistir la presión legal e ideológica de la

dominación también entre los profesionales de la enseñanza como los había en otros ámbitos sociales.

La transformación de las directrices curriculares en prácticas curriculares a la que aludimos en el capítulo anterior debe tomar en consideración cuestiones como la presente, más que literalmente, como ejemplificación de las mediaciones sufridas en el proceso por la influencia del contexto sociocultural.

#### II.1.2.3.- La Administración Educativa.

Mientras tanto el nivel de la Administración fue saturándose de personas procedentes en su mayor parte del cuerpo de catedráticos de Universidad, que, como ya vimos, fue el lugar preferente durante la primera etapa del franquismo para su ubicación por parte de los católicos de ACNP y Opus (ver relación de catedráticos de Universidad entre 1940 y 1970, pertenecientes a ACNP, en MONTORO (1981, págs.161 y sig.)).

El caso del Ministerio de Educación es especialmente significativo. Según ALVAREZ ALVAREZ (1984, p.78), de los Directores generales de Departamento, el total de ellos hasta el 1975 que pertenecían al cuerpo de Catedráticos de Universidad en el Ministerio de Educación era del 42'1%, añadiendo que en el nivel de Subsecretaría del departamento, el grado de burocratización es mayor del 93%, llegando el grado de patrimonialización del cargo por los catedráticos de Universidad a casi el 86%. Respecto a la época que

nos ocupa, el nivel más alto se da en el gobierno de 1951-57 con un 67'1%.

Más adelante veremos la asociación que existe entre burocratización y tecnocratismo, pero por el momento señalemos tan sólo que la ocupación de las Direcciones Generales y Subsecretarías del Ministerio por parte de los catedráticos no lo es en calidad de políticos sino de técnicos, esto es, acceden a puestos de gestión para supuestamente poner sus conocimientos técnicos al servicio de las directrices políticas que se trazan desde otras instancias.

Este poner en suspenso su propia capacidad para enjuiciar valorativamente los fines y propósitos de la política a la que sirven va a ser una actitud que se transmitirá a su vez a otros niveles de decisión y hasta la práctica, que se convierte así en ejecución de directrices externas.

En definitiva, la década de los sesenta no es sólo una época de cambio en el curriculum, ni siquiera sólo de cambio educativo en general, sino que se trata de un momento de cambio social globalmente considerado, puesto que tanto en los aspectos económicos como en los culturales se producirán transformaciones especialmente significativas para el desarrollo posterior de este país.

Sólo hay un ámbito en el que esos cambios no se producen con la misma celeridad, prácticamente no se producen en absoluto: se trata del ámbito de la política o, mejor dicho, en el seno del Estado.

Precisamente ese desajuste en los ritmos de cambio entre el Estado y la sociedad civil dará lugar a que se originen problemas estructurales que requerirán a su vez que su solución se intente abordar desde diferentes frentes.

Es en esa perspectiva en la que hay que situar las principales modificaciones operadas en la política educativa y, especialmente, en la política curricular.



## II.2.- La cristalización teórica de las prácticas.

Si bien puede darse por cierta la existencia de una teoría curricular académica que podría dar razón de cada una de las nuevas formas curriculares adoptadas en España durante los sesenta, no es menos cierto que ese proceso de adopción no puede ser explicado con base a tan sólo aquella.

Ninguna teoría, por muy sólidamente construida que esté, resulta suficiente para inducir en tan breve espacio de tiempo cambios tan extensos (tanto geográfica como epistemológicamente).

Pero además, dar por correcto el supuesto que hace preceder la fundamentación teórica al desarrollo práctico es pura y simplemente idealismo.

No vamos aquí, desde luego, a explayarnos respecto a las relaciones teoría-práctica, pero sí puede ser a propósito hacer unas brevísimas consideraciones acerca de este problema en relación con la política curricular y con las prácticas.

El camino para que unas directrices político-curriculares lleguen a plasmarse en prácticas curriculares se encuentra sometido a dos tipos de factores principalmente: aquellos que denominamos de modo categórico como **marco institucional** y los que podemos resumir en la categoría de **perspectiva teórica**.

El **marco institucional** establece limitaciones a las posibilidades de transformar puntual y literalmente esas directrices en prácticas, porque incluye tanto elementos de tipo organizacional, como los estrictamente materiales o temporales.

También en este grupo de factores deben considerarse los elementos "tradicionales" que harían inviable el desarrollo de una política particular que los contradijera abiertamente.

Un tercer tipo de elementos (que no sería el último de entre los múltiples posibles) incluido en esta categoría engloba otros aspectos sociales limitantes (el horario laboral o el salario de los padres de los alumnos, por ejemplo).

La **perspectiva teórica** dominante, no limita la ocurrencia de las prácticas sino que actúa en un doble sentido: conduciendo a la realización de algunas de esas prácticas e inhibiendo algunas otras.

La divulgación y adopción generalizada, por ejemplo, de determinados supuestos teóricos en relación con el desarrollo evolutivo de los niños, sesgará en esa dirección cualquier relación que se establezca con estos y, simultáneamente, evitará que se adopten otros patrones de comportamiento al respecto que sean a esas alturas socialmente rechazables.

Pasado ya ese doble tamiz categorial, las directrices curriculares no responderán literalmente a la política curricular que las dictó; lo que no significa que automáticamente se transformen por la acción de profesores y alumnos en prácticas curriculares.

Al margen de cómo el profesor pueda interpretarlas y aun antes de que ello ocurra, las directrices curriculares sufren otra doble determinación.

La que se deriva de la **teoría curricular académica**, que sería el equivalente a la perspectiva teórica dominante pero restringida al ámbito de la comunidad académica o científica.

Como en el caso anterior, ésta posibilita o inhibe una incidencia concreta (una u otra directriz curricular), sólo que, en este caso pueden darse teorías contrapuestas sustentadas con la misma vehemencia por sectores distintos de aquella comunidad.

Lógicamente la tendencia de los poderes públicos al formular las directrices es a prestarles el respaldo explícito de la ciencia; a nivel personal será otorgado por los intelectuales orgánicos ligados a las instancias de poder que dictan las directrices curriculares.

La otra determinación es la ejercida por la **configuración curricular teórica**. Sería ésta semejante a la concepción implícita de curriculum que subyazca a las directrices que se han tomado.

Es el equivalente en el espacio curricular, salvando todas las distancias, al marco institucional; como éste, establece limitaciones.

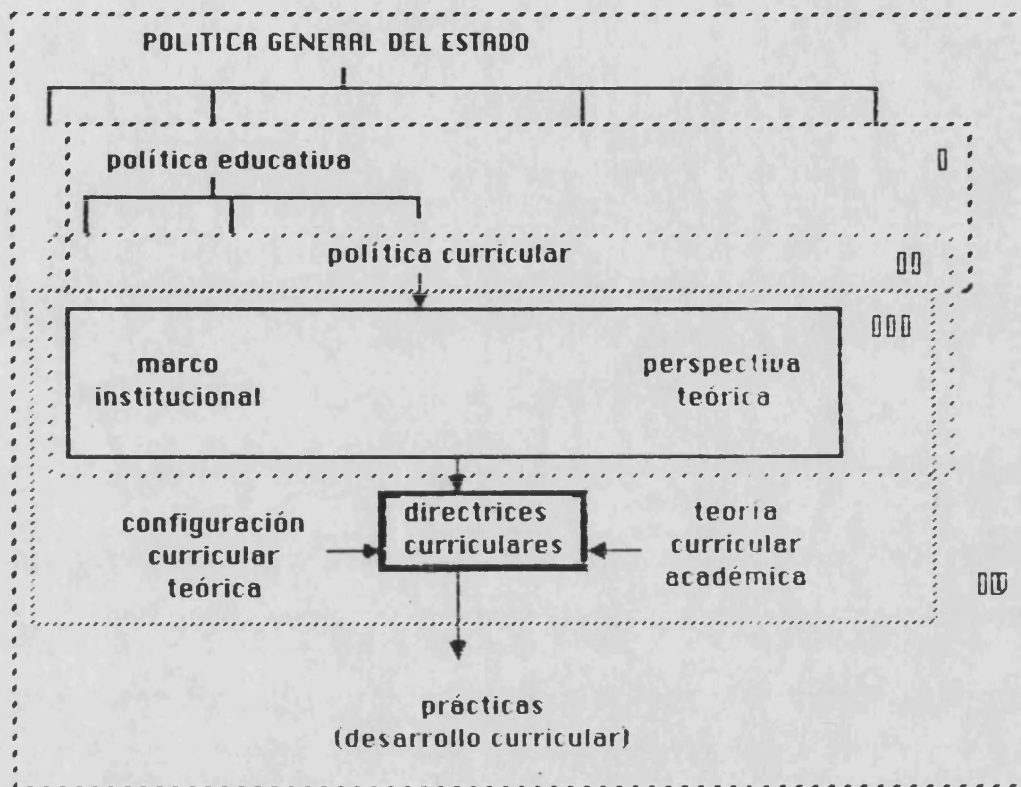
Su efecto, por decirlo de otro modo, es filtrar de entre las directrices curriculares dictadas aquellos aspectos que en la práctica resultarían contradictorios con los propósitos implícitos, con la función social real que debe cumplir el curriculum para

aquellos que dictan la política, pero que permanece oculto por el discurso ideológico.

Es en este sentido en el que podemos hablar de **cristalización teórica de las prácticas**, porque la elaboración de una teoría curricular académica, pero especialmente la configuración teórica del curriculum tenderá a omitir aquellos aspectos de la práctica que sean contradictorios con la función política perseguida.

Asimismo se resaltarán, a nivel teórico, aquellos otros aspectos curriculares que refuercen un discurso legitimante; esto es, se procurará que en la elaboración teórica derivada de la aplicación de las prácticas curriculares se muestre la máxima coherencia entre las nuevas directrices y el conjunto de la política educativa y más genericamente, de la política general del estado.

Todo esto intenta mostrarse con el esquema que se añade en la página siguiente (en el que los números romanos huecos a la derecha de cada uno de los recuadros señalan la correspondencia de los diferentes niveles de análisis con la numeración de los capítulos de este trabajo.



En el caso que nos ocupa, vimos ya en el capítulo segundo cómo se respaldaban las nuevas directrices curriculares representadas por los Cuestionarios de 1965 en la opinión de expertos (así mencionado de modo explícito en su introducción).

¿Qué decir respecto a la configuración curricular teórica, esto es, a la supuesta coherencia entre el modelo curricular adoptado y los propósitos generales de la política del estado o los particulares de la educativa?.

El término que nos parece clave para explicar ambos es el de "modernización", al que dedicaremos el apartado posterior.

#### II.2.1.- Modernización social.

Toda la década del desarrollismo español puede ser leída como un intento de modernización. Sin embargo los tecnócratas no lo perseguían y, al decir de DE ESTEBAN y LÓPEZ GUERRA (1977, págs. 64 y sig.), de hecho no se consiguió.

Las dos características que según estos autores definen al Estado moderno son la racionalización y la capacidad de integración.

Parece en efecto cierto que esta última no pudo lograrse por carencias legitimatorias, pero no podríamos afirmar tan tajantemente que no se diera la primera.

También advierte de Carlota SOLÉ (1976) en el sentido de no identificar conceptos tales como los de desarrollo, modernización y cambio social; pero en nuestro caso creemos poder utilizarlos indistintamente por varias razones.

En primer lugar, el término "desarrollo" está ya históricamente ligado a la época en que nos situamos, de tal modo que incluso se la conoce como "desarrollismo", si bien con ciertas connotaciones que convendrá clarificar más adelante.

En segundo lugar, las diferencias entre modernización y cambio social son de sentido del cambio, pero en nuestro caso los cambios globales que se produjeron durante los sesenta lo fueron tendencialmente hacia la modernización.

En tercer lugar, no se trata aquí de hacer un profundo análisis histórico ni sociológico, sino de enmarcar unos acontecimientos que se produjeron en un ámbito social muy restringido como es el de lo escolar.

Resulta pues indiferente a nuestros efectos que la modernización fuera o no una meta conscientemente perseguida por los sectores dominantes si, en último extremo, se logró parcialmente; si, en definitiva, podemos encontrar rasgos de ese proceso en la lectura que a posteriori realizamos de la época.

Mucho se ha escrito también acerca de si hablar de modernización corresponde a perspectivas funcionalistas o no (a modo de ejemplo baste citar a PAPAGIANNIS, PASQUINO o MOYA).

En este sentido sólo nos cabe decir que aquellos fenómenos asociados con la modernización se plantearon también en nuestro país

en la época estudiada y de ahí que, sin mayores discusiones conceptuales hayamos decidido inclinarnos por la utilización del término.

Nos parecía que sigue conservando toda su validez, coloquialmente al menos, para caracterizar acertadamente algunos aspectos de un momento histórico determinado.

J Tradicionalmente la modernización se ha asociado con burocratización, industrialización, urbanización y racionalización. Todos esos rasgos son en efecto detectables en nuestro caso y todos ellos tuvieron su traducción en los contenidos o las formas del curriculum.

#### II.2.1.1.- Burocratización en el ámbito del curriculum.

La burocratización encuentra su reflejo curricular especialmente en las situaciones de enseñanza llamadas preactivas, esto es, cuando el profesor se enfrenta a las tareas que van a ser desarrolladas en el aula, anticipando cursos de acción.

Si bien hasta entonces los maestros venían estando obligados a llevar un cuaderno de preparación de lecciones, la existencia ahora de niveles a alcanzar y superar como condición para la promoción de los escolares, exige una planificación de la materia de todo el curso en función justamente de esos niveles.

Se trata por lo tanto, no sólo de una burocratización de la acción sino también del pensamiento cuyos efectos son cuanto menos los de *encauzar la creatividad profesional hacia la resistencia*



*pasiva a lo impuesto* (GIMENO, 1986). De ese modo, mientras se mantiene o refuerza su "poder legal frente a los padres o los alumnos", se debilita su capacidad de hacer frente a los que toman de hecho las grandes decisiones curriculares (administración y editoriales de libros de texto, por ejemplo), es decir, aumentan la dependencia en cada uno de los niveles del proceso didáctico.

Representa a su vez la necesidad de establecer controles de carácter cuantitativo sobre los aprendizajes realizados y una aceptación de niveles de decisión jerárquicamente superiores que atiendan a la planificación global de todos los cursos y materias, supraordenando las actividades. No es casual que precisamente a lo largo de estos años, y más en concreto tras la aprobación de los niveles, surgiera una normativa específica a propósito de los directores escolares.

En estas circunstancias, la escuela puede resultar incapaz no sólo de resultar transformadora sino de dar satisfacción adecuadamente a los grupos dominantes.

#### II.2.1.2.- Neotaylorización curricular.

La industrialización se refleja como ya en otros momentos se ha indicado, en la adopción de pautas laborales de tipo empresarial para la realización de las tareas escolares. El control de tiempos y en general todos los principios de la "organización científica del trabajo" se filtran osmóticamente en lo escolar imprimiendo a las actividades instructivas un cierto ritmo fabril.

Son múltiples los ejemplos extraídos de la literatura didáctica de aquellos años que aquí podrían aportarse, algunos de

los cuales iban respaldados por el aval del discurso cientifista. Véase, a modo de ilustración, el trabajo de RODRÍGUEZ DIÉGUEZ (1973), que fue además publicado por el C.S.I.C.

La neotaylorización en definitiva afecta a las que podríamos denominar "regulaciones organizativas" introduciendo pautas ritualizadas en el campo de las experiencias sociales que tienen lugar en las escuelas.

Sus consecuencias son, entre otras, las de alienar a todos los participantes respecto a sus necesidades subjetivas, porque sustituyen las motivaciones individuales del aprendizaje por la subordinación de esos procesos de aprendizaje a controles ajenos y porque los procesos se ven asimismo separados de las experiencias inmediatas de los sujetos.

#### II.2.1.3.- Urbanocentrismo.

La urbanización tiene más relación con los contenidos que con las formas del curriculum, que no obstante, en los aspectos organizativos se ven también en cierto modo afectadas; tal es el caso de la homogeneización del calendario y de los horarios escolares, independientemente de los diferentes ritmos vitales y estacionales de los distintos lugares de nuestra geografía.

En lo que hace a los contenidos, es indudable una extensión a través de los libros de texto, y a veces de los propios Cuestionarios, de los modos de relación, de los valores propios de los individuos que viven en grandes ciudades, al resto.

No debió de ser ajena a este proceso mimético la tendencia migratoria que durante esos años vació pueblos enteros impulsados

sus habitantes por el trabajo que se concentraba en las áreas industriales próximas a los grandes núcleos de población.

Resulta sumamente interesante a este respecto el trabajo de SUBIRATS (1983) en el que se analizan las escuelas rurales de Cataluña.

#### II.2.1.4.- Racionalización curricular.

Por último, la racionalización puede también ser entendida desde el curriculum en varios sentidos. Como la prioridad otorgada desde los contenidos de las materias a aquellos aspectos más directamente relacionados con el desarrollo intelectual, por encima de cuestiones de carácter ideológico, de hábitos, o de actitudes globales de la persona.

También como racionalización de las tareas, lo que supone someterlas a criterios establecidos sólo en función de los medios a utilizar y no de los fines hacia los que están orientados. En ambos sentidos puede hablarse de racionalización curricular.

Pero, debemos recordar a este respecto que, según MARCUSE (1969) la razón última de la racionalidad se encuentra en lo irracional o en el carisma, si se prefiere, por lo que *el precio que se paga por la ganancia en eficiencia es un acuerdo para no cuestionar nunca su legitimidad* (BAUMAN, 1977, p. 11).

## II.2.2.- Modernización curricular.

¿Podría hablarse de un cambio en la noción de sujetos escolares (profesor-alumno) inducido por ese proceso modernizador?

Responder a esta pregunta requeriría indagar qué es aquello que socialmente establece que unos adultos sean profesores y unos niños alumnos; esto es, la sustitución de la conciencia individual diferenciada por la conciencia colectiva profesional o grupal; la dilución de la subjetividad en un discurso reglamentado que es el que dictamina las conductas y las sanciona.

Habría en esta indagación dos momentos claves: el momento de la objetivación, en el que se determinan las coordenadas sociotemporales del cambio; y un segundo momento de subjetivación en el cual, paradójicamente, el sujeto al asumirse a sí mismo en la nueva categoría se objetiviza.

A modo de hipótesis, por concluir provisionalmente esta línea argumental, habría que ver si la programación didáctica puede haber actuado como un dispositivo de saber-poder (en sentido foucaultiano) permitiendo la emergencia de la calificación y, en consecuencia, la transformación de la relación instructiva y de los sujetos (del sujeto real y del sujeto epistémico).

Esta indagación escapa por el momento al objeto de nuestro estudio. Más acordes con el mismo son los siguientes interrogantes:

¿puede en definitiva hablarse de modernización refiriéndonos al curriculum de los sesenta? y, si así fuera, ¿deberíamos pensar que estaba directamente inducida por el proceso de modernización que sufría la sociedad en torno, o más bien que respondía al propósito intencional del legislador o de otras instancias de decisión curricular?

Para responder a estas preguntas debemos estrechar más el cuadro de relaciones existentes entre los diferentes niveles e instancias de determinación a fin de evitar caer en la fácil pero mecanicista explicación de uno de ellos actuando como causa y el resto como consecuencias derivadas.

Sin embargo, cualquier exposición, que forzosamente ha de ser lineal, no favorece la descripción cuando el objeto es plurinuclear y además dinámico. De ahí que tengamos que incurrir en cuestiones ya mencionadas. Antes de ello, no obstante, prestaremos atención a un fenómeno que resulta esencial para entender algunos de los cambios que tuvieron lugar: el de la legitimación.

### II.3.- Correspondencia entre las prácticas y los intereses del Estado.

#### II.3.1.- Crisis del Estado y problemas de legitimidad.

La legitimidad de un sistema de dominación otorga el consentimiento de los dominados al poder. En este sentido, el primer franquismo se apoyaba en un tipo de legitimidad basado en su victoria armada sobre el poder legítimo anterior y en la represión ejercida posteriormente.

Pero la legitimidad que se sustenta sobre la fuerza es muy débil porque requiere el ejercicio continuo de la coerción. De ahí que ese primer franquismo buscara otras fuentes de legitimación y las hallara en el apoyo de la Iglesia.

El poder eclesial deriva su propia legitimidad de la creencia en la divinidad, de ahí que no requiera otra justificación para la misma.

Simultáneamente se intentó basar la legitimidad del nuevo régimen en el carisma del caudillo asociándola a la anterior - "Caudillo de España por la Gracia de Dios"-; pero respecto a la comunidad internacional, transgredidas todas las normas del derecho, y habiéndose situado del lado de los perdedores en la contienda mundial, el franquismo siguió careciendo de toda legitimidad hasta que otros estados miembros de la comunidad internacional manifestaron públicamente su reconocimiento al nuevo poder, enviando

a sus representaciones diplomáticas, pero principalmente, estableciendo acuerdos y permitiéndole la entrada en el foro de los organismos internacionales.

Esta legitimidad externa obligaba a relajar la apariencia más desnuda de la coerción que se ejercía mediante la represión y la fuerza dentro de las fronteras, lo que significaba a su vez la necesidad de construir otros principios legitimantes que la sustituyeran. Y aquí es donde intervienen los tecnócratas.

La construcción por los tecnócratas de una nueva legitimación para el ejercicio del poder del Estado tenía como premisa la de conseguir su propia legitimación como grupo en el ejercicio del poder en el seno del Estado.

Ello fue posible gracias a una doble circunstancia. Por un lado, como ha señalado TEZANOS (p.80), la inexistencia de un partido en el franquismo planteaba un problema respecto al reclutamiento de las élites dirigentes, pues ésta es una función que tradicionalmente, en los sistemas occidentales, desempeñan precisamente los partidos políticos que actúan, como enseñó GRAMSCI, como los auténticos lugares de formación de los intelectuales orgánicos.

En nuestro caso, fueron otras organizaciones "privadas" de la sociedad civil las que iban a desempeñar ese papel.

Pero tenía forzosamente que tratarse de organizaciones al menos consentidas por un sistema político que negaba cualquier posibilidad de asociación de carácter político fuera de las propias. De ahí que ese lugar lo ocuparan precisamente otras organizaciones

de carácter religioso, profesional o económico. Opus Dei, ACNP, cuerpo de Catedráticos, miembros de consejos de administración de bancos o de grandes empresas, fueron en concreto esas organizaciones.

Pero en un sistema de clase el poder es ejercido por los miembros de las clases dominantes y las nuevas élites carecían en muchos casos de esa condición. Eso requería construir un sistema de legitimación para sí mismas al margen de cuál fuera su procedencia de clase (BOZAL-PARAMIO). El procedimiento para ello se basó en el encubrimiento del poder de clase haciéndolo aparecer como poder técnico.

El paso siguiente consistía en conquistar la hegemonía. La hegemonía económica ya la detentaban en cuanto los tecnócratas representaban a la fracción de capital financiero. Pero ésta debía ir acompañada de una hegemonía también en el terreno de lo ideológico si lo que se pretendía era construir una legitimación alternativa.

Sin embargo los tecnócratas se presentaban a sí mismos al margen de cualquier interés político, presuntamente sin ideología. Y en eso precisamente quisieron basar su pretensión hegemónica, en la carencia de ideología. Practicaron, como dice TUÑÓN DE LARA (1977, p.399) una hegemonía por omisión.

Como al mismo tiempo se habían acrecentado los conflictos sociales y la Iglesia, excepto por la jerarquía, había dejado de prestar legitimación al régimen, las carencias legitimatorias se acrecentaron hasta conducir a una verdadera crisis cuyas



manifestaciones serían ostensibles durante toda la década y prácticamente ya hasta la muerte de Franco.

En estas crisis los aparatos de estado cobran mayor poder puesto que las clases dominantes encuentran dificultades en comunicar con el Estado y éste por tanto aumenta su autonomía relativa. La burocracia del Estado incrementa su capacidad de decisión al margen de la clase dominante que, por tanto, deja de sentirse representada.

Esto es lo que vino sucediendo durante toda la década y servirá para explicar en su momento el poder de decisión en el ámbito curricular de las instancias del nivel técnico-administrativo.

La existencia de una crisis de legitimidad durante los años que estamos describiendo no significa que lo fuera en términos absolutos, esto es, no se trata de que desapareciera por completo todo rasgo legitimatorio de los vigentes hasta entonces ni, desde luego, que existiera una carencia absoluta de legitimidad (lo que hubiera hecho no sólo entrar en crisis a esa forma de Estado, sino desaparecer).

LIPSET (1970, p.58) afirma que toda crisis de legitimidad es una crisis de cambio social en la que lo que está en juego es el poder de los grupos dominantes.

Esto es, en tanto que la pugna se establece entre diferentes grupos de poder, clases o fracciones de clase, cada uno de ellos intenta acrecentar su propia legitimidad al tiempo que debilita la del oponente, ya sea que éste se encuentre en esos momentos representado o no en el Estado.

Más, por tanto, que pensar la crisis de legitimidad como tendente a un vacío de legitimidad, habría que considerarla como llenando el espacio social de pretensiones legitimatorias contradictorias.

La creación en el ciudadano de expectativas que supuestamente el Estado debe satisfacer aumenta la legitimidad del Estado sólo en la medida en que las satisface:

*En efecto, una mínima satisfacción de las condiciones de existencia para los estratos inferiores y una esperanza en que tales condiciones mejorarán constantemente de acuerdo al crecimiento del producto nacional son condición para acrecer la legitimidad, es decir, el consenso en el sistema cuyos beneficiarios principales son sin duda los estratos superiores (GARCÍA PELAYO, 1985, p. 29).*

*El ciudadano concede legitimidad al poder, no sólo a través de su participación en la voluntad política, sino de su identificación con los valores que predica y los beneficios sociales que de ellos se derivan. Las instituciones de poder se legitiman así en virtud de su legalidad y en clara referencia a sus resultados prácticos. (PICÓ, 1987, p. 111).*

Esas expectativas durante los sesenta se cifraron en una exigencia de bienestar creciente, lo que en parte estaba promovido por el propio sistema económico, puesto que es sabido que el supuesto básico de la existencia del neocapitalismo es el crecimiento del consumo (GRACIA PELAYO, 1985, p.67). Que la transición de la economía española hacia formas neocapitalistas se

inició a finales de los cincuenta queda demostrado por PANIAGUA (1977).

La asociación de la educación como inversión y como consumo es a la vez parte fundamental del credo de los economistas que desarrollaron la teoría del capital humano que se generalizó precisamente por aquellos años en la esfera de los países capitalistas, de ahí que el consumo educativo pasara a ser una parte importante de esas demandas sociales que se le hacían por entonces al Estado.

Se identificaba consumo educativo con mayor bienestar y por lo tanto el incremento cuantitativo y cualitativo de las ofertas escolares por parte del Estado se convertía en un elemento clave de su propia legitimación.

Tenemos por un lado la crisis de legitimación en que se encuentra sumido el sistema político; por otro la posibilidad de que el consumo educativo se convirtiera en refuerzo de la legitimidad debilitada. Pero, ¿cómo opera el mecanismo de legitimación social a través no ya de lo escolar sino de lo estrictamente curricular?

LESCHINSKY y ROEDER (1983) afirman que *la legitimidad de un sistema político-social se mide de acuerdo a su capacidad de imponer regulaciones de validez particular como universales y más adelante apunta hacia los mecanismos de regulación burocrática y la implantación normativa de la racionalidad burocrática como aquellos que combinan las funciones de legitimación de la escuela con las de reproducción.*

Las regulaciones burocráticas son precisamente aquellas de validez particular que serán impuestas a través del curriculum de la escuela primaria como mecanismo de legitimación.

No es casual que se trate en este caso de ese tipo de regulaciones. Los tecnócratas, que renuncian expresamente a ser portadores de ningún tipo de ideología -sin que esto por supuesto quiera decir que es así realmente, como veremos- basan su legitimidad en la competencia técnica.

La técnica, en cuanto instrumentación de medios establece, como sabemos desde Weber, un tipo de racionalidad que es de medios y no de fines, esto es, una racionalidad burocrática. Esta es por tanto la legitimidad que los tecnócratas pretenden para un Estado que definirían como tecnológico.

*El Estado de la era tecnológica no es ni una expresión de la voluntad del pueblo, ni una encarnación de la nación, ni un instrumento de la divinidad, sino que es una organización técnica que tiene que funcionar con la máxima capacidad de rendimiento, con un optimum de producto. Tal es la verdadera justificación y legitimidad de este tipo de estado o, lo que es lo mismo, no necesita de otra legitimidad que la eficacia de su funcionamiento, es decir, de su rendimiento. (GARCIA PELAYO 1985, p.67).*

También DE ESTEBAN (1977, p. 65) indica la *racionalización de la actividad del Estado* junto a su *capacidad de integración* como las dos características del estado "moderno". La segunda se derivaría de la existencia de legitimidad ampliamente aceptada, la primera sería propiamente el intento de lograr tal legitimidad. Entre ambos polos se mueve la crisis. La pérdida de legitimidad comporta pérdida

de la capacidad de integración que a su vez intenta compensarse aumentando el grado de racionalidad del Estado (burocratización).

### II.3.2.- Problemas de legitimidad y curriculum.

Un intento de compensar ese déficit de legitimación es precisamente la extensión del principio de racionalidad a los distintos campos regulados por el Estado, entre los que se encuentra el de la escolarización. Es de nuevo GARCÍA PELAYO (1985, p. 46) quien señala a la política educativa como alguna de las *disposiciones orientadas a equiparar las condiciones de los participantes en el conflicto de intereses (...)*, es decir, como una de las funciones de integración social que el Estado debe asumir en su nuevo papel.

Para ello se requiere lealtad de masas que es distinta a la legitimación propiamente dicha (ELIAS DIAZ, 1984,p. 220) y presenta menores exigencias.

El principio de la regulación administrativa de los contenidos y las formas de la enseñanza, del curriuculum, obedece por tanto al intento de compensar el déficit de legitimación.

Pero, como señala HABERMAS (*Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*, p. 93)

*el coste de esta regulación es la incorporación a los contenidos curriculares tradicionales, que se entendían de carácter universal, otros procedentes de tradiciones culturales diversas.*

Es decir, que los contenidos y formas hasta entonces autolegitimados por la tradición, necesitan ahora de justificaciones al ser asumidos administrativamente. Ello provoca

*disonancias cognitivas entre las imágenes del mundo tradicionalistas, en proceso de disolución, y los imperativos del sistema de la ciencia, que, por la vía de una escolarización formal y universal, se vuelven obligatorios y cuajan, dentro de una suerte de conciencia común positivista, en un síndrome de conducta operante." (op. cit. 101).*

Que la escuela haya perdido a partir de esos momentos eficacia como legitimadora del orden social, a causa de la sustitución de la racionalidad política por el control tecnoburocrático, como afirma FINKEL (1985), no significa que en su momento no se adoptaran las regularidades burocráticas en el terreno de las prácticas escolares justamente para lograr legitimidad.

En otras palabras, el curriculum que se ensaya y extiende durante los sesenta, implantándose definitivamente por vía de ley en el 1970, y del que todavía en el presente restan elementos residuales en nuestras escuelas, obedecía a pretensiones de legitimación social, si bien sus efectos fueron justamente los contrarios, esto es, los de mostrar aún más claramente las carencias legitimatorias del régimen en su nueva andadura neocapitalista.

De este modo asistimos a la paradoja de que, ante el fracaso del curriculum tradicional en garantizar la legitimidad de la nueva estructuración del sistema social, fruto de la recomposición de la estructura de clases por la incorporación a una nueva fase del capitalismo, se acude como mecanismo de compensación a otra lógica curricular que introduzca los nuevos principios de legitimidad.

La paradoja estriba en que el nuevo curriculum acaba con los restos de legitimidad tradicional que subsistían todavía, pero en lugar de cumplir con el cometido que se había previsto para el mismo, exige para su funcionamiento las nuevas legitimidades que él tenía que ayudar a conseguir.

O, en palabras de HABERMAS (1981, p.288) ... *el sistema sociocultural engendra aspiraciones que no se pueden satisfacer en sistemas autoritarios.*

El problema fue que, como dice LERENA (1980), la lógica de la dominación política prevaleció sobre cualquier otra exigencia surgida de los campos económico o ideológico.

### III. UN CURRICULUM TECNOBUROCRÁTICO

#### III.1.- Política curricular y tecnoburocracia.

Decía BERTRAND RUSELL en *El panorama científico*, hace ya bastantes años, que

*el efecto social de la técnica moderna científica se traduce en un aumento del tamaño e intensidad de la organización (p. 190),*

*y poco más adelante añadía*

*la igualdad, como la libertad, es difícil de conciliar con la técnica científica, ya que ésta lleva consigo un gran aparato de expertos y empleados oficiales que inspiren y dominen vastas organizaciones (p. 216).*

En esas líneas puede ya encontrarse la intuición del fenómeno de la tecnocracia, en el sentido en que se utiliza actualmente a diferencia del que pudo tener en otros contextos históricos (ARMYTAGE, 1970). Se aprecia también con toda claridad en las frases anteriores la asociación de tecnocracia y burocracia, entendida ésta, en términos de Weber, como la organización específicamente racional



de las relaciones de dominación y basada en criterios de eficacia técnica.

ROSZAK, en *El nacimiento de una contracultura*, con menos claridad pero más próximo a nosotros, define a la sociedad tecnocrática como aquella

*en la cual quienes la gobiernan se justifican a sí mismos por apelación a los expertos técnicos, quienes, a su vez, se justifican a sí mismos por apelación a las formas científicas de conocimiento* (p.7)

y menciona las que a su juicio actúan como premisas básicas de la tecnocracia: las necesidades vitales del hombre son de naturaleza técnica; el análisis de nuestras necesidades por los expertos ha alcanzado prácticamente la total perfección; los expertos lo son "certificados", trabajan para el Estado o para grandes empresas y a ellos corresponde el mando (p.24).

Sin embargo, y a pesar de lo que parece derivarse del texto de Russell, burocracia y tecnocracia son estructuras de poder que se basan en diferentes criterios de racionalidad y que sólo en especiales y concretos momentos históricos pueden verse íntimamente asociadas.

Esto es lo que ocurrió en nuestro país a partir de la segunda mitad de la década del sesenta. De ahí que, si acaso quisiéramos establecer una matización en cuanto a las diferentes etapas curriculares del franquismo, matización que parece más conveniente que necesaria, debiéramos referirnos a un primer momento pura y simplemente ideologista, que abarcaría desde el fin de la guerra

hasta 1953 aproximadamente; un segundo, burocrático, que cubriría desde la aparición de los primeros Cuestionarios hasta 1958; y un tercero que sería no tecnocrático sino tecno-burocrático y que se prolongaría prácticamente hasta el fin de la dictadura.

Para explicar esta distinción entre tecnocracia y burocracia nos basaremos fundamentalmente en la obra de GARCIA PELAYO (1982).

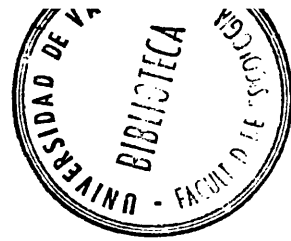
En un principio nos limitaremos a una descripción formal de las características de ambas y sólo posteriormente pasaremos a descubrir cómo se incorporan al curriculum los principios de la racionalidad tecnoburocrática.

### III.1.1.- Desarrollismo y tecnoburocracia.

El término Burocracia, como organización, remite a un instrumento de gestión que está al servicio del poder político, en un papel supuestamente mediador entre el Estado y la sociedad civil. No le corresponde por tanto tomar decisiones de carácter político sino exclusivamente técnico y, en algún caso, su ejecución.

Pero puede también aplicarse el término a aquel sistema en que los funcionarios o burócratas no se limiten tan sólo a administrar sino también a dirigir.

Es el caso de aquellos sistemas en los que las élites políticas se extraen de entre las élites burocráticas, esto es, de los puestos más altos de la Administración.



En este supuesto el nivel mediacional desaparece, por lo que las posibilidades de comunicación entre la sociedad civil y el Estado se limitan al máximo. Lógicamente este caso es propio de sistemas políticos dictatoriales.

Esto fue lo que ocurrió durante el franquismo. Los primeros gobiernos de Franco, más o menos durante toda la etapa autárquica, estuvieron en manos de militares y miembros de Falange, con alguna excepción poco relevante numéricamente. Durante estos años se reconstruyeron todos los aparatos de Estado que previamente, como resultado de la guerra habían sido desmantelados.

Falto el franquismo de partidos políticos de entre los que reclutar a las nuevas élites dirigentes recurrió en un primer momento a encargar del gobierno, de manera más o menos equitativa pero siempre cuidando el equilibrio entre las partes, a todos aquellos grupos u organizaciones que habían luchado a su lado en el bando victorioso. Fue, como bien se sabe, una especie de reparto del botín.

Esa tónica, que continuaría durante los gobiernos posteriores, se va no obstante atenuando a lo largo del tiempo por diferentes razones: la progresiva incorporación de España al concierto de las naciones; la necesidad de encontrar sustitutos adecuados para ir recomponiendo el siempre difícil equilibrio entre las fracciones en el poder; y, sobre todo, la necesidad de adecuar, a partir de mediados de los cincuenta, los aparatos del Estado a la nueva fase

del capitalismo en la que se introducía entonces la economía nacional.

Todo ello condujo a que se llamara a ocupar puestos de responsabilidad política a personas que habían ocupado hasta entonces otros cargos en las altas esferas de la Administración. Esa tendencia fue ya apreciable en el gobierno de 1953 y creciente a partir de entonces.

En esta última acepción de burocracia que hemos estado ilustrando con el caso español, el concepto cobra un sentido cualitativamente diferente del primero que se le dio.

La actividad legislativa es llevada a cabo directamente por el aparato burocrático siendo posteriormente legitimados sus proyectos por un cuerpo legislativo puramente formal; los miembros de estos cuerpos legislativos, por otra parte, han sido nombrados y dependen directamente de una instancia central que es quien acumula todo el poder real.

El gobierno está compuesto, en buena medida, por funcionarios de carrera nombrados por esa misma instancia central. La actividad burocrática se extiende por tanto a diferentes esferas de la vida civil tales como la cultura, la vida social, etc., lo que hace que las demandas sociales procedentes de esas esferas se presenten directamente ante las instancias político-burocráticas.

En resumen el Estado franquista fue un Estado burocrático, al menos en la época de referencia, como además acreditó el estudio más

pormenorizado que al respecto fue elaborado por Julián ALVAREZ (1984).

Al mismo tiempo que el Estado español se constituía burocráticamente, iban adoptándose criterios de racionalidad técnica para los asuntos concernientes a la gestión política.

La fecha clave para esta transformación formal parece ser hacia mediados de la década del cincuenta. López Rodó, cabeza visible de los artífices del cambio, lo expresa del siguiente modo (tal y como lo cita MOYA, 1975):

*Hasta entonces (noviembre de 1956) existían pocas Secretarías Generales Técnicas. Las había en los ministerios de Industria, de Agricultura y de Comercio, pero eran órganos de gestión más que de estudio, programación y coordinación. El único precedente análogo era la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, de la que había sido titular Fraga, en la época de Ruiz Giménez. (p. 167)*

López Rodó explica asimismo su decisión de emprender una reforma administrativa en profundidad, acogiéndose de nuevo al respaldo de la cientificidad. Lo interesante es que corresponden a una conferencia que dictó en el año 1956 bajo el título *La reforma Administrativa del Estado*:

*En el Congreso de Profesores de Derecho Administrativo y disciplinas relativas a la organización de empresas, celebrado en Varenna en septiembre del año 1955, se aprobaron a este respecto las siguientes conclusiones: 1º que existe amplia posibilidad de aplicación de los principios de las técnicas administrativas de las empresas privadas a todas las administraciones públicas, cualquiera que sea su naturaleza; 2º que, en consecuencia, es necesario proceder a reelaborar y adoptar los resultados de los estudios hasta hoy realizados específicamente para la estructura de*

*las empresas privadas, a las particulares exigencias de las administraciones públicas (...)* (op. cit., pág. 125).

Puede apreciarse ya en el párrafo anterior la relación entre principios técnicos y burocráticos.

La pretensión desideologizadora de los técnicos, unida a los intentos de adaptación de las estructuras económicas del país, en la nueva fase que se inicia tras la firma de los pactos internacionales, parecía servir perfectamente a un poder que perseguía el desarrollo y la modernización, sin estar dispuesto a arrostrar en cambio el precio de los conflictos sociales que la adaptación a las nuevas situaciones productivas iban forzosamente a generar entre los ciudadanos.

A los tecnócratas los animaba indudablemente la consecución de intereses socio-económicos muy concretos que, no obstante quedaban ideológicamente velados por el principio de autoridad científica en que sustentaban sus decisiones y actuaciones posteriores.

Los conflictos en el seno mismo del Estado a que este poder paralelo de burócratas y tecnócratas dieron lugar ya fueron apuntados en la cita aportada de NAVARRO RUBIO (1973) en la que hablaba de las acusaciones mutuas de politócratas y tecnócratas entre los miembros de un mismo gabinete.

Esa anécdota estaba referida al inicio mismo de los sesenta, pero ya años antes podía inscribirse en la misma cuerda el intento -fallido- de Arrese por consolidar un determinado modelo de Estado a la vista del entonces incipiente ascenso de los técnicos.

De igual manera es todavía un signo de este mismo conflicto el producido una década más tarde, que saltó a la opinión pública encubierto como "caso Matesa" y que se zanjó con la victoria definitiva de los tecnócratas bajo la apariencia externa de la constitución de un nuevo gobierno ya homogeneizado.

En la página siguiente veremos el esquema de García Pelayo que expresa las diferencias entre ambos tipos de racionalidad, la jurídica y la técnica.

## *JURÍDICA*

## *TÉCNICA*

- |   |   |
|---|---|
| 1. Vincula personas (o cosas en función de personas).                   | 1. Relaciona objetos (o personas consideradas como objetos o «elementos»).  |
| 2. Se sustenta en una legitimidad axiológica.                           | 2. Se sustenta en una legalidad natural.  |
| 3. Prescribe conductas debidas por referencia a valores.                | 3. Prescribe manipulaciones adecuadas a la consecución de un resultado.   |
| 4. Establece expectativas de conductas personales.                      | 4. Prevé situaciones reales de los objetos.   |
| 5. Juzga la acción por su licitud.                                      | 5. Critica la acción por su funcionalidad o eficacia.   |
| 6. A la violación de las normas sigue la sanción.                       | 6. Al error en la elección o aplicación de la regla sigue el fracaso.   |
| 7. El orden normativo (legal) es rígidamente monocéntrico y jerárquico. | 7. El sistema de reglas es plural y la jerarquía de sus componentes depende del problema a resolver o del objetivo a conseguir. |
| 8. Su función es mantener un sistema socio-político.                    | 8. Su función es acrecer el área de dominio sobre los objetos.  |



La oposición así expresada no indica que el modelo final resultante obedezca con pureza a uno u otro de los polos.

Si las reacciones de la estructura institucional frente a la aparición en las esferas de poder de la racionalidad técnica, es la de asumir como propia de ese sistema institucional el desarrollo técnico de los sectores económicos u otros específicos, entonces, los objetivos técnicos se convierten en los propios sustentadores del sistema institucional. Desde entonces puede ya hablarse con propiedad de tecnocratismo.

Y esa fue justamente la actitud que adoptó el Estado franquista a partir especialmente del Plan de Estabilización, o poco antes, con la formación del gobierno de 1957 en el que figuraron ya ostentando poder político dos ministros tecnócratas.

Como antes se ha indicado, los tecnócratas basan su competencia en el dominio de la ciencia, de ahí que los principios del conocimiento y la enseñanza tengan desde su perspectiva considerable importancia: está en juego la legitimidad posterior de sus actuaciones tecno-políticas.

Pero, así como derivan su visión de la realidad de los conocimientos técnicos previamente adquiridos y sus posibilidades de aplicación, ocurre también a la inversa, de tal modo que la propia concepción de conocimiento de que parten se encuentra afectada, y limitada, por la manera en que resuelven, de modo técnico y científico, sus situaciones.

Y no sólo su concepción de conocimiento es peculiar, sino lo que podríamos denominar la visión del mundo, que anima todas y cada una de sus actuaciones en cualesquiera que sea el ámbito de vida.

Por ambos motivos es importante que nos detengamos en esta cuestión a fin de establecer si, o de qué manera, ha afectado esta condición al curriculum de la escuela primaria.

### III.1.2.- Tecnoburocracia y curriculum.

Señalemos en primer lugar que en la técnica deben de concurrir simultáneamente aportaciones de diferentes ciencias, por lo que, desde el punto de vista técnico, el conocimiento se configura como un sistema en el que confluyen articuladamente los saberes que hasta entonces parecían tener existencia independiente.

Cualquier disciplina, en tanto que elemento de un sistema complejo de conocimientos, se definirá a partir de ahora en relación al resto y subordinará su propio desarrollo a la evolución del conjunto.

Pero, ese conjunto sistemático, ¿a qué está orientado?. Desde el punto de vista tecnológico, a la dominación de los objetos y su utilización práctica.

El conocimiento de los fines o de la verdad sobre los objetos no interesa al saber tecnológico si de él no se derivan consecuencias inmediatas para la práctica. De ahí que se produzca una identificación entre saber y conocimiento práctico.

En el terreno de la organización de instituciones orientadas hacia el conocimiento, se deja sentir también esta concepción utilitarista.

La sustitución del principio de autoridad por el de competencia y el dinamismo constante del sistema, en función de las modificaciones que resulten de las actuaciones técnicas, exigen modelos organizativos sumamente flexibles y que repliquen, en la medida de lo posible, la misma relación de interdependencia que existe entre las ciencias.

Desde los supuestos tecnológicos queda también modificada la relación que se establece entre productor y producto; su especial cualificación no dependerá de su preparación específica para la manipulación o de su habilidad, sino de su capacidad para ejercer el control y responder a las señales de todo el sistema conformado por él mismo y la máquina.

Los requerimientos instructivos son, evidentemente, diferentes en ambos casos y, consecuentemente también la instrumentación de los medios de la enseñanza y el papel del profesor que se modifica en consonancia.

Respecto a los procedimientos para acceder al conocimiento, en la perspectiva tecnológica se requiere, por razones "sistémicas" y de eficacia, que lo sean también tecnologizados, es decir, que los diferentes campos apliquen los modelos, conceptos, categorías y relaciones de la tecnología. Y esto independientemente de cuál pueda

ser el campo del conocimiento hacia el que se pretenda dirigir la actividad cognoscente.

El conocimiento así, queda, más como utilización efectiva, como apropiación objetual, que como modificación de las estructuras cognitivas del sujeto activo del conocer.

La visión de la realidad queda también tecnologizada, pasando a ser identificado lo real con sus representaciones: lo susceptible de comprobación empírica, lo cuantificable, lo manipulable, útil o transmisible.

Este estricto materialismo deja escaso lugar a cuestiones tales como los de los fines hacia los que se orientan las acciones del sistema tecnológico, y es desde luego una buena coartada epistemológica puesto que, cualquier crítica a este tecnologismo que no venga expresada en los términos restrictivos de la realidad que el propio tecnologismo ha definido, será tachada de idealismo y rechazada a priori por introducir otros elementos discursivos no aceptados en la definición previa de realidad.

Lo curioso es que, sin embargo, este materialismo sea adoptado por la ética protestante estricta (WEBER, 1985) y en nuestro país por representantes de un catolicismo integrista como los opusdeístas.

La racionalidad de los medios utilizada difiere de la del fin hasta el punto de producirse la escisión radical que, no obstante, se asume dentro de esa misma lógica instrumental.

Pero a su vez, esta representación de la realidad obliga a su segmentación, de tal forma que los conceptos, objetos, relaciones u operaciones se reducen a conjuntos de unidades básicas yuxtapuestas susceptibles de ser manipuladas, medidas o controladas.

Cada una de estas porciones tendrá sentido en la medida en que sirva al conjunto en que se integra y por el que se define; cada parte, por lo tanto, se explica por la función que realiza en el todo. Las partes son en tanto que sirven, que son útiles y que son eficientes para el funcionamiento del conjunto, del sistema. Los elementos son instrumentos al servicio de un acéfalo sistema cuyo único fin radica en el funcionamiento regular, efectivo y constante.

En conjunto puede decirse que el pensamiento tecnocrático, o más propiamente, el modelo de realidad impuesto por el tecnocratismo, encuentra un cauce apropiado para su difusión en la modificación de las relaciones cognoscitivas, de los ámbitos del conocimiento y de los procedimientos del conocer.

El sistema educativo de una realidad nacional en la que los tecnócratas han accedido al poder efectivo a través del gobierno queda afectado más que en sus formas y organización externa, o al menos previamente a ellas, en la reestructuración de los contenidos del aprendizaje, en las formas de su transmisión y en los mecanismos de su valoración.

Es decir, que la transformación del curriculum es vista como un momento de los cambios de vida impuestos por la civilización tecnológica.

Habíamos caracterizado previamente al Estado franquista como un Estado burocrático, y señalado posteriormente el ascenso progresivo de los tecnócratas a esferas de poder político, para marcar luego las diferencias entre las racionalidades jurídica y técnica.

Veamos ahora si existen diferencias notables entre las estructuras basadas en unos u otros de esos supuestos de racionalidad a fin de explicar la síntesis tecnoburocrática final.

Tanto los burócratas como los tecnócratas funcionan como agentes, esto es, la función que desempeñan no está ligada a la propiedad, limitándose ellos a gestionar o ejecutar las decisiones que corresponde tomar a otras instancias, a las que sirven, y a hacerlo de un modo supuestamente impersonal.

La diferencia, si acaso, estaría en que los burócratas obedecen normas legales, de carácter jurídico, mientras los tecnócratas siguen en sus actuaciones reglas de carácter técnico. Esto hace que los tecnócratas gocen de mayor flexibilidad a la hora de aplicar sus reglas que, en cualquier caso, se adaptan a las diferentes condiciones que impone la modificación de las situaciones por obra de su misma intervención técnica.

Existen aún otras diferencias que hacen a la forma del reclutamiento, a los procesos de toma de decisiones, a las comunicaciones, etc. en los que sin embargo no creemos conveniente detenernos.

Pese a las diferencias apuntadas tanto unos como otros se encuentran subordinados a una realidad estructural de orden superior, lo que hace que, en determinadas circunstancias puedan coincidir trabajando codo a codo.

Que el campo propio de los burócratas sea el de la administración del Estado, al margen de las tareas de decisión política no es el caso en la situación que estudiamos en la que, como ya se vio, son los propios funcionarios los llamados a desempeñar puestos de dirección política.

¿Pero cuál era en este sentido la situación propia de los tecnócratas?

GARCÍA PELAYO (1982) estudia las diferentes formas de articulación de la tecnocracia a regimenes políticos distintos en función de los cuales las categoriza como *tecnodemocracia*, *tecnoautoritarismo* y *tecnosocialismo*.

En cualquiera de los tres casos ocurre que se impone una adaptación de las estructuras político-administrativas a las nuevas exigencias y que a las ideologías tradicionales se superpone otra ideología que, aun no reconocida como tal por los propios tecnócratas, cumple esa función.

De los tres modelos señalados, el que parece corresponder a la situación de la España de los sesenta es el denominado "tecnoautoritario" que

es típico de los países en curso de modernización y de desarrollo, en los cuales las instituciones democráticas han sido excluidas del sistema político (p.78).

Se trataría en nuestro caso de la adaptación de un régimen político que ya era autoritario a nuevas condiciones con el fin de conservar el poder los mismos actores que ya lo poseían, aunque deban ceder algunas cotas.

Transcribimos íntegramente un fragmento del autor en el que se refleja con toda fidelidad el momento que estudiamos:

*El modelo identifica el objetivo político global con la expansión tecnoeconómica nacional, la cual se encuentra obstaculizada: (i) por fenómenos de subversión endémica; (ii) por la presencia política de criterios irracionales y de actitudes ideológicas emocionales y perturbadoras; (iii) por la pugna entre intereses sectoriales de distinto orden que conduce a un desgaste de energía y que impide la integración nacional de esfuerzos; (iv) por un sistema empresarial insuficientemente desarrollado que necesita de un impulso estatal y/o ser ampliamente complementado por el desarrollo del sector público; (v) por un sistema institucional al que se considera incapaz de ofrecer la continuidad política necesaria para llevar a cabo una verdadera planificación, de actuar con arreglo a razones funcionales de interés general, de proceder a innovar las estructuras político-administrativas en sentido adecuado para el desarrollo y, en fin, de garantizar la seguridad nacional entendida en un sentido amplio, que incluye la defensa ante la subversión interna y la vigilancia de todo lo que pueda poner en riesgo la estabilidad del sistema (p. 79 ).*

Dada cualquiera o varias de las situaciones descritas se acude a la solución de la integración en las tareas de gobierno de un sector tecnocrático. Ello requiere desde luego de la existencia previa de técnicos dispuestos a acometer esas tareas, pero también y



muy especialmente de la convergencia de estos con otras fuerzas políticas y grupos de intereses entre los que se encuentra desde luego el ejército.

Técnicos los había aquí, preparados en diferentes campos, incluyendo las primeras y entonces recientes promociones de titulados en ciencias políticas y económicas, alguno de los cuales había completado su formación en universidades extranjeras.

En cuanto a sus relaciones con otros grupos de intereses, los tecnócratas estaban en algún caso ligados a sectores del capital nacional y financiero que veía en ellos una posibilidad de remozar las estructuras económicas de este país sin el riesgo de que fuera por ello modificada la forma de gobierno. Eran por tanto una baza a jugar en el intento de integrar el país en un estadio superior del capitalismo sin los supuestos traumas sociales ni pérdida de poder político que en cualquier otra situación podía haber comportado.

Respecto a las fuerzas armadas recuérdese que López Rodó, el primero de los tecnócratas que asumió tareas de gobierno si bien en un principio no desde un ministerio, fue llamado a ocupar su cargo a instancias de Carrero Blanco.

Dado que todas las condiciones señaladas se cumplían perfectamente en nuestro país, podemos decir con propiedad que el Estado burocrático anterior pasa, a partir de 1957, a ser un estado tecnoautoritario; pero como ello no implica la desaparición del burocratismo estatal, podemos caracterizar la situación como tecnoburocracia.

El curriculum tecnoburocrático, que había comenzado a quedar definido más o menos por aquellas mismas fechas, borrará paulatinamente todo rastro de tradicionalismo pedagógico, especialmente a partir de su consagración oficial por la vía de la publicación de la Ley Villar.

La situación política del país cambió poco después, pero el curriculum oficial permaneció intocado aún durante varios años más y la lógica que incorporó al funcionamiento de nuestras escuelas ha seguido ejerciendo su influencia incluso hasta el presente.

Porque el proceso de racionalización curricular es, en definitiva, algo más que sólo un cambio en los contenidos y las formas de la enseñanza, incluso de la evaluación social.

Según HABERMAS (1984, p. 79), las ideologías, en sentido estricto, surgen al sustituir las legitimaciones tradicionales del dominio *al presentarse con la pretensión de ciencia moderna.*

En este sentido podemos afirmar que el curriculum de la escuela primaria era (¿es?) ideológico puesto que esa fue justamente una de las funciones que cumplió, la de sustituir a la legitimación tradicional.

Aún en otro lugar se extiende HABERMAS de nuevo al respecto aludiendo explícitamente al curriculum. Se pone en esas páginas al curriculum como ejemplo de elaboración administrativa de las que hasta la fecha habían sido tradiciones culturales (1981, p.286).

Como todavía se anota en otro lugar (op. cit., p. 248),

*los conflictos de legitimidad no se dirimen en términos de conflictos económicos sino en el plano de las doctrinas legitimantes. éstas han de ir referidas a definiciones de la identidad colectiva (...) (subrayado en el original).*

Desde esta perspectiva cobra toda su importancia el proceso de racionalización curricular, que se muestra como parte de un proceso más general de ideologización, esto es, de redefinición de la identidad colectiva; proceso que, además, es planificado administrativamente a fin de hacerlo concordar con los otros frentes desde los que la misma tarea es emprendida.

No quiere esto decir que ese proceso, tal como aquí lo estamos describiendo, fuera producto de la intencionalidad de uno o más individuos o grupos.

Como señala OFFE (1977), sólo una parte de las funciones sociales del sistema educativo se realiza mediante acciones intencionales, siendo estas funciones superiores a aquéllas que perciben los sujetos que toman parte en él.

Esta es precisamente la razón por la que el punto clave de todo análisis a este respecto debe situarse en las estructuras del sistema y no en las intenciones de los sujetos.

Al describir los principios de la racionalidad tecnocrática en su traducción a los principios que animan la nueva lógica curricular, deberemos distinguir, por un lado aquellas pautas generales que afectan no sólo al curriculum sino al funcionamiento mismo del sistema educativo; y, por otro lado, más específicamente los rasgos concretos de lo que puede llamarse con toda propiedad curriculum tecnocrático.

III.2.- Los principios curriculares de la racionalidad  
tecnocrática.

III.2.1.- En la política educativa en general.

III.2.1.1.- Eficientismo.

*Si los juicios de valor son excluidos de la ciencia, y la ciencia no debe perder su carácter científico, en el campo de la acción humana sólo puede justificar racionalmente la eficacia de los medios, pero en modo alguno puede fundar la legitimidad de los fines.*

Estas palabras de KOSIK (1967, p. 119), muestran de modo general lo ocurrido al sistema educativo español, como asimismo a otros ámbitos de la vida cultural y social de la época, a partir de la asunción de principios tecnocráticos.

Liberado de la reflexión sobre los fines, apoyándose en el discurso del fin de las ideologías, todo propósito queda reducido al hacer, y al hacer con efectividad.

Cuál sea el criterio en base al que juzgar esa efectividad, no se plantea; en realidad, queda ideológicamente encubierto por el discurso del desarrollismo y la modernización.

El eficientismo, como principio animador de los cambios en el sistema educativo en su conjunto, es detectable en las palabras, que se citan sólo a modo de ejemplo, entre otros muchos posibles, de TENA ARTIGAS, por aquel entonces Director General de Enseñanza Primaria, que en la revista Servicio, nº 899, resume en las siguientes las principales críticas al sistema educativo español:

- \* la incorrecta distribución por niveles de las plazas escolares que provoca primero una congestión del sistema para dar lugar después a un estrangulamiento;

- \* la falta de productividad;

- \* las deficiencias para cubrir las necesidades de técnicos medios.

Pero es curioso que posteriormente incluso se haya criticado no ya a la concepción en sí, sino a las realizaciones mismas de aquella época, y que la crítica sea hecha desde los mismos supuestos técnicos que al parecer animaban aquella política.

Así, el artículo de SEAGE y DE BLAS " La administración educativa en España (1900-1971)" (*Revista de Educación*, nº 240, 1975) acusa a la administración educativa de los últimos años de haber impedido la innovación en los centros al no proveerles de suficiente autonomía; de abandonar las funciones peculiares del directivo tales como el establecimiento de objetivos, la planificación y el control; de no haber modificado, en fin, el papel tradicional de los centros en el sistema educativo.

Más o menos por las mismas fechas en que escribían el artículo anterior dos técnicos de la Administración, DIEZ HOCHLEITNER, cuya experiencia en política y administración educativa no se limita a su colaboración en la Ley de 1970, sino que se remonta al ministerio de Ruiz Giménez, dicta una conferencia en la "Semana de estudios sobre la Burocracia" que se encuentra publicada por el Instituto de Estudios Políticos. En ella se aportan una serie de datos documentales cuyo interés radica sobre todo en la personalidad de su autor y su protagonismo en la política educativa.

El trabajo, bajo el título *Relaciones entre el sistema educativo y la Administración Pública*, remite a los primeros "movimientos estratégicos" que en los años sesenta precedieron a la Reforma Educativa de 1970 y que a su vez se plasmaron en la reforma parcial de la Administración Educativa (Ley de Bases de los Funcionarios Civiles del Estado, 1963).

Comienza por señalar que el desarrollo educativo está *ligado necesariamente* al desarrollo y potenciación de la burocracia, para insistir poco después

*se ha pensado el sistema educativo como un motor del desarrollo.*

A su juicio, la ampliación de las bases que componen la Función Pública permitió

*que la formación de nuevas élites administrativas no dependa de condicionamientos clasistas.*

Y en fin, acaba pronunciándose por una definición de las tareas administrativas

*bajo criterios que respondan a una visión eficaz y moderna de la burocracia, visión que ha de ir ligada a los cálculos de transformación de aquella burocracia a lo largo del proceso previsible que nuestro país sigue hacia una sociedad industrializada: transformación de los hombres, los métodos y las estructuras.*

El párrafo último nos parece suficientemente elocuente para expresar por sí mismo lo que anunciábamos al principio: que la adopción de la racionalidad tecnoburocrática no afecta tan sólo al curriculum mismo, sino también a la concepción global del propio sistema educativo del país.

Completemos, por si aún hiciera falta, lo anterior, con una cita de WILENSKY utilizada por GOULDNER (p. 317) en la que se afirma que

*los expertos y sus opiniones pueden servir para legitimar posiciones tomadas previamente por los funcionarios administrativos.*

Nuevamente se pone así de manifiesto el funcionamiento simultáneo de burocracia y tecnocracia.



### III.2.1.2.- Igualdad de oportunidades.

Un segundo aspecto que merece la pena destacar respecto a la incorporación de los principios de la racionalidad tecnocrática al conjunto del sistema educativo, es el que se refiere a la igualdad de oportunidades.

El principio de igualdad de oportunidades es uno de los que traduce con la mayor fidelidad la ideología del rendimiento. La idea básica del mismo es que las recompensas sociales deben ser distribuidas de acuerdo con el rendimiento de los individuos.

Que el reparto de los beneficios sea reflejo de la productividad de los individuos es un principio que se remonta a la emergencia de la burguesía como clase en ascenso. Puede encontrarse en MAYER, 1981; SABINE, 1975; TOUCHARD, 1981; HINTZE, 1968., entre otros.

A partir de esa idea básica, se deriva la necesidad de participar en la carrera competitiva en "igualdad de oportunidades", es decir, debe establecerse un rasero común de partida que neutralice o compense las influencias exteriores sufridas hasta ese momento.

Este mecanismo de igualación, tal y como HABERMAS lo expone (*Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*, p.102 y *La reconstrucción del materialismo histórico*, p.289) fue en un primer momento el mercado laboral.

Pero el mercado como lugar de intercambio pierde credibilidad en cuanto a la justicia del procedimiento por la

violencia social implicada en el mismo. De ahí que fuera sustituido por el éxito profesional, éxito que a su vez es procurado por la educación escolar.

Este nuevo procedimiento sólo llegará a gozar de credibilidad si se cumplen ciertas condiciones, entre las que figura el ingreso en la escolaridad superior en igualdad de oportunidades y unos criterios de calificación del rendimiento escolar que sean justos.

La primera de las condiciones señaladas remite a su vez a

a) unas condiciones previas de justicia distributiva (salarios dignos, etc.), es decir, justicia social básica y

b) igualdad de oportunidades para cursar la escolaridad básica.

Ambas están obviamente asociadas, pero, en la medida en que se incumple la primera -por la misma estructura de la sociedad capitalista- hay que reforzar notablemente la segunda como mecanismo compensador.

Por eso, una política de igualdad de oportunidades básicas puede convertirse en índice del grado de desigualdad socioeconómica en la base de la población.

El principio de igualdad de oportunidades fue incorporado por primera vez en estos términos al vocabulario oficial hacia 1960; ello hace que coincida nuevamente su aparición con el ascenso de los tecnócratas al poder.

No creemos sin embargo que su única función fuera la de prestar legitimación privada a las élites tecnocráticas (FERNANDEZ ENGUITA, 1985), entre otras razones porque, como hemos ya visto, los tecnócratas obtienen legitimidad a partir de sus conocimientos especializados y no del modo como pudieron acceder a los mismos; por otra parte no quedaría de ese modo explicado cómo se produce en todo caso la inculcación ideológico-legitimadora.

La igualdad de oportunidades, por el contrario, remite siempre a los resultados escolares y estos a la capacidad individual.

El sistema educativo queda de esta manera a salvo como posible causa de desigualdad, la cual deberá a partir de entonces ser explicada sólo en base a las insuficiencias de tipo individual (físicas, sensoriales, mentales, etc.).

No es casual que sea precisamente a partir de esos años cuando se comienza a hablar de "fracaso escolar" y de la necesidad de prestar "orientación" a los escolares (para una crítica a la orientación escolar en relación con la igualdad de oportunidades, ver NAVILLE, 1975; sobre la "paradoja" de la igualdad de oportunidades, BOUDON, 1983).

Es muy ilustrativo en este sentido el párrafo de MOYA (1984) que reproducimos a continuación:

*Pero cuanto mayor sea el campo de papeles sociales desde el que se inicia la "promoción", la ascensión vertical se hace posible, mayor es la base de autoselección con que la empresa recluta a sus dirigentes, y, por tanto, más duros y agresivos serán. (...) Cuanto mayor sea la "llamada" (difusión de la ideología de la "promoción" posible), más dura es la selección, más agresividad y racionalidad exige el triunfo, menos seguridad individual existe, más radicalmente se hace*

*imposible que "amistades oligárquicas" reduzcan la tensión hacia arriba, como "juego de los elegidos a priori" que asegura su privilegio. (p. 73)*

### III.2.1.3.- Organización científica del trabajo.

Otro aspecto que refleja la adopción por parte del sistema educativo en su conjunto de los principios de la racionalidad tecnocrática es el que se refiere a la incorporación al mismo de los criterios organizativos del ámbito empresarial, lo que se ha llamado también "organización científica del trabajo".

Una buena síntesis del mismo se encuentra en JULIA VARELA (1983) a lo que poco más tenemos que añadir, como no sean en todo caso algunas notas referentes a la incorporación y progresiva adopción de este principio a través de la literatura pedagógica de la época.

La diferencia principal respecto a su adopción en los currícula mismos es que en este nivel general del sistema el principio afecta a la adopción de medidas políticas, esto es, se convierte en uno de los principios inspiradores de toda la política educativa de la época.

Como ejemplos baste con señalar la "crudeza" de la descripción que el Libro Blanco realiza de la situación educativa hasta su edición, y que se debe más que a una sincera autocrítica, a la aplicación del supuesto de la objetivación de todos los fenómenos, esto es, del imperativo por el que se rigen, en tanto que científicos sociales, de describir objetiva y desinteresadamente la realidad; lo

que al tiempo hace que reste oculto el nivel de implicación que ellos mismos o sus correligionarios políticos pudieron haber tenido en la situación que aparentemente se critica.

O también, la fragmentación de los cursos de acción como si la realidad social obedeciera a las mismas leyes que los objetos materiales que se trata de producir o sobre los que intervenir: es el caso de las políticas sectoriales adoptadas sin visión de conjunto ni cálculo de otras variables: construcciones escolares, formación del profesorado, etc.

O, en fin, la evaluación de los resultados globales de las políticas adoptadas expresada sólo en términos cuantitativos.

#### III.2.1.4.- Alienación y reificación.

Todas las cuestiones señaladas hasta ahora pueden concluirse con una última, que a su vez hará de puente con el apartado posterior en que describiremos los efectos de la lógica tecnocrática sobre el curriculum. Se trata de la alienación y de la reificación curricular.

Utilizamos los dos términos para referirnos separadamente a los efectos sobre profesores y alumnos, que caracterizamos como **alienación**, y la modificación del proceso curricular mismo, para lo que utilizaremos el término de **reificación**.

Sirva todo el apartado posterior como una ejemplificación de ambos fenómenos en el terreno curricular, aunque previamente concluyamos éste procurando una introducción general a los mismos y a los significados que les otorgamos en el ámbito educativo, y que

se derivan de la asunción de los principios de la racionalidad tecnocrática por parte del sistema escolar.

FERNANDEZ ENGUITA (1985) señala que el trabajo alienado lo es en cuatro sentidos diferentes:

- a) alienación del trabajador respecto al producto de su trabajo;
- b) extrañamiento en el acto de producción;
- c) enajenación del hombre de su vida genérica;
- d) enajenación del hombre respecto al hombre.

Hay que distinguir por tanto este concepto del de **cosificación** o **reificación**, que consiste en la transformación de las relaciones sociales entre los hombres como si se tratara de relaciones entre objetos, y también del concepto de **fetichismo**, que es el reverso del anterior, esto es, la aparición de las cosas ante los individuos como sujetos con cualidades sociales.

En realidad, los tres conceptos suelen aparecer asociados; no obstante, en lo que sigue, nos centraremos exclusivamente en la alienación en sentido estricto salvo que se indique lo contrario.

TEZANOS (1973), a su vez, señala cuatro dimensiones de la alienación: auto-extrañamiento, impotencia, pérdida de sentido y aislamiento. Las cuatro, en estrecha correspondencia con las anteriores, pueden a nuestro juicio encontrarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje, al menos desde la óptica del curriculum tecnocrático.

De modo esquemático podrían consignarse las siguientes equivalencias:

- \* el alumno no se reconoce como sujeto, ni en las materias estudiadas, ni en el proceso mismo del aprendizaje escolar (sintácticamente, empleo de verbos en impersonal: "hay que estudiar", ...);

- \* el alumno siente que no tiene ningún control sobre el programa, los métodos, ni la evaluación;

- \* el sentido de lo que se aprende y del proceso de aprendizaje, se sitúa en instancias o momentos diferidos de sí mismo o del presente;

- \* paradójicamente respecto a lo anterior, se hace sentir al alumno que sólo él es el único responsable de sus aprendizajes.

Todo lo anterior se encuentra confirmado y ampliado en SEEMAN al que cita Tezanos, cuando señala que al crecimiento de la dimensión de la organización social corresponde una ausencia de autorrealización que a su vez tiene como consecuencia la disminución de la capacidad de aprendizaje.

La alienación se presenta asimismo como una escisión entre trabajo y comunicación. La adaptación hombre-naturaleza se da en un doble sentido (LAMO, 1981, pp.178, 190): el hombre se adapta a la naturaleza mediante la cultura (por el conocimiento), lo que implica la dimensión comunicativa de la humanidad; a su vez la naturaleza se adapta al hombre mediante el trabajo.

Ambos procesos ocurren simultáneamente; pero en tanto que el trabajo es trabajo alienado, se quiebra esa simultaneidad en detrimento de la capacidad adaptativa del hombre.

Otro aspecto, mucho más evidente, de la alienación, es el de la inversión que provoca en la relación medios-fines (CERRONI, 1973, pp.59 y sig.)

La alienación del alumno no ocurre tanto porque éste no tenga capacidad para determinar el contenido de su aprendizaje, como porque carece de capacidad para contribuir a la valoración social que se hace del mismo. Selección, transmisión y evaluación del conocimiento están tan ligados que no se puede pretender la "posesión" de uno de estos aspectos sin la aspiración, al menos, al resto.

Cierto que el alumno no puede decidir qué aprender en según qué niveles de la escolarización; pero, si fuera al contrario, ¿no seguiría estando alienado el "producto de su trabajo" si careciera en fin de cualquier tipo de consideración social o si ella fuera ajena al mismo? Igual cabe decir respecto al para qué u objeto de su aprendizaje.

De todos modos, la visión restringida del principio encontraría graves dificultades -como así ocurre- si se planteara en los niveles más elementales: seguir las inclinaciones "naturales" del alumno es un roussonianismo que hoy, medios de comunicación y publicidad en danza, por ejemplo, es más que peligroso.



Aunque así fuera, el problema se plantearía en su forma más abiertamente rentabilista: ¿cómo puede trabajar un profesor con 40, 30 o siquiera 10 alumnos en estas condiciones? Luego no puede plantearse al margen de las funciones sociales de la escuela y de su funcionamiento "fabril".

Los intentos de solución, a la búsqueda de un curriculum básico común, que pueda ser obligatorio pero no coactivo, fracasarán siempre si no asumen el papel real que la escuela cumple en el modo de producción capitalista.

La alienación de los escolares, por otro lado, sólo puede entenderse correctamente si se parte del hecho de la alienación que a su vez sufre el profesorado.

Al margen de los fenómenos por los que se pueda considerar al estudiante un sujeto alienado; al margen, pero anterior a tal consideración, ocurre que aquellas personas a las que se hace responsables, bien sea de su formación, o de la reproducción de las relaciones sociales capitalistas; bien sea de su instrucción, o del cuidado material de sus cuerpos, esas personas, en cualquier caso, son trabajadores que están a su vez sometidos a esas mismas relaciones y a su vez alienados respecto al producto de su trabajo, a los instrumentos, etc.

Pero a la alienación del profesor hay que añadirle la mistificación ideológica que le hace sentirse no como un trabajador (sometido a formas de explotación, a las relaciones laborales que impone el mercado de trabajo), sino como un elegido, llamado "vocacionalmente" al desempeño de su profesión.

En resumen:

- a) el profesor está alienado;
- b) el profesor encubre ideológicamente esa alienación;
- c) el alumno "se define" por su relación con el profesor, otros alumnos y la materia;
- d) el alumno sufre alienación;
- e) la relación pedagógica, como la quiere el idealismo más ingenuo: profesor-alumno-materia, es una relación viciada desde su origen por la doble condición alienada de profesores y alumnos y la ideologización de los contenidos.

Sólo que esa alienación e ideologización no son previas a la relación, sino que surgen de la misma, procesualmente. De modo que se puede escapar a esa enajenación -o pérdida de la conciencia de sí- a partir de la relación misma, esto es, del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aunque, de todos modos, como esa conciencia deformada tiene su origen "extrañado", fuera de sí, en las relaciones sociales, la desalienación nunca puede pasar de un primer estadio o momento dentro del aula. Y como además, y forzosamente, la relación pedagógica es colectiva, mientras no esté todo el colectivo consciente, no puede haber relación desalienada.

Al contrario de todo lo que hemos venido señalando, la generalización de la racionalidad de tipo tecnocrático no desvela los orígenes ni las formas de la alienación de profesores ni

alumnos, sino que, aliada del individualismo y junto al discurso ideológico de la escuela, convierte a profesores y alumnos, pese a la enajenación a que esa misma forma de racionalidad los somete, en responsables últimos de los fracasos que en los procesos escolares puedan tener lugar. Lo que, por otra parte, ya había señalado LUCKACS (1975) hace bastantes años:

*A consecuencia de la racionalización del proceso de trabajo las propiedades y las peculiaridades humanas del trabajador se presentan cada vez más como meras fuentes de error respecto del funcionamiento racional y previamente calculado de esas leyes parciales abstractas. (Subrayado en el original).*

#### III.2.1.5.- El fin de la ideología.

El equivalente a las teorías de la crisis de la legitimación, desde la perspectiva consensual (o el paradigma funcionalista -conservador-) está representado por los teóricos del "fin de las ideologías" (BELL, ARON, DAHRENDORF).

El equivalente en España, muy significativo a nuestros efectos, es el libro de FERNÁNDEZ DE LA MORA: *El crepúsculo de la ideología*. (Ver a propósito de todo lo anterior, RODRÍGUEZ IBÁÑEZ, 1978, págs. 131 y sig.).

Común a todos ellos es su origen en las décadas de crecimiento que siguieron a la 2ª guerra mundial y antes de la crisis de 1973. Su afirmación básica, a veces supuesto implícito, era

que los problemas sociopolíticos tradicionales encontraban su fin en una era de progreso técnico en la que sólo se presentaban problemas de ajuste al crecimiento y bienestar creciente, aportados estos por la ciencia y la tecnología al conjunto de la sociedad.

El camino pues estaba marcado por el liberalismo económico y las reformas en una tendencia evolutiva que tendría como fin el logro de la felicidad. Los pequeños conflictos que pudieran ir surgiendo en el recorrido serían incluso positivos como estímulo para pasar de una sociedad buena a otra mejor.

Los discursos legitimadores no se mencionan desde esta perspectiva, pero, dando por supuesto que se ha alcanzado el más alto eslabón evolutivo socialmente, parece no requerirse tal discurso: ¿quién puede dudar de la legitimidad para ejercer el poder de aquellos que han conducido el desarrollo social y económico a su más alto lugar?

Con esto, ese discurso legitimador ausente adquiere su nivel mayor de encubrimiento, esto es, se ideologiza al máximo. Pero, ¿cómo se ejerce la capacidad legitimatoria cuando no existe un discurso explícito de la legitimación?

Simplemente, incorporándose en las prácticas sociales, en las relaciones entre los hombres y las cosas, en la cotidianeidad. Hasta la práctica de ver la realidad invertida requiere un aprendizaje, que suma, a la efectividad de sus métodos instructivos (con base científica y tecnológicamente desarrollados), la convicción con que asumen los mismos principios aquellos que deben transmitirlos.

En realidad, en este proceso (...) actúan factores inducidos que están claramente orientados hacia la manipulación del consentimiento político y la sustitución de la adhesión consciente y la participación, por el conformismo y la renuncia.

Los grandes medios de información son los vehículos naturales para estas nuevas formas de presión y control social que ejercen las clases dominantes. (FOTIA en BIRNBAUM y otros, 1976, p. 71).

Los grandes medios de información y, añadiríamos nosotros, otros mecanismos igualmente potentes de socialización como son las escuelas.

En su traducción más próxima a los contenidos curriculares, se encuentra en las siguientes palabras de MARSAL (1975):

... doctrinalmente, la operación intelectual del tradicionalismo ideológico tiene dos aspectos. Por un lado se trata de una verdadera "socialización" de todo lo que significa la modernidad; (...) Se pretende la «espiritualización de la técnica», se reivindican la labor intelectual de la escolástica como "base de la ciencia moderna": los orígenes religiosos -distorsionando a Weber- del capitalismo, la base cristiana de la idea de libertad y de la democracia liberal, y hasta los "valores positivos" de la Revolución. (...) Por otra parte, el tradicionalismo ideológico acepta la racionalización y la "interiorización de las creencias" para separarlas de los peligrosos mitos "irracionales" de las ideologías, "parásitos de la religión". (p. 178).

Con otras palabras, en la traducción de estos principios a los contenidos curriculares asistimos a una regresión al ideologismo del primer franquismo, aunque esta vez se realiza encubiertamente y

aderezandolo con el barniz del cientifismo, la modernización, la tecnología y, sobre todo, la desideologización.

### III.2.2.- En el curriculum en acción.

Desde el momento en que ciencia y técnica se convierten, en las sociedades capitalistas avanzadas, en fundamento de legitimación ideológica, el curriculum pasa a ser uno de los instrumentos de legitimación. El curriculum actúa en función legitimante desde sus contenidos (dimensión científica) y desde su forma (dimensión técnica).

Esa función instrumental del curriculum lo reifica, perdiendo de este modo su carácter de relación, su dinámica y la posibilidad de que los sujetos que interactúan en el espacio curricular sean autónomos al respecto.

El curriculum cuyos principios de construcción y evaluación están científicamente fundamentados y técnicamente aplicados, esto es, el curriculum tecnocrático, cobra la apariencia del objeto externo a las personas, con existencia objetiva y por ello manipulable y medible, cuyas modificaciones no tendrían en principio por qué suponer que otros elementos de los procesos instructivos quedaran afectados.

Y sin embargo, como iremos viendo a lo largo de este apartado, la asunción de una lógica curricular de tipo tecnocrático

modifica profundamente (en extensión como de manera intensiva) los propios procesos cognoscitivos que se dan en situaciones de aprendizaje institucionalizadas.

Estas modificaciones no afectan sólo a los contenidos ni sólo a las formas sino que inciden sobre las relaciones sociales que tienen lugar en el ámbito escolar, tanto entre los profesores, como entre los alumnos, entre unos y otros y con el resto de los grupos sociales en contacto con la escuela.

Por otra parte, la lógica a que aludimos y que, como se ha visto, se extiende al conjunto de la política educativa y por lo tanto a todo el sistema educativo, encuentra su expresión más sutil en los mecanismos de transmisión y evaluación del conocimiento, esto es, en el curriculum en acción.

Es en este espacio en el que a través de diferentes frentes, el principio cobra su máxima eficacia, pues es aquí donde la sutileza de su incorporación hace más difícil la detección y el análisis.

Las principales modificaciones que la racionalidad tecnocrática impone al curriculum parecen basarse en dos grandes categorías de principios que actúan como supuestos y que sin embargo resultan falaces: la psicologización de los aprendizajes y la tecnificación de la enseñanza.

### III.2.2.1.- Psicologización del aprendizaje.

La primera categoría, la psicologización de los aprendizajes, adopta a su vez como supuestos básicos, entre otros, los siguientes:

- \* el aprendizaje es una cuestión exclusivamente psicológica, que no pone en juego otros factores que no sean psíquicos;

- \* la psicología, en tanto que ciencia del comportamiento, debe ocuparse en la escuela de inducir todos aquellos cambios de conducta que se estimen como deseables en los sujetos de aprendizaje;

- \* la adquisición de nuevos aprendizajes se considera lograda en la medida en que estos se reflejan en cambios conductuales;

- \* la conducta previa a la situación de aprendizaje es la que establece el criterio para determinar los métodos a aplicar para que al fin resulte modificada;

- \* etc.

### III.2.2.2.- Tecnificación de la enseñanza.

La segunda categoría, la tecnificación de la enseñanza, parte asimismo de algunos supuestos básicos:

- \* la enseñanza es un proceso de carácter técnico que requiere el máximo grado de planificación previa;

- \* el profesor no se siente comprometido con los aprendizajes de los alumnos sino en tanto que experto, lo que



significa que no se plantea los contenidos de la enseñanza ni el resultado final del proceso, esas fases incumben a otros especialistas;

\* el profesional de la enseñanza combina adecuadamente los diferentes materiales que tiene asignados de partida y es en eso en lo que consiste su buen hacer;

\* etc.

Ambas categorías se encuentran estrechamente asociadas y dependen cada una de ellas de la otra, de tal forma que el buen profesional deberá basar sus decisiones entre otros conocimientos especializados en los que le proporciona la psicología; los profesores se convierten en "ingenieros del aprendizaje".

En realidad ambas categorías de supuestos son falsas. Sólo una corriente psicológica, por lo demás superada, el primer conductismo, podría hoy sostener los de la primera. Incluso el neoconductismo acepta la intervención de variables mediadoras entre los estímulos y las respuestas y ya pocos psicólogos sostendrían sin rubor que la psicología se ocupa sólo de las conductas observables.

Se trata por lo tanto de una deformación a un reduccionismo simplista que, no obstante, es la forma en la que se ha generalizado en los ámbitos de la pedagogía.

En cuanto a la segunda categoría, es también admitido desde hace largo tiempo el carácter social de los procesos de enseñanza, lo que significa a su vez asumir la no neutralidad ideológica de

ninguno de los actores implicados en tal proceso y menos de los profesores. Reconocer un componente técnico en las tareas profesionales del que enseña no implica negar su aspecto humano.

De hecho, si bien ambas categorías han funcionado como supuestos básicos implícitos, lo cierto es que en la práctica se han visto sistemáticamente contestados.

La situación podía resumirse diciendo que por un lado la presión de la lógica dominante, de carácter tecnocrático, impulsaba a adoptar tales supuestos como puntos de partida formales; pero por otro lado, en la actuación informal de los profesores se subvertían estos principios. No pueden identificarse ambos momentos con las situaciones preactiva e interactiva aunque la programación de las actividades de enseñanza adoptara formas convergentes a esa lógica tecnocrática, pero el profesor la incumpliera en la práctica.

Estos supuestos fueron por lo tanto fuente de contradicciones y conflictos curriculares que a menudo quedaban sin resolver traduciéndose en un cierto malestar profesional sentido por los profesores, lo que a su vez les ponía en situación de revisar continuamente su propia práctica.

De tal forma, lo que podía haber sido una base de conformismo fue convirtiéndose paulatinamente en un principio de autocrítica y transformación.

Pero todo esto ocurriría ya mucho después de la época que estudiamos. Por aquel entonces la lógica tecnocrática irrumpía con toda virulencia en el ámbito curricular y lo hacía desde diferentes frentes.

Como consecuencia si fueron adoptados de principio los supuestos que hemos mencionado prolongándose sus efectos, cada vez más contradictorios, hasta el presente.

En las páginas que siguen veremos la forma que adoptó el curriculum tecnocrático, a través de diferentes elementos del mismo.

### III.3.- Las formas adoptadas por el curriculum tecnocrático.

Debemos considerar dos cuestiones previas a la descripción del curriculum tecnocrático a través de sus principales elementos.

La primera se refiere a determinar qué sean actividades educacionales en esta forma curricular. La segunda, la polaridad en los principios que animan el trabajo instructivo según lo contemplemos desde la perspectiva tecnocrática u otra que responda a los planteamientos que al respecto hicimos en un capítulo anterior (39).

La cuestión de las actividades educacionales está ligada a las categorías de psicologismo y tecnificación que comentamos en el apartado anterior.

Desde la perspectiva del curriculum tecnocrático, todas las actividades de carácter instructivo están subordinadas al logro de objetivos que han sido predeterminados. La literatura en torno a la cuestión de los objetivos es abundante, tanto en defensa de su utilización como criticando la misma (parte de ella queda adecuadamente recogida en la bibliografía). Por tal razón no nos detendremos aquí en ese asunto.

seriamente -aunque no terminaba con ella- la subordinación que los primeros aprendizajes habían tenido hasta entonces respecto a niveles educativos posteriores o a la inculcación de contenidos ideológicos, al adoctrinamiento.

Al mismo tiempo, se "racionalizan" las actividades escolares:

- \* estableciendo niveles por cursos y asignaturas;
- \* introduciendo el concepto operativo de "unidades didácticas" que representa la unidad del trabajo escolar;
- \* se marcan periodizaciones para los diferentes momentos del desarrollo curricular;
- \* y se sientan criterios "objetivos" para la valoración de las adquisiciones, para la evaluación.

Este punto nos remite al de la programación. Si hasta entonces se había utilizado el procedimiento de "preparar las lecciones" en el sentido de resumir los contenidos a impartir, especificando las tareas que correspondían a los alumnos para la asimilación de esos contenidos, a partir del momento tecnocrático la programación global de las actividades del aula será el punto clave del desarrollo curricular porque todo lo que en el aula se realice remitirá a la misma.

La forma clásica que asumía la programación respondía al esquema racionalista de:

- 1.-determinación de los objetivos de aprendizaje, (que en un primer momento no recibían ese nombre sino el de propósitos o metas);

2.- contenidos a impartir conducentes al logro de esos objetivos;

3.- actividades a realizar por parte de los alumnos y materiales o recursos a emplear por el profesor y,

4.- procedimientos de evaluación del logro o no de los objetivos propuestos.

Este modelo, que aquí presentamos simplificado, tuvo en un principio unas formas más rudimentarias y fue con el tiempo depurándose y a su vez complejizándose hasta reducirse a las formas que en el presente continúan siendo mayoritariamente utilizadas por el profesorado.

De gran importancia en la programación fueron los libros escolares, tanto los textos de los alumnos como los libros guías del profesor.

Al ser estos previamente informados por el mismo organismo que había elaborado los Cuestionarios y requerir de aprobación previa a su uso, la tendencia fue a uniformarse todos ellos prescindiendo de cuál fuera su autor o de la línea de su editorial.

Pero especialmente los libros de texto merecen que nos detengamos en ellos por dos razones.

En primer lugar, la tendencia fue a la simplificación de sus contenidos y su presentación esquemática, bien para ajustarse al limitado léxico de los escolares; bien -y ésta parece la explicación más plausible- para facilitar la preparación de las pruebas de promoción finales que a su vez eran centralizadas.

En segundo lugar, el profesorado adoptó el papel de mediador entre los contenidos incorporados en los libros de texto y los alumnos, limitando sus intervenciones a indicar a los alumnos las partes que debían trabajar o, a lo sumo, explicando alguna que parecía especialmente complicada a pesar de todo (en actitud muy similar a lo que LUNDGREN, 1979, denomina "piloting").

Esta conducta del profesor es explicable por lo señalado anteriormente: porque los libros reflejaban con toda fidelidad los contenidos marcados por los Cuestionarios Nacionales y porque la evaluación, en definitiva, era prescrita por instancias también ajenas y en base a esos mismos Cuestionarios.

La autonomía del profesor se veía de este modo restringida en la práctica, no quedándole al parecer más opción para revalorizar su rol profesional que el de apoyar y orientar a los alumnos en sus propios procesos de aprendizaje.

Evidentemente nadie sino el mismo alumno era considerado responsable en último extremo de su aprendizaje; lo que podría explicar en su caso la pasividad de aquel profesor que se limitara a observar, y corregir en todo caso, las desviaciones.

El profesor, por otro lado, no era ningún experto en ninguna de las materias de enseñanza. Su cualificación profesional era escasa y, si bien por entonces se aprobó una modificación del Plan de estudios del Magisterio -ya al final de la época que estudiamos- y se elevó la edad y los estudios mínimos para su acceso, lo cierto es que su formación específica osciló todo ese tiempo entre la

consolidación de los aprendizajes de aquellas materias que a su vez debería impartir, y otras asignaturas de carácter teórico, las cuales respondían más a prestar cierta especificidad a sus estudios que a cualificarlo realmente para el desempeño de su profesión.

Probablemente donde más se dejó sentir el racionalismo tecnocrático fue en aquellos aspectos que concernían al proceso mismo de la enseñanza-aprendizaje.

Como la renovación curricular se entendió como incorporación de materiales tecnológicos, las aulas comenzaron a contar con la presencia en ellas de aparatos auxiliares como los proyectores de vistas fijas, los magnetófonos, etc. en el uso de los cuales se cifraba al parecer la clave de la enseñanza innovadora.

Pero estos instrumentos pasaron a convertirse en fines en sí mismos, de modo que el profesor a menudo preparaba sus intervenciones en función de la posibilidad de utilizar los nuevos recursos. Parecía haber una fe ciega en que la utilización de los mismos garantizaba de por sí los resultados positivos de los aprendizajes.

Se produjo asimismo la identificación entre la utilización de material audiovisual y la enseñanza activa (aunque el papel de los alumnos se limitara a presenciar pasiva y un tanto admiradamente el funcionamiento de los aparatos). Y así, en muchas de las aulas de toda la geografía nacional se introdujeron receptores de radio y hasta televisores, todos los cuales contaron con parte de su programación semanal dedicada a los escolares primarios.



Esto obligó a una redefinición de los espacios y de los tiempos en las aulas. Redistribución a la que afectó de manera determinante la aplicación de los principios de individualización y socialización de la enseñanza.

El primero de ellos se tradujo en último extremo en la realización de "fichas" consistentes en unas hojas que contenían simultáneamente información, referencias a contenidos incorporados en los libros de texto y cuestiones a las que, en base a los anteriores, los alumnos debían responder en la misma ficha.

No tardaron las diferentes editoriales de libros de texto en dedicarse a la confección y publicación de estas fichas, pero fueron muchos los profesores que elaboraron las suyas propias .

La individualización de la enseñanza se basaba en las características diferenciales de los alumnos y, como principio, parecía a nivel teórico difícilmente conciliable con el que lo simultaneó, el de la socialización.

Se basaba éste en el convencimiento de que la enseñanza tenía que inducir en los alumnos hábitos de cooperación en el trabajo, lo que puede leerse como una refinada forma de neotaylorismo o fordismo, y se plasmó en la práctica en el llamado trabajo por equipos.

En realidad el trabajo en equipos fue poco más allá de alterar el orden tradicional de disposición de los pupitres escolares, -cosa que ya despertó muchos recelos entre el profesorado más "tradicional"-, agrupándolos entre cuatro y seis como término

medio, de modo que los alumnos estuvieran encarados, y en el encargo a estos grupos de la realización de algunas partes nada relevantes de las tareas cotidianas, como pequeñas colecciones, carteles murales para decorar las paredes o breves representaciones escenificadas.

Ligado a esta simple transformación estuvo el forzoso desplazamiento del lugar tradicionalmente ocupado por el profesor, que, ahora, deambulaba entre los diferentes grupos supervisando y orientando las tareas individuales o colectivas.

Esto implicó una transformación en las relaciones sociales que se venían dando tradicionalmente en el aula.

El efecto global entre el profesorado de la incorporación y asimilación por éste de la lógica tecnoburocrática puede traducirse sucintamente en una paradoja: los profesores, que supuestamente estaban dotados (por el mismo discurso ideológico del tecnocratismo) de competencia técnica para desempeñar adecuadamente su labor profesional se vieron al mismo tiempo despojados de sus cualificaciones profesionales tradicionales.

Lo de menos es que poco después pasaran a llamarse -o ser llamados- Profesores en lugar de Maestros. La cuestión es que, reducido su papel al de técnicos, perdían la legitimidad para opinar en material de propósitos o fines educacionales ni políticos pero no conquistaban con ello ningún espacio de autonomía porque hasta su cualificación técnico-profesional resultaba ser falsa.

A su vez los técnicos de la Administración educativa también admitían que no les incumbieran esas cuestiones. Sin embargo, carentes las instancias políticas de una clara definición de los propósitos educativos para el país abandonar la determinación de las metas justamente a esas instancias intermedias, las administrativas, que eran supuestamente competentes. Era ya inevitable, a partir de ahí, que su lógica burocrática se infiltrara en los procedimientos instructivos.

BOUSQUET (1960) lo declaraba con sorprendente transparencia:

*Los especialistas de la oficina de estudios deben también darse perfectamente cuenta que su papel es estrictamente técnico. No les corresponde decidir la educación de la nación como no corresponde a los militares decidir la guerra. Su campo es el de los medios, no el de los fines. (...) La oficina de estudios no tiene que tomar partido entre una educación orientada hacia la movilidad o una educación orientada hacia la fijación social, entre la libertad escolar o el control del Estado, la segregación o la integración racial, etc. No son estos asuntos de su incumbencia. (p.291)*

A partir de entonces profesores o maestros, padres, alumnos, intelectuales progresistas y muchos otros sectores sociales tuvieron que aprender que

*cada espacio, servicio o institución que pueda ser cercado, neutralizado de la penetración represiva, es un nuevo comienzo para la creación de valores y personas que no sean compatibles con el sistema... Las necesidades generales, como la sanidad, la educación, la asistencia, las condiciones ambientales -que el Estado sólo puede suplir parcial y desigualitariamente-, constituyen el espacio social de los movimientos emancipatorios. (SCHROYER, citado por RODRÍGUEZ IBÁÑEZ, 1978, p. 153)*

¿Cómo no pensar que justamente a partir de la generalización del curriculum tecnoburocrático comienza simultáneamente la construcción de una teoría crítica del curriculum?

Pero ese sería seguramente motivo de otro estudio pormenorizado y, desde luego, más optimista que el presente.

## **CONCLUSIONES**

## I.

Hasta el inicio de los cincuenta no hubiera sido posible el cambio educativo en España. Entre 1950 y 1960 ya fue posible, pero todavía tenía escasas probabilidades. A partir de 1960, era tan alta la probabilidad de que sucediera que no cabe pensar que pudiera no haber ocurrido.

Las modificaciones sufridas en la estructura del estado franquista durante los años cincuenta, nuestra década oscura, fueron de tal naturaleza que permitieron la emergencia, durante los sesenta, de nuevas formas hegemónicas de dominación, lo que también hemos llamado una nueva lógica de la dominación.

Pero a su vez, se generó un movimiento contrahegemónico, como consecuencia, que es el que daría al traste con toda esa estructura todavía una década más tarde. Y ello ocurrió no sólo en el seno de la sociedad civil sino también en el interior mismo del Estado.

¿Cuáles fueron las implicaciones de estos sucesos en el terreno de la educación primaria? y ¿cuál exactamente el papel jugado por el curriculum en ese proceso?.

Tal y como hemos creído demostrar, la educación a lo largo de los sesenta, o más precisamente, el curriculum básico, cumplió una función de "legitimación compensatoria por expertos" (WEILER, 1984).

Resumamos en pocas líneas los que han sido principales argumentos de nuestra demostración.

La clave formal de la transformación del Estado en los cincuenta fue la reforma de su Administración. Lo que había tras ella era un intento de adecuar los procesos productivos a la fase neocapitalista. Pero el capitalismo tardío, como han mostrado no sólo Habermas, sino también Offe y O'Connor, requiere nuevas estrategias legitimatorias.

Simultáneamente al proceso que describimos, y como consecuencia del mismo, el Estado entra en crisis, crisis de la que se intenta salir mediante cambios que se introducen en su política en general, y también en políticas sectoriales en particular.

El estudio del curriculum básico durante esa época muestra con claridad cómo el curriculum puede ser contemplado como un espacio en el que se reflejan las tensiones y la articulación entre las diferentes esferas: política y económica, principalmente.

Aún más, el curriculum muestra ser el espacio en el que se reconstruyen y desde el que se lanzan al resto de la sociedad civil ciertas ideologías con pretensión hegemónica, como es el caso del tecnocratismo en nuestra época de referencia.

No quiere esto decir que todo el curriculum deba verse como ese intento hegemónico, puesto que en él hay simultáneamente

incorporados elementos contrahegemónicos que son expresión de la resistencia ofrecida por los sectores sociales que se oponen a esas formas de la dominación. De ahí nuestra insistencia en caracterizar al curriculum como un espacio que resume las contradicciones manifestándolas.

El cambio en educación, la introducción de reformas curriculares, no es sino un aspecto de la oposición de intereses y un intento de modificar el resultado parcial de cada uno de los momentos de lucha (POPKEWITZ, 1986).

Puede ocurrir que esas reformas desemboquen en nuevas prácticas en las que coincida el interés por su adopción tanto por parte de los sectores hegemónicos como por sus contrarios. Tal fue el caso de las reformas curriculares de los sesenta y, posteriormente, de la aclamación de la Ley por parte de casi prácticamente todos los sectores sociales.

La L.G.E. representaba, para unos, la posibilidad de apuntalar su intento hegemónico y legitimatorio. Pero para los profesores, y el resto de la sociedad civil no ligada a los intereses del Estado, suponía el fin de una época oscurantista y de desnuda inculcación ideológica, con lo que esto llevaba aparejado de debilitamiento del sector eclesial en la enseñanza (que había actuado hasta ahora asociado a otras instancias de la dominación). Suponía al mismo tiempo la incorporación de contenidos y procedimientos laicos, científicos, modernizadores, en fin.

En este sentido fueron especialmente hábiles los miembros del equipo de Villar que supieron, lamentablemente sólo en un primer



momento, integrar de manera adecuada las reivindicaciones perseguidas con mayor interés por los sectores progresistas en educación, junto a los intereses que favorecían una ampliación en la esfera de la intervención del Estado.

Ello no obstante no hubiera sido posible de no haber creado con anterioridad un estado de sensibilización del profesorado, antes que de cualquier otro sector social, que lo volvió receptivo a la incorporación de esos cambios. Tal cambio fue logrado mediante la creación de organismos administrativos ad-hoc cuya única misión consistió en trabajar, paralelamente a la ideología oficial del Estado (en ocasiones hasta parecía semejar opuesta a la misma), en la creación de una conciencia entre los maestros que los predisponía a la aceptación de la nueva ideología.

Esta nueva ideología es más fácil de rastrear, en el caso del curriculum, a través de la forma que a través de los contenidos, los cuales, sin embargo, también resultaron modificados.

Pero fue sobre todo la forma de las prácticas escolares la que introdujo la nueva lógica tecnocrática, la cual, entre otras de sus manifestaciones, reduce el problema del control a un aspecto técnico y no político, haciendo que resulte incorporado al propio proceso sin ningún aparente agente externo del mismo (APPLE, 1985).

Lo anterior no significa que la nueva lógica incorporada por el tecnocratismo no se dejara sentir en los contenidos. Lo que ocurre es que su influencia en este aspecto es mucho más sutil; de hecho, su efecto se tradujo en una devaluación de los saberes culturales tradicionales del modo en que ADORNO (1972) explica:

en el clima de la pseudoformación, los contenidos objetivos, cosificados y con carácter de mercancía de la formación cultural, sobreviven a costa de su contenido de verdad y de sus relaciones vivas con el sujeto vivo, lo cual responde en cierto modo a su definición (p. 152), pero, lo que se presenta al sujeto como inalterable se fetichiza, se vuelve impenetrable e incomprensible (p. 169).

O, como explica otro miembro de la Escuela de Frankfurt, puesto que la nueva lógica exige modos de pensamiento *operativos y conductistas*, el resto queda relegado al terreno de lo emocional, de ahí que pueda ocurrir que los contenidos autónomos y críticos de la cultura, si se incorporan como contenidos educativos dentro de estos supuestos lógicos, quedan convertidos en vehículos de adaptación MARCUSE (1981; pp. 95 a 104).

Al efecto señalado de la incorporación de la lógica tecnocrática como lógica de la dominación a los contenidos curriculares, cabe añadir, por último, otro que es el que R. WILLIAMS (en APPLE, 1982; p. 31) denomina la "*tradición selectiva*" para referirse a aquellos contenidos culturales que son excluidos del curriculum.

Entre los contenidos curriculares excluidos del curriculum tecnocrático figuran aquellos que están más vinculados a las necesidades generales y al lenguaje común, puesto que estos no gozan de la condición de ser conocimientos técnicos (los únicos en principio válidos, por útiles, dentro de los supuestos lógicos que comentamos); pero esta desconexión entre conocimientos técnicos y

saberes culturales tradicionales conduce a la cosificación de los nuevos contenidos (GORZ, 1977; p.278), lo que no hace sino reforzar el efecto señalado por Marcuse.

Esta cosificación tiene especiales consecuencias en la propia condición del hombre cuando se sobreañade a la despolitización:

*la despolitización, legitimada por la conciencia tecnocrática, es al mismo tiempo objetivación de los hombres: los modelos cosificados de la ciencia transmigran al mundo sociocultural de la vida. (HABERMAS, 1984, p. 99).*

Las consecuencias de la adopción de esa lógica curricular de carácter tecnocrático, llegan hasta el presente e invaden esferas de vida que no son escolares. No hay más que ver la actual proliferación de ofertas de cursos y programas educativos, muchos de ellos de escasa calidad, pero que abarcan casi todos los aspectos y situaciones entre los que discurre la vida de los individuos.

Puesto que los saberes culturales se identifican con objetos de consumo, se les hace corresponder la misma obsolescencia de que éstos están afectados en nuestra sociedad. Es lo que LEFEBVRE (1972, p.169) llama *el síndrome de Bouvard-Pécuchet*.

Un cierto pensamiento, más bien esquematizante, tiende a ver los anteriores procesos y sus efectos correspondientes como producto deliberado de las decisiones conscientes del legislador o de las instancias socialmente dominantes. Pero los intereses de la dominación, en el capitalismo, no obedecen a otro criterio que el de

la acumulación del capital; el resto son fenómenos colaterales, asociados a esos procesos de incremento en la extracción de plusvalía.

La tecnocracia no es sino un proyecto de dominación social para asegurar el funcionamiento de unos determinados mecanismos productivos. SOLE-TURA (1972), muestra las coincidencias entre tecnócratas y liberales:

*no existe una clase social tecnocrática con poder propio, sino una categoría social -la burocracia- que en determinadas circunstancias coyunturales, cuando están en crisis las formas más altas de representación de las clases dominantes -los partidos políticos- pueden llegar a tener un papel político propio (p. 199).*

El dominio social tecnocrático va dirigido, según DE LOS SANTOS (1985) a tres sectores:

- a) *orientación de la Sociedad Industrial (...) hacia una política de potencia;*
- b) *voluntad de integración social (...);*
- c) *dominio del espacio cultural.*

*La educación, como contenido y función, escapa al control social y es orientada al sostenimiento del orden establecido y de sus exigencias de potencia (p. 68) y, por lo tanto, a partir del momento en que la ciencia y el conocimiento en general llegan a constituirse en factores esenciales de producción, la organización de la enseñanza y de la investigación se convierten en problemas de política general (p. 78).*

Lo que explica, en primer lugar, que no pueda atribuirse responsabilidad personal a nadie en particular por la adopción de las decisiones que conducen a una práctica tecnocrática; en segundo lugar, explica también que coincida el interés de la intervención del Estado en la política educativa, de nivel primario en particular, con el cambio en las estructuras del capitalismo, esto es, con el periodo del fin de la autarquía y los preparativos para el Plan de Estabilización. En la nueva fase de desarrollo capitalista que iba a iniciarse entonces (PANIAGUA, 1977), el control sobre los mecanismos de la enseñanza era fundamental para garantizar la transición.

Si aceptamos que las principales funciones explícitas de la escuela son las de transmisión del patrimonio cultural y desarrollo de las capacidades individuales para la integración social (lo que en su momento denominamos "discurso ideológico de la escuela"), habremos de aceptar también que, en ese sentido tan genérico y en el capitalismo tardío, las prácticas educativas no son exclusivas del sistema escolar, o dicho de otro modo, que en esta época parece reducirse el papel activo de las escuelas como agencias de socialización.

Mostrar que no existe contradicción entre los modos socializantes asociados a las prácticas escolares y aquellos otros que tienen lugar en el contexto social más amplio, es dar con el principal argumento en contra de la concepción instrumentalista del currículum, en especial aquella versión de la misma que la reduce a instrumento de la clase dominante.

Queda de ese modo relativizada la posición de la escuela, que pasa a ser, no la agencia de socialización por excelencia en sociedades secularizadas, sino una más de las posibles existentes, lo cual a su vez nos fuerza a verla como terreno en que se libra la lucha por conquistar los espacios sociales potencialmente hegemónicos.

Esta pugna, durante los sesenta tomó el aspecto de un intento de modernización con la doble pretensión de proceder a una liquidación de los elementos tradicionales y la incorporación simultánea de otros alternativos que los sustituyeran. El espacio de esa pugna fue precisamente el campo del curriculum.

Dado que los principales mecanismos de los procesos de socialización son los de la transmisión y la difusión de la ideología, en el caso de la socialización que tiene lugar en las escuelas, estos mecanismos pueden traducirse en el qué, cómo y por quién de la transmisión, y el cómo, dónde, a quiénes de la difusión.

No son otros que estos los problemas claves que tiene planteada toda sociología del curriculum, si les añadimos el de la valoración social del conocimiento, que, de todos modos, puede leerse implícito en los mecanismos aludidos.

Transmisión, difusión y valoración, son justamente los parámetros en los que puede ser situado el proceso de modernización emprendido en el aparato educativo español en la época que estudiamos.

## II.

La primera de las hipótesis que establecimos indicaba que las innovaciones curriculares supuestamente introducidas por la Ley General de Educación, se habían ya difundido y adoptado a lo largo de la década anterior.

En efecto, puede comprobarse (y para ello basta apenas con la prueba documental) cómo la labor del CEDODEP fue clave en este sentido, puesto que tanto a nivel de contenidos (Unidades Didácticas globalizadas, matemática moderna, Pretecnología, especialización en los cursos superiores, etc), como en lo que respecta a las formas del curriculum (enseñanza individualizada y por equipos, intentos de formación del profesorado en ejercicio, introducción de medios audiovisuales, etc.), consiguieron que para 1968, diez años después de su creación y año del nombramiento de Villar Palasí como nuevo Ministro de Educación, se hubiera llegado a crear en todos los maestros una conciencia de la importancia de su tarea en el proceso de desarrollo y modernización del país y que ésta hubiera sido asumida, además, por la generalidad.

Más difícil era el reto que planteaba la verificación de la hipótesis que asociamos a esta primera y según la cual todos estos cambios obedecían a una lógica tecnoburocrática.

Intentamos primero mostrar cuáles eran los supuestos sobre los que se asienta esa lógica para buscar después si había indicios de los mismos en el nuevo curriculum.

No sólo indicios, sino que expresamente se declaraban en ocasiones esos mismos principios, como animando la construcción y el desarrollo de los nuevos currícula. En otras ocasiones en que no eran tan explícitos, pudieron asimismo descubrirse a través del discurso didáctico con que se enunciaban los diferentes aspectos curriculares.

Mención aparte creemos que merece el comentario acerca de la propuesta que realizamos de construir un modelo para explicar las determinaciones sociales sobre el curriculum.

La realización de la investigación encaminada a probar las primeras hipótesis adoptó la forma de las segundas, de tal modo que hemos pretendido probar que el curriculum de los sesenta es un curriculum tecnocrático desde la demostración de la posibilidad de mostrar la existencia de determinaciones sociales que explicarían la adopción de nuevas pautas en la toma de decisiones curriculares.

Dado que las hipótesis enunciadas en este sentido han dado pie a que la forma misma de la presentación de este trabajo fuera la presente, hemos optado por desplazar el comentario final acerca de aquéllas a un apartado posterior.



Los resultados de esta investigación, a nuestro juicio, han mostrado:

1.- la existencia de diferentes etapas curriculares durante el periodo histórico de España conocido como "el franquismo";

2.- la estrecha vinculación entre cada una de estas etapas y los propósitos de la sociedad política o del Estado;

3.- que el curriculum cumple funciones sociales diferentes según cuáles sean sus contextos sociopolíticos de referencia;

4.- la caracterización del curriculum de los sesenta como curriculum tecnocrático, en razón principalmente de la lógica que animaba su construcción y desarrollo;

5.- que la función social del curriculum tecnocrático fue, durante los sesenta, principalmente de legitimación social;

6.- que, si bien las directrices curriculares dependen estrechamente de instancias político-administrativas, no así las prácticas, que soportan la influencia de múltiples mediaciones y expresan en definitiva el enfrentamiento entre los intereses hegemónicos y los intentos contrahegemónicos.

De todo lo anterior podrían derivarse las siguientes consecuencias:

a) el campo del curriculum no es independiente de las circunstancias socio-políticas que rodean la elaboración, implantación y desarrollo de cada uno de los currícula, aunque gocen de relativa autonomía;

b) el curriculum nombra, más que los objetos de conocimiento y los procedimientos de acceso a los mismos, el conjunto de relaciones sociales que se establecen en el proceso de elaboración colectiva del conocimiento;

c) esos procesos de elaboración del conocimiento no tienen lugar al margen de los intereses, la defensa de los cuales se organiza en torno al Estado o la sociedad civil;

d) la administración educativa, esto es, la instancia burocrática, ha invadido los niveles de decisión político y práctico, arrebatando a la instancia política su capacidad de establecer las metas políticas que deben orientar los currícula y sustituyéndolas por resultados prácticos, inmediatos, cuyo logro encomienda a la instancia práctica;

e) el problema de la confusión en la práctica, entre el control técnico y el control ideológico sobre el curriculum no podrá resolverse en tanto esas tareas de control estén encomendadas a instancias dependientes directamente de la Administración o del Estado.

f) la existencia de una instancia intermedia entre las políticas y las prácticas y que no estuviera asociada a la instancia administrativa, podría aumentar el grado de autonomía de los diferentes colectivos sociales respecto a la toma de decisiones curriculares.

Cada uno de los apartados que acabamos de enunciar podrían de por sí, o asociándose entre ellos, dar lugar al planteamiento de nuevos temas de investigación. Sólo entonces adquiriría este trabajo plena significación, integrado como parte de una amplia red de investigaciones sobre el curriculum.

Sería, sin embargo, ingenuo pensar que sólo puedan vincularse a este proyecto investigaciones relacionadas con el curriculum, y mucho menos con sólo la sociología curricular. Por el contrario, una de las ideas que más empeño hemos puesto en resaltar a lo largo de nuestro trabajo, ha sido la de la necesaria consideración del campo del curriculum y de la teorización sobre el mismo, en el marco amplio de las ciencias sociales y siempre en relación con el contexto histórico de referencia.

### REVISIÓN FINAL

Nos parecía que este trabajo había de quedar incompleto si no añadiéramos unas, aunque breves, líneas a propósito de la utilización del método específico que para su elaboración hemos seguido.

El nombre de modelo de determinaciones para designar ese instrumento metodológico podría parecer pretencioso de no ser porque reconocemos no haber dado con otro más a propósito para nombrarlo.

No es el caso aquí que teorícemos acerca de qué sea o no un "modelo"; más bien la cuestión a plantear en estas postrimerías sería aquella de qué es lo que nos proponíamos para, en función de ello, examinar las funciones que ha cumplido nuestra construcción metodológica.

Y lo que nos proponíamos no era otra cosa, como se dijo en su momento, que intentar elaborar un instrumento que, aplicado al estudio y análisis de las determinaciones sociales que el curriculum sufría en distintos contextos históricos y sociopolíticos, permitiera ubicar el lugar de las hipótesis presumibles en toda investigación curricular.

Sea el caso, a modo de ejemplo, de un proyecto de investigación que tuviera por objeto el estudio de los criterios que utilizan los profesores para decidir el uso de unos u otros materiales curriculares de entre la oferta comercial. Trazar una red lo más compleja y tupida posible de los diversos momentos de tal investigación, de sus posibles interacciones -causales o no-, del grado de significación que puedan tener unos u otros aspectos aparentemente conexos, es, cuanto menos, garantía de ampliación del marco conceptual del objeto "curriculum".

No cabe aquí repetir lo que en su momento ya expresamos respecto a la especial situación epistemológica de los estudios curriculares. Más bien, por no demorar nuestra revisión, conviene ver hasta qué punto nuestro propósito ha quedado cuanto menos ilustrado en esta investigación.

Cuando, a modo de conclusión, establecíamos nuevos interrogantes, posibles nuevas líneas de estudio e investigación, no hacíamos a nuestro juicio otra cosa que plantear pre-hipótesis surgidas precisamente de la aplicación del modelo.

En ese sentido, este trabajo no ha hecho sino ubicar histórica y sociológicamente algunos de los problemas que toda teoría del curriculum se plantea en el presente o algunos de los problemas curriculares planteados en la práctica y que demandan una respuesta de la teorización curricular.

Es el caso de la problemática asociada al control; al establecimiento de criterios para la formulación de un curriculum común a todos los sectores sociales pero no discriminativo; al papel

de los movimientos pedagógicos renovadores en la definición de las metas y los propósitos curriculares y en su traducción a la práctica, etc.

Este es, por lo tanto, un trabajo inacabado y lo es en un doble sentido:

Como todo trabajo de investigación, en la pretensión de dar respuesta a ciertos interrogantes descubre otros nuevos que no se podían haber planteado con anterioridad porque afloran en el curso mismo de la investigación y a los que no se puede ya responder porque desbordan el límite del trabajo mismo.

Pero además, en tanto que el propósito del modelo era realizar un croquis del terreno, queda todavía por realizar toda la ardua tarea de la exploración de cada uno de los territorios.

Si esa incompletitud es demérito, la asumimos como defecto del planteamiento general de nuestro proyecto, pero no de su realización, porque ésta no ha hecho en ese sentido sino seguir fielmente aquello que nos marcamos en un principio.

Cuestión aparte es la de resolver si con el trabajo hemos dado o no respuesta afirmativa a las hipótesis que, en relación con el modelo de determinaciones, planteamos.

Creemos sinceramente haberlo demostrado en el curso de los dos últimos capítulos aunque ciertamente habría que añadir algunas sofisticaciones al modelo que hasta es posible que acabaran por hacer el aquí expuesto irreconocible.

Una de las correcciones que, ya a última hora, descubrimos como necesarias es la que consistiría en precisar el carácter de cada una de las formas de determinación y, en especial de las mediaciones.

Si bien conocíamos desde el principio el modelo propuesto por E.O.WRIGHT no pensamos que fuera mecánicamente replicable en nuestro caso. Seguimos convencidos de lo mismo, pero creemos que una matización en el sentido de señalar los límites de cada determinación, el objeto preciso de la misma o el papel instrumental de las instancias afectadas, resulta necesaria. Aspectos tales como las relaciones del profesorado con la administración educativa, por ejemplo, hubieran quedado mucho más claramente de manifiesto.

Añadamos, por último, que más valioso incluso que aquello que podamos haber aprendido de la documentación manejada para la realización del trabajo y de su tratamiento, ha sido la experiencia misma consistente en enfrentar, como un auténtico desafío, los campos de la sociología, la historia y la teoría del curriculum, a los que "el pesimismo de la inteligencia" nos mostraba obstinadamente divorciados, sin apenas otro instrumento más afilado que "el optimismo de la voluntad".

**PRINCIPALES REFERENCIAS CURRICULARES**

**(1936 - 1968)**



1936

24 de julio, *creación de la Comisión de Cultura de la Junta de Defensa Nacional.*

19 de agosto, *Orden dando reglas para reanudar la Instrucción Primaria.*

28 de agosto, *Orden de remisión de informes personales sobre antecedentes y conducta moral y política del profesorado.*

4 de septiembre, *Orden de destrucción de las bibliotecas escolares.*

21 de septiembre, *Orden sobre obligatoriedad de la enseñanza de la Religión.*

30 de octubre, *Orden estableciendo la prelación a seguir para cubrir las plazas vacantes de profesor.*

8 de noviembre, *Orden creando las Comisiones de depuración.*

1937

1 de marzo, *Circular estableciendo la obligatoriedad de las prácticas devotas en las escuelas.*

7 de abril, *Circular estableciendo los ejercicios del Mes de María.*

17 de julio, *Orden Circular fijando el programa para los Cursos de Formación del Magisterio.*

16 de septiembre, *Orden de creación de las Comisiones Depuradoras de Bibliotecas y Salas de Lectura.*

1938

30 de enero, *Ley por la que se crea el Ministerio de Educación Nacional.*

31 de enero, *nombramiento de Pedro Sainz Rodríguez como Ministro de Educación.*

5 de marzo, *Circular de la Jefatura del Servicio Nacional de Primera Enseñanza a la Inspección con normas de orientación.*

11 de abril, *Orden encomendando al Instituto de España la preparación y publicación de los libros de texto de uso obligatorio.*

16 de mayo, *Orden con la convocatoria del Curso de "Orientaciones Nacionales para la Educación Primaria".*

20 de octubre, Orden de creación de la Comisión Dictaminadora de los libros de texto.

20 de octubre, Orden organizando provisionalmente la Inspección.

20 de noviembre, Ley de reforma del Bachillerato.

16 de diciembre, Orden aprobando, con carácter obligatorio para las escuelas primarias nacionales, los programas redactados por la Comisión designada a este efecto por Orden de 11 de abril del mismo año.

1939

20 de enero, Orden dando normas para el ejercicio de la Inspección en Primera Enseñanza.

23 de febrero, Circular de la Jefatura del Servicio Nacional de Enseñanza Primaria dando normas de Inspección.

1 de marzo, Orden por la que se aprueba la primera relación de libros escolares para uso en escuelas nacionales de Enseñanza Primaria.

29 de abril, Circular que establece la obligatoriedad de la celebración del "Mes de María".

25 de mayo, Orden de reorganización del Museo Pedagógico.

15 de junio, Orden por la que las Escuelas Nacionales Unitarias, enclavadas en poblaciones menores de 500 habitantes serán regentadas por los sacerdotes.

19 de junio, Orden de creación de las Juntas de Primera Enseñanza.

19 de junio, orden de creación del Patronato de Cultura Popular.

27 de junio, Orden de celebración, en todas las capitales de provincia de España, de un Cursillo de Orientación y perfeccionamiento profesional para los maestros de Primera Enseñanza, durante los quince primeros días de septiembre.

14 de julio, Orden exigiendo el Certificado de Buena Conducta a los alumnos de magisterio procedentes del Plan de la República.

8 de agosto, Ley por la que se cambia de nombre el antiguo Ministerio de Instrucción Pública, manteniendo la misma estructura orgánica.

9 de septiembre, Ley conteniendo la organización provisional del Ministerio de Educación Nacional.

24 de noviembre, *Decreto Ley de creación del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.*

28 de diciembre, *Orden estableciendo exámenes de Religión para los Maestros del Plan 1931.*

**1940**

17 de mayo, *Decreto incautando los bienes de la Institución Libre de Enseñanza.*

13 de agosto, *Ley de creación del Consejo Nacional de Educación.*

**1941**

enero, *aparece el primer número de la Revista Nacional de Educación, bajo la dirección de Pedro Rocamora Valls.*

**1942**

10 de abril, *Ley Orgánica del Ministerio de Educación Nacional.*

**1943**

29 de enero, *Orden por la que se encomienda al Instituto San José de Calasanz la dirección de la fabricación del material científico-pedagógico.*

30 de enero, *Orden por la que se hace al Instituto San José de Calasanz responsable del estudio de la estadística científica de la organización docente y pedagógica nacional.*

29 de julio, *Ley de ordenación de la Universidad.*

**1944**

2 de febrero, *Orden de creación de las Mutualidades y Cotos Escolares de Previsión.*

19 de julio, *Ley de Protección Escolar.*

11 de agosto, *Orden por la que se imponen con carácter de obligatoriedad las Enseñanzas del Hogar.*

30 de diciembre, *Ley que reforma la plantilla del cuerpo de Inspección.*

1945

17 de julio, *Ley de Educación Primaria.*

31 de diciembre, *Ley de reorganización de la Subsecretaría de Educación Popular.*

1947

24 de octubre, *Estatuto del Magisterio Nacional Primario.*

1948

2 de febrero, *Orden regulando las competencias del Ministerio de E. N. en enseñanza privada.*

26 de mayo, *Orden por la que se autoriza a los Bachilleres que tengan el examen de Estado aprobado a obtener el título de maestro cursando Pedagogía, Religión y Moral.*

24 de septiembre, *Orden por la que se establece el horario de clases en los Centros de Enseñanza.*

1949

16 de julio, *Ley de Bases de la Enseñanza Media y Profesional.*

1950

7 de julio, *Decreto de aprobación del Reglamento de las Escuelas de Magisterio.*

1951

19 de enero, Decreto de creación de la Escuela Especial de Parvulistas.

29 de marzo, Orden sobre educación de adultos

1952

27 de marzo, Orden instando a las Juntas Provinciales y otros organismos a que presenten solicitudes de subvenciones con destino a trabajos de instrucción y educación de adultos analfabetos.

1953

6 de febrero, Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria.

26 de febrero, Ley de Ordenación de la Enseñanza Media.

12 de junio, Decreto Nuevo Plan de estudios Bachillerato.

20 de julio, Orden de creación de las Juntas Provinciales contra el analfabetismo.

6 de noviembre, Decreto sobre el ejercicio de la autoridad de los Inspectores.

18 de diciembre, Decreto de creación de la Comisaría de Extensión Cultural.

22 de diciembre, Ley de construcciones Escolares.

1954

8 de enero, Decreto que establece la obligación para las empresas de satisfacer una cuota de Formación Profesional.

24 de febrero, Orden disponiendo la distribución de zonas en las plantillas provinciales de Inspección.

3 de mayo, Orden por la que se crea el Centro Nacional de Enseñanza por Correspondencia, afecto a la Comisaría de Extensión Cultural.

24 de julio, Orden que dispone el régimen de permanencias en las Escuelas Nacionales.

7 de septiembre, Decreto dando normas sobre la asistencia escolar obligatoria.

25 de octubre, Orden creando el Servicio Escolar de Alimentación.

27 de diciembre, orden de creación del Centro de Orientación Didáctica.

#### 1955

14 de abril, Ley por la que se reestructura la Administración Educativa, atribuyendo a la Secretaría General Técnica las funciones de coordinación, asistencia técnica y planificación.

27 a 1 de mayo, I Congreso Nacional de Pedagogía en Barcelona sobre "Formación del Profesorado".

27 de mayo, Decreto estableciendo la obligatoriedad de determinadas empresas agrícolas, industriales y mineras de creación de escuelas.

3 de junio, Decreto aprobando el Reglamento del Consejo Nacional de Educación.

19 de julio, Orden sobre la formación del profesorado de Enseñanza Media.

22 de septiembre, Orden por la que se establecen premios para aquellos Ayuntamientos que destaquen en su labor de imposición de sanciones por inasistencia escolar.

#### 1956

5 de julio, Orden por la que se reconoce al Jefe Nacional del Servicio Español del Magisterio (SEN), la consideración de Inspector General extraordinario con carácter honorífico.

18 de julio, Ley autorizando la emisión de deuda pública por 2.500 millones de pesetas para la construcción en cinco años de 25.000 escuelas.

#### 1957

23 de enero, Orden dando normas para efectuar las visitas de Inspección.

31 de mayo, Decreto que establece el Nuevo Plan de Estudios para los Institutos Nacionales de Enseñanza Media.

1 de junio, Orden dando normas para implantar el nuevo plan de estudios en los Institutos.

3 de julio, Orden sobre agrupación de escuelas.

20 de julio, Ley de ordenación de las enseñanzas Técnicas.

22 de octubre, Orden de creación de los Centros de Colaboración Pedagógica.

23 de octubre, Decreto sobre enseñanzas de iniciación profesional e industrial en escuelas de Enseñanza Primaria.

#### 1958

6 de marzo, Circular de la Dirección General de Administración Local dando normas para el cumplimiento de las obligaciones escolares por parte de los Ayuntamientos.

25 de abril, Decreto de creación del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP).

29 de abril, Orden autorizando la creación de asociaciones de profesores de escuelas de magisterio, inspectores, directores de grupos escolares, magisterio oficial y magisterio privado.

30 de junio, Orden dando normas para la aprobación de libros de texto y de lectura para Escuelas de Magisterio y Enseñanza Primaria.

#### 1959

25 de marzo, Orden dando normas para la distribución y uso de la revista "Vida Escolar".

4 de mayo, Orden de Presidencia dando normas sobre expedición del Certificado de Estudios Primarios.

29 a 5 de julio, II Congreso Nacional de Pedagogía en Lisboa, teniendo como tema monográfico la aportación de la Sociedad Española de Pedagogía al VII Congreso del Bureau International Catholique de l'enfance.

18 de octubre, Orden por la que se crea la Oficina de Enlace y Coordinación entre la Enseñanza Primaria y las Enseñanzas Profesionales de grado medio.

#### 1960

23 de julio, Ley consignando la totalidad de los ingresos procedentes del impuesto sobre la renta al Fondo Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades.

#### 1961

20 de febrero, Orden aprobando el Reglamento del CEDODEP.

#### 1962

"Planeamiento integral de la educación. Objetivos de España para 1970". Documento dirigido por Joaquín Tena Artigas, preparado por el Ministerio de Educación Nacional en colaboración con la UNESCO.

22 de febrero, *Decreto sobre agrupación de Escuelas y Direcciones de Grupo Escolar.*

15 de octubre, *Orden por la que se regula con carácter provisional la formación de los aspirantes al profesorado oficial de Enseñanza Media.*

24 de noviembre, *Resolución regulando las misiones especializadas encomendadas a la Inspección.*

### 1963

1ª fase del Proyecto Regional Mediterráneo, en colaboración con la OCDE, en el que se establecen las necesidades educativas previsibles para 1975 partiendo de la falta de adecuación del sistema educativo español para satisfacer las necesidades de mano de obra que permita el crecimiento del PNB al 6%.

22 de abril, *Orden por la que se programa la distribución de las actividades escolares para aumentar la eficacia y rendimiento de las escuelas primarias.*

11 de julio, *Decreto sobre oposiciones a Directores de Grupos Escolares.*

24 de julio, *Orden por la que se conceden premios en metálico para aquellos Maestros que hayan destacado por su actuación profesional en el Escuela.*

24 de julio, *Decreto por el que se crean Escuelas especiales para alfabetización de adultos.*

17 de octubre, *Resolución por la que se organizan los Servicios de la Campaña Nacional de Alfabetización.*

9 de noviembre, *Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria por la que se establecen las Escuelas Concentradas y Escuelas Hogar.*

### 1964

21 de febrero, *Resolución aprobando el Reglamento de los Centros de Colaboración Pedagógica.*

20 de abril, *Resolución por la que se publican las normas correspondientes para las pruebas de formación escolar en las escuelas nacionales (en cumplimiento de la Orden de 22.4.1963).*

29 de abril, *Ley sobre ampliación del periodo de escolaridad obligatoria hasta los catorce años.*

28 a 31 de octubre, *III Congreso Nacional de Pedagogía, en Salamanca, sobre "Adaptación del sistema escolar español a las necesidades actuales".*



13 de noviembre, *Resolución recomendando determinadas limitaciones a las tareas que se encomiendan a los escolares para su realización en el hogar.*

#### 1965

25 de enero, *Orden por la que se crea el Diploma de "Maestro Distinguido".*

6 de febrero, *Orden por la que se crea el Diploma de "Director Distinguido".*

26 de abril, *Resolución dando instrucciones para la concesión de los diplomas de "Maestros y Directores distinguidos".*

6 de julio, *Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria.*

21 de diciembre, *Ley sobre reforma de la Enseñanza Primaria.*

#### 1966

21 de abril, *Decreto que establece las Misiones Pedagógicas para extender la cultura en los medios rurales.*

8 de junio, *Orden poniendo las Misiones Pedagógicas a cargo de Maestros Nacionales.*

31 de julio, *Cambio del Ministerio de Educación Nacional a Ministerio de Educación y Ciencia.*

#### 1967

2 de febrero, *texto refundido de la Ley de Educación Primaria de 1945.*

10 de febrero, *Orden por la que se aprueba el Reglamento de Centros Escolares de Enseñanza Primaria.*

8 de abril, *Ley de Enseñanza Media, por la que se unifica el primer ciclo de la enseñanza media y la formación profesional.*

20 de abril, *Decreto aprobando el Reglamento del Cuerpo de Directores Escolares.*

1 de junio, *Nuevo Plan de Estudios para las Escuelas de Magisterio.*

15 de noviembre, *Orden por la que se dispensa a los alumnos no católicos de la clase de religión.*

23 de noviembre, *Decreto por el que se aprueba el Reglamento del Cuerpo de Inspectores Profesionales de Enseñanza Primaria del Estado. (El anterior había sido aprobado por Decreto de 2-12-1932).*

27 de noviembre, *adopción del Libro de Escolaridad.*

1968

18 de enero, *Decreto de reorganización del M.E.C.*

29 de enero, *Orden dando normas para la distribución, control y empleo del Libro de Escolaridad.*

16 de abril, *Decreto de nombramiento como Ministro de Educación y Ciencia de Villar Palasí.*

LIBROS DE TEXTO  
PARA LA ESCOLARIDAD PRIMARIA  
CONSULTADOS  
(periodo 1958-1968)

1959

ALVAREZ PÉREZ, A. : *Enciclopedia (intuitiva, sintética y práctica)*. 1º Grado. Zamora. (62ª ed.).

ALVAREZ PÉREZ, A. : *El parvulito*. Miñón. Valladolid.

1960

ONIEVA, A.J. (Inspector): *Cien figuras españolas (biografías de españoles célebres)*. Hijos de Santiago Rodríguez, Burgos.

ONIEVA, A.J. : *Florilegio de mujeres españolas*. Hijos de Santiago Rodríguez, Burgos.

1961

ALVAREZ PÉREZ, A. : *Sugerencias y ejercicios. Libro del Maestro*. 1º Grado. Miñón, Valladolid. (4ª ed.).

HERRERO SALGADO, C. : *Preparaciones escolares*. Miñón, Valladolid, (4ª ed.).

1962

.....: *Enciclopedia Grado Medio*. (3º y 4º elemental), Escuela Española, Madrid (1ª ed.).

ALVAREZ y HERRERO: *Sugerencias y ejercicios. Libro del Maestro*. 3º Grado. Miñón, Valladolid (6ª ed.).

1963

.....: *Nueva Enciclopedia Escolar*. « contestación a los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria ». 2º Grado (correspondiente al 2º Ciclo de Enseñanza Elemental -9/10 años-). Hijos de Santiago Rodríguez. Burgos, (48ª ed.).

BORRAS CUBELLS, E. y ECHEVARRÍA, S.: *Examen*. Enciclopedia para Ingreso de Bachillerato -de 10 a 12 años-. Vicens Vives, Barcelona, (5ª ed.).

NAVARRO HIGUERA, J. : *Lecciones amenas*. 3º libro (para niños de 8 a 11 años). Salvatella, Barcelona.

SERRANO DE HARO: *Mirando a España*. Lecturas escolares para el 2º ciclo del periodo elemental. Paraninfo, Madrid.

VICENS VIVES: *Lecturas geográfico-históricas*. Vicens Vives, Barcelona (3ª ed.).

1965

.....: *Historia de España*. 2º ciclo del Grado Elemental. Bruño.

ALVAREZ ALVAREZ, A.: *Enciclopedia*. 3º Grado (periodo perfeccionamiento -1º y 2º curso-). Miñón, Valladolid. (101ª ed.).

1966

RAMOS, E; ALVAREZ, A; HERRERO, C.: *Unidades Didácticas*. 4º Curso. Miñón, Valladolid.

**BIBLIOGRAFIA**

- AA.VV. (1965): *Organización Escolar*. Biblioteca Auxiliar de Educación de la Hermandad de Inspectores de Enseñanza Primaria. Madrid.
- AA.VV. (1968): *España, perspectiva 1968*. Guadiana. Madrid.
- AA.VV. (1972, a): *España, perspectiva 1972*. Guadiana. Madrid.
- AA.VV. (1972, b): *De la ciencia académica a la ciencia crítica*. Anagrama. Barcelona.
- AA.VV. (1972, c): *La división capitalista del trabajo. Pasado y Presente*. Córdoba (Argentina).
- AA.VV. (1974): *Ciencia y desarrollo*. Promoción cultural. Barcelona.
- AA.VV. (1975): *La proletarización del trabajo intelectual*. Alberto Corazón. Madrid.
- AA.VV. (1976, a): *Preguntas a la sociedad actual*. Monte Ávila. Caracas.
- AA.VV. (1976, b): *La función social y política de los intelectuales*. Taller de Sociología. Barcelona.
- AA.VV. (1977): *Luchas autónomas en la transición democrática*. Zero. Madrid (2 vol.).
- AA.VV. (1978, a): *El marxismo y el Estado*. Avance, Barcelona (2ª ed.).
- AA.VV. (1978, b): *Epistemología y educación*. Sígueme. Salamanca.
- AA.VV. (1986): *Materiales de sociología crítica*. La Piqueta, Madrid.
- A.C.E.S., Equipo de Coyuntura de, (1985): *Análisis ideológico de textos de enseñanza*. Papel multicopiado.
- ACOSTA SANCHEZ, J. (1976): *Crisis del franquismo y crisis del imperialismo*. Anagrama, Barcelona.
- ADORNO, T.W. (1972): *Filosofía y superstición*. Alianza/Taurus, Madrid.
- ADORNO, T.W. (1973): *Crítica cultural y sociedad*. Ariel, Barcelona.
- ALONSO HINOJAL, I. (1980): *Educación y Sociedad. Las sociologías de la educación*. C.I.S., Madrid.
- ALONSO HINOJAL, I. (1985): "La nueva sociología de la educación, la vieja y la de siempre. Interpretación de los años 70 desde los 80." en *Educación y Sociedad*, nº 4, págs. 169-189.
- ALTED VIGIL, A. (1986, a): *La política económica en España durante el régimen de Franco: una perspectiva histórica*. U.N.E.D., Madrid.

- ALTED, A. (1986, b): "Notas para la configuración y el análisis de la política cultural del franquismo en sus comienzos: la labor del Ministerio de Educación Nacional durante la guerra", en FONTANA, J. (1986).
- ALTHUSSER, L. (1975): *Escritos*. Laia, Barcelona (2ª ed.).
- ALTVATER, E. (1983): "Notas sobre algunos problemas del intervencionismo del Estado", en SONNTAG, H.R. (1983).
- ALVAREZ ALVAREZ, J. (1984): *Burocracia y poder político en el régimen franquista*. Instituto Nacional de Administración Pública, Madrid.
- ALVAREZ (1984): "Algunas dimensiones conceptuales del Estado Capitalista" en *Zona Abierta*, nº 30, págs. 93-120.
- ALVIRA, F. y otros (1978): *Partidos políticos e ideologías en España*. C.I.S., Madrid.
- ALVIRA, F y otros (1980): *Los dos métodos de las ciencias sociales*. C.I.S., Madrid.
- AMADÓN, M. y otros (1975): "Análisis ideológico de textos escolares". en *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 13-14, Buenos Aires, págs. 5-30.
- ANDER-EGG, E. (1977): *Introducción a las técnicas de investigación social*. Humanitas, Buenos Aires (6ª ed.)
- ANDERSON, P. (1979): *Consideraciones sobre el marxismo occidental*. Siglo XXI, Madrid.
- ANDERSON, P. (1981): *Las antinomias de Antonio Gramsci*. Fontamara, Barcelona (2ª ed.).
- ANDERSON, P. (1985): *Teoría, política e historia*. Siglo XXI, Madrid.
- ANDERSON, P. (1986): *Tras las huellas del materialismo histórico*. Siglo XXI, Madrid.
- ANYON, J. (1981): "Social Class and the Hidden Curriculum of Work" en GIROUX, PENNA, PINAR (1981).
- ANYON, J. (1983): "Workers, Labor and Economic History and Textbook Content", en APPLE y WEISS (1983).
- APEL, K.O. (1986): *Estudios éticos*. Alfa, Barcelona.
- APPLE, M.W. (1976): "Commonsense categories and curriculum thought" en DALE, ESLAND, MACDONALD (1976).
- APPLE, M.W. (1981, a): "Social structure, ideology and curriculum" en LAVN y BARTON (1981).

- APPLE, M.W. (1981, b): "On analyzing Hegemony" en GIROUX, PENNA, PINAR (1981)
- APPLE, M.W. (1982, a): *Education and Power*. Routledge and Kegan Paul, Boston.
- APPLE, M.W. (ed.) (1982, b): *Cultural and economic reproduction in education*. Routledge and Kegan Paul, London.
- APPLE, M.W. (1984): "Economía de la publicación de libros de texto" en *Revista de Educación*, nº 275, págs. 43-62.
- APPLE, M.W. (1985, a): "The culture and commerce of the textbook" en *Journal of Curriculum Studies*, v. 17, nº 2, págs. 147-162.
- APPLE, M.W. (1985, b): "El marxismo y el estudio reciente de la educación" en *Educación y Sociedad*, nº 4, págs. 33-52.
- APPLE, M.W. (1986, a): *Ideología y Currículo*. Akal, Madrid.
- APPLE, M.W. y TAXEL, J. (1982): "Ideology and the curriculum", en HARTNETT, A. (ed.) (1982).
- APPLE, M.W. y WEISS, L. (eds.) (1983): *Ideology and Practice in Schooling*. Temple University Press. Philadelphia.
- APPLE, M.W. y TEITELBAUM, K. (1986, b): "Are teachers losing control of their skills and curriculum?" en *Journal of Curriculum Studies*, v. 18, nº 2, págs. 177-184.
- ARMYTAGE, W.H.G. (1970): *Historia social de la tecnocracia*. Península, Barcelona.
- ARNOT, M. (1982): "Male Hegemony, social class and women's education" en *Journal of Education*, nº1, winter 1982, págs. 64-89.
- ARNOT, M. (1983): "A cloud over co-education: an analysis of the forms of transmission of class and gender relations", en WALKER, S. y BATES, L. (eds.): *Gender, class and education*. Falmer Press, London.
- ARNOT, M. (1984): "A feminist perspective on the relationship between family life and school life" en *Journal of Education*, 166, nº 1, págs. 5-24.
- ARONOWITZ, S. (1981): "Politics and Higher Education in the 1980's" en GIROUX, PENNA, PINAR (1981).
- ARONOWITZ, S. y GIROUX, H. (1987): "Ideologies about schooling: rethinking the nature of educational reform", en *Journal of Curriculum Theorizing*, v. 7, nº 1, págs. 7-38.



- ARROYO DEL CASTILLO, V. (1968): "Evolución histórico-legal de los centros de colaboración pedagógica" en CEDODEP: *Centros de Colaboración, promociones y manuales escolares*. Madrid, págs. 171-177.
- ARTIGUES, D. (1971): *El Opus Dei en España, 1928-1962*. Ruedo Ibérico. París.
- ASHLEY y otros (1976): *Introducción a la sociología de la educación*. Publicaciones Cultural, México.
- ASTRADA, C. (1965): *Trabajo y alienación*. Siglo Veinte, Buenos Aires.
- BAÍLLO, V. y otros, (1974): *La experimentación educativa: resultado de una investigación sociológica*. Escuela Española, Madrid.
- BALL, S.J. (1983): "A subject of privilege: English and the school curriculum, 1906-1935", en HAMMERSLEY-HARGREAVES (1983).
- BALLESTEROS, A. (1935): *La preparación del trabajo en la escuela*. Revista de Pedagogía, Madrid.
- BANTOCK, G.H. (1975): "Towards a theory of Popular Education" en GORBY, GREENWALD y WEST (1975).
- BANTOCK, G.H. (1980): *Dilemmas of the Curriculum*. Robertson, Oxford.
- BARTON, MEIGHAN y WALKER (1980): *Schooling, Ideology and the curriculum*. The Falmer Press, Sussex.
- BARTON, L. y WALKER, S. (1984): *Social crisis and educational research*. Croom Helm.
- BATE, L.F. (1978): *Sociedad, formación económico social y cultura*. Ediciones de Cultura Popular, México.
- BAUDELOT y ESTABLET (1976): *La escuela capitalista en Francia. Siglo XXI*, Madrid.
- BAUDRILLARD, J. (1980): *El espejo de la producción*. Gedisa, Barcelona.
- BAUMAN, Z. (1975): *Fundamentos de sociología marxista*. Alberto Corazón, Madrid.
- BAUMAN, Z. (1977): *Para una sociología crítica*. Marymar, Buenos Aires.
- BELL, D. (1976): *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Alianza, Madrid.
- BELL, D. (1982): *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Alianza, Madrid (2ª ed.).

- BELL, D. (1984): *Las ciencias sociales desde la 2ª Guerra Mundial*. Alianza, Madrid.
- BELLABY, P. (1979): "Towards a political economy of decision-making in the classroom", en EGGLESTON, J. (1979): *Teacher decision-making in the school*. Routledge and Kegan Paul, London.
- BELTH, M. (1971): *La educación como disciplina científica*. Ateneo, Buenos Aires.
- BELTRAN, M. (1986): "Cuestiones previas acerca de la ciencia de la realidad social", en GARCÍA, M; IBAÑEZ, J.; ALVIRA, F. (1986): *El análisis de la realidad social*. Alianza, Madrid, págs. 17-28.
- BENDIX y LIPSET (1972): *Clase, status y poder*. Euramérica, Madrid (2 vol.).
- BENJAMIN, W. (1974): *Reflexiones sobre niños, juguetes, libros infantiles, jóvenes y educación*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- BENNET, T. y otros (eds) (1981): *Culture, Ideology and Social Process*. Open University, London.
- BENTHAM, J. (1979): *El panóptico*. La Piqueta, Madrid.
- BERGER, P.L. (1963): *Invitation to Sociology*. Penguin Books, London.
- BERGER y LUCKMANN (1972): *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, Buenos Aires.
- BERGER y HELLNER (1985): *La reinterpretación de la sociología*. Espasa Calpe, Madrid.
- BERLAK, A.H. (1983): "Toward a Nonhierarchical Approach to School Inquiry and Leadership", en *Curriculum Inquiry*, v. 13, págs. 267-293.
- BERMUDO AVILA J.M. (1979): "Ideología de la escuela e ideología en la escuela" en *El Cárabo*, nº 15.
- BERNAL, E. (1961): *Orientaciones escolares*. Escuela Española, Madrid (2 vol.), (2ª ed.).
- BERNBAUM, G. (1977): *Knowledge and ideology in the sociology of education*. Macmillan Press, London.
- BERNSTEIN, B. (1975): *Langage et classes sociales*. Editions de Minuit, París.
- BERNSTEIN, B. (1986): "Una crítica de la «educación compensatoria»", en AA.VV. (1986).
- BETTI, G. (1981): *Escuela, educación y pedagogía en Gramsci*. Martínez Roca, Barcelona.

- BEYER, L.E. (1982): "Dialogue: Ideology, Social Efficiency and Curriculum Inquiry: An essay response to Franklin's «The social Efficiency Movement Reconsidered»", en *Curriculum Inquiry*, v.12, nº 3, págs. 305-316.
- BEYER, L.E. y WOOD, G.H. (1986): "Critical Inquiry and moral action in Education", en *Educational Theory*, v. 36, nº 1, págs. 1-14.
- BIESCAS, J.A. y TUNON DE LARA, M. (1980): *España bajo la dictadura franquista (1939-1975)*. Labor, Barcelona.
- BIRNBAUM, M. (1970): *La crisis de la sociedad industrial*. Amorrortu, Buenos Aires.
- BIRNBAUM, M. y otros (1976): *Las clases sociales en la sociedad capitalista avanzada*. Península, Barcelona (2ª ed.).
- BLUMER, M. (1976): "The methodological position of symbolic interactionism", en HAMMERSLEY y WOODS (1976).
- BOGGS, C. (1980): *El marxismo de Gramsci*. Premia edit., México (3ª ed.).
- BOTKIN, ELMANDJRA, MALITZA (1979): *Aprender, horizonte sin límites*. Aula XXI/Santillana, Madrid.
- BOTTOMORE, T.B. (1970): *Crítica de la sociedad*. La Pléyade, Buenos Aires.
- BOTTOMORE, T.B. (1973): *Las clases en la sociedad moderna*. La Pléyade, Buenos Aires.
- BOTTOMORE, T.B. (1982): *Sociología política*. Aguilar, Madrid.
- BOUDON, R. (1980): *Efectos perversos y orden social*. Premia edit., México.
- BOUDON, R. (1983): *La desigualdad de oportunidades. La movilidad social en las sociedades industriales*. Laia, Barcelona.
- BOULDING, K. (1975): *La revolución organizativa*. Monte Ávila, Caracas.
- BOURDERON, R. (1982): *Fascismo. Ideología y Prácticas*. Narcea, Madrid.
- BOURDIEU, P. (1976, a): "The school as a conservative force: scholastic and cultural inequalities", en DALE, ESLAND, MACDONALD: *Schooling and Capitalism*, Routledge and Kegan Paul, London. págs. 110-117.
- BOURDIEU, P. (1976, b): "Systems of education and systems of thought", en DALE, ESLAND, MACDONALD: *Schooling and capitalism*, Routledge and Kegan Paul, London, págs. 192-200.

- BOURDIEU y PASSERON (1973): *Los estudiantes y la cultura*. Labor, Barcelona (3ª ed.).
- BOURDIEU y PASSERON (1975): *Mitosociología*. Fontanella, Barcelona.
- BOURDIEU y PASSERON (1981): *La reproducción*. Laia, Barcelona (2ª ed.).
- BOUSQUET, J. (1960): *Economía política de la educación*. Instituto de Estudios Políticos, Madrid.
- BOUTHOU, G. (1968): *Sociología política*. Edició de Materials, Barcelona.
- BOWLES, S. (1976): "Unequal education and the reproduction of the social division of labor", en DALE, ESLAND, MACDONALD: *Schooling and capitalism*, Routledge and Kegan Paul, London, págs. 32-41.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1976): *La meritocracia y el coeficiente de inteligencia*. Anagrama, Barcelona.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1980): "Contradiction and reproduction in educational theory", en BARTON, MEIGHAN, WALKER. (1980).
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1981): *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI, México.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1983, a): "El problema de la teoría del capital humano: una crítica marxista", en *Educación y Sociedad*, nº 1, págs. 197-206.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1983, b): "La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción de la relación capital-trabajo", en *Educación y Sociedad*, nº 2, págs. 7-23.
- BOZAL, V. y otros (1975): *La enseñanza en España*. Comunicación, Madrid.
- BOZAL, V. (1976): "Cambio ideológico en España (1939-1975)", en *Zona Abierta*, nº 5, págs. 61-75.
- BRAVERMAN, M. (1974): *Labor and Monopoly Capital*. Monthly Review Press, London.
- BRESSER, L.C. (1975): *Ideología y tecnoburocracia*. Paidós, Buenos Aires.
- BROADFOOT, P. (1985): "Dependencia y autonomía institucionales: el docente inglés y francés en el aula", en *Perspectivas*, v. XV, nº 2, págs. 279-288.
- BROCCOLI, A. (1977, a): *Ideología y Educación*. Nueva Imagen, México.

- BROCCOLI, A. (1977, b): *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*. Nueva Imagen, México.
- BROWN, R. (1972): *La explicación en las Ciencias Sociales*. Periferia, Buenos Aires.
- BUCI-GLUCKSMANN, C. (1978): *Gramsci y el Estado*. Siglo XXI, Madrid.
- BULNES, R. (1966): "Del sindicalismo de represión al sindicalismo de integración", en *Horizonte Español 1966 (T. II)*. Ruedo Ibérico. París.
- BULLOUGH, R.V. (1982): "Rational curriculum: teachers and alienation", en *Journal of Curriculum Theorizing*, v. 2, nº 2, págs. 132-143.
- BUNGE, M. (1975): *Teoría y realidad*. Ariel, Barcelona.
- BUNGE, M. (1980): *Epistemología*. Ariel, Barcelona.
- BUNGE, M. (1985): *Seudociencia e ideología*. Alianza, Madrid.
- BUSSHOFF, H. (1980): *Racionalidad crítica y política*. Alfa, Barcelona.
- BUTT, R. (1985): "Curriculum: Metatheoretical horizons and emancipatory action", en *The Journal of Curriculum Theorizing*, v. 6, nº 2, págs. 7-23.
- CABRERA, B. (1981): "Algunas consideraciones previas a un estudio de la educación en Gramsci: Política/Educación en el Partido", en *Témpora*, nº 2, págs. 19-32.
- CÁMARA, G. (1984): *Nacional-Catolicismo y escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)*. Hesperia, Jaen.
- CAPLOW, T. (1972): *La investigación sociológica*. Laia, Barcelona.
- CARABAÑA, J. (1980): "Las paradojas de la meritocracia", en *Revista de Occidente*, nº 1, págs. 104-120.
- CARABAÑA, J. (1983): *Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo XX*. M.E.C., Madrid.
- CARDOSO, C. (1985): *Introducción al trabajo de la investigación histórica*. Crítica, Barcelona (3ª ed.).
- CARLSON, D. (1982): "«Updating» individualism and the work ethic: corporate logic in the classroom", en *Curriculum Inquiry*, v. 12, nº 2, págs. 125-160.
- CARMENA y REGIDOR (1984): *La escuela en el medio rural*. M.E.C., Madrid.
- CARNOY, M. (1977): *La educación como imperialismo cultural*. Siglo XXI, Madrid.

- CARNOY, M. (1980): "Las instituciones internacionales y la política educativa", en *Perspectivas*, v. X, nº 3, págs. 293-312.
- CARNOY, M. (1983): "Educación, economía y estado", en *Educación y Sociedad*, nº 3, págs. 7-51.
- CARNOY, M. (1986, a): "Reforma y planificación de la educación en un contexto de crisis económica", en *Perspectivas*, v. XVI, nº 2, págs. 213-223.
- CARNOY, M. (1986, b): "La dialéctica de la educación y el trabajo", en FERNÁNDEZ ENGUITA (1986, b).
- CARRASCO, J.G. (1974): "El capital humano, como concepto económico y como perspectiva pedagógica", en *Educadores*, v. XVI, nº 79, págs. 495-513.
- CARRILLO, S. (1967): *Un futuro para España: la democracia económica y política*. Ebro, París.
- CASADO, D. y otros (1978): *Educación y trabajo*. Marova, Madrid.
- CASTEL, R. y otros (1981): *Espacios de poder*. La Piqueta, Madrid.
- CASTELLS, M. y DE IPOLA, E. (1981): *Metodología y Epistemología de las Ciencias Sociales*. Ayuso, Madrid.
- CAZENEUVE, J. (1977): *Grandes nociones de Sociología*. Cupsa, Madrid.
- CEBRIAN, J.L. (1980): *La España que bosteza*. Taurus, Madrid.
- C.E.D.O.D.E.P. (1960, a): *Cuestiones de Didáctica y Organización Escolar*. M.E.C., Madrid.
- C.E.D.O.D.E.P. (1960, b): *La escuela unitaria completa*. M.E.C., Madrid.
- C.E.D.O.D.E.P. (1961): *Guía práctica para las escuelas de un sólo maestro*. M.E.C., Madrid.
- C.E.D.O.D.E.P. (1965): *Orientaciones pedagógicas para directores escolares*. M.E.C., Madrid.
- CERRONI, U. (1973): *Técnica y libertad*. Fontanella, Barcelona.
- CERRONI, U. (1976): *Teoría política y socialismo*. Era, México.
- CERRONI, U. (1977): *Introducción a la ciencia de la sociedad*. Critica, Barcelona.
- CIPOLLA, C. (1970): *Educación y desarrollo en Occidente*. Ariel, Barcelona.
- CLARK, M. y DAVIES, D. (1981): "Radical education: the pedagogical subtext", en LAWN, M. y BARTON, L. (1981).

CLEMENTE LINUESA, M. (1983): "Los sistemas de valores en los textos escolares: un modelo de análisis", en *Enseñanza*, nº 1, págs. 159-174.

COHEN, A.K. (1976): "The elasticity of deviance: changes in the social definition of deviance", en HAMMERSLEY y WOODS (1976).

COHEN, P. (1976): "Subcultural conflict and working-class community", en HAMMERSLEY y WOODS (1976).

COLLINS, R. (1986): "Las teorías funcionalista y conflictual de la estratificación educativa", en *Educación y Sociedad*, nº 5, págs. 125-148.

COMIN, A. (1973): "Educación 1938-1970: de la ideología espiritualista a la ideología tecnocrática", en *Cuadernos para el Diálogo*, nº 37.

CORIAT, B. (1982): *El taller y el cronómetro*. Siglo XXI, Madrid.

CORNBLETH, C. (1984): "Beyond Hidden Curriculum?", en *Journal of Curriculum Studies*, v. 16, nº 1, págs. 29-36.

CORRIGAN, D. (1985): "Politics and teacher education reform", en *Journal of Teacher Education*, v. 36, nº 1, págs. 8-11.

CORTINA, A. (1985): *Crítica y utopía: la Escuela de Francfort*. Cincel, Madrid.

COTTIER, J.L. (1962): *Tecnocracia, nuevo poder*. Estela, Barcelona.

COUTINHO, C.M. (1973): *El estructuralismo y la miseria de la razón*. Era, México.

CROSSLEY, M. (1984): "Papel y límites de los «proyectos experimentales» en la innovación educativa", en *Perspectivas*, v. XIV, nº 52, págs. 557-565.

CHADWICK, C. ( ): *Tecnología educacional para el docente*. Paidós, Buenos Aires.

CHARLTON, K. (1968): "The contribution of History to the study of the curriculum", en KERR, J.F. (1968): *Changing the curriculum*. University of London Press, London.

CHOMSKY, N. (1972): *Conocimiento y libertad*. Ariel, Barcelona.

CHUECA, R.L. (1986): "La paradójica victoria de un fascismo fracasado", en FONTANA, J. (1986).

DALE, R. (1972): *The culture of the school*. Open University, Milton Keynes.

DALE, R. (1986): "La política educativa en Inglaterra entre 1970 y 1983: Estado, Capital y Sociedad Civil", en FERNANDEZ ENGUIITA (1986, b).

DALE, ESLAND, MACDONALD (1976): *Schooling and Capitalism*. Routledge and Kegan Paul, London.

DAVIES, D. (dir.) (1976): *School as Organizations*. Open University, Milton Keynes.

DAVIES, B. (1982): "Sociology and the sociology of education", en HARTNETT, A. (1982).

DEAL, T.E. (1985): "The symbolism of effective schools", en *The elementary school Journal*, v. 5, nº 85, págs. 601-620.

DE ESTEBAN, J. y LÓPEZ GUERRA, L. (1977): *La crisis del Estado franquista*. Labor, Barcelona.

DE LA FUENTE, J.M. (1968): *La sociedad tecnocrática*. Edic. Iberoamericanas, Madrid.

DE LA ORDEN, A. (1967, a): "Los Centros de Colaboración Pedagógica, instrumento básico de perfeccionamiento profesional del magisterio en ejercicio", en *Vida Escolar*, nº 85-86, págs. 14-17.

DE LA ORDEN, A. (1967, b): "Función y características de los guiones didácticos", en *Vida Escolar*, nº 89-90, págs. 93-94.

DE LA ORDEN, A. (1968, a): "Programas, niveles y trabajo escolar", en CEDODEP (1968): *Niveles, cuestionarios y programas escolares*, MEC, Madrid, págs. 123-127.

DE LA ORDEN, A. (1968, b): "El proceso de elaboración de programas", en CEDODEP (1968): *Niveles, cuestionarios y programas escolares*, MEC, Madrid, págs. 159-167.

DE LA ORDEN, A. (1968, c): "Los textos escolares en función de los cuestionarios nacionales para la enseñanza primaria", en CEDODEP (1968): *Centros de colaboración, promociones y manuales escolares*. MEC, Madrid, págs. 287-293.

DE LA ORDEN, A. (1968, d): "Función y características de las guías didácticas", en CEDODEP (1968): *Centros de colaboración, promociones y manuales escolares*. MEC, Madrid, págs. 335-338.

DELCOURT, J. (1965): *Investir en hommes. La motricité de l'enseignement dans les sociétés scientifiques et techniques*. Vie Ouvrière. Bruxelles.

DE LOS SANTOS, J.M<sup>a</sup>. (1985): *Sociedad tecnocrática*. Alfar, Sevilla.

DEMAINE, J. (1981): *Contemporary theories in the sociology of education*. Macmillan Press, London.



DE MIGUEL, A. (1975): *Sociología del franquismo*. Euros, Barcelona (4ª ed.).

DE MIGUEL, A. (1977): *Recursos humanos, clases y regiones en España*. Edicusa, Madrid.

DE MIGUEL y otros (1972): *Informe sociológico sobre la situación social de España*. (Síntesis). Euramérica, Madrid.

DE PABLO, A. (1984): "Causalidad, estructura y acción social: consideraciones en torno a la sociología de la Educación", en *Revista de Educación*, nº 274, págs. 25-47.

DEL AGUILA, R. y MONTORO, R. (1984): *El discurso político de la transición española*. C.I.S./ Siglo XXI, Madrid.

DEL CAMPO, S. y NAVARRO, M. (1976): *Crítica de la planificación social española, 1964-1975*. Castellote, Madrid.

DEL POZO, A. (1969): *Didáctica General*. Hijos de Santiago Rodríguez, Burgos.

DEL RÍO y ARTIGOT (1970): "La dinámica de la programación en una institución de Educación General Básica", en *Bordón*, nº 174-5, págs. 305-313.

DEMOCRACIA 2000 (1976): *El adiós a la democracia orgánica*. Pecosá. Madrid.

DE PUELLES, M. (1980): *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*. Labor, Barcelona.

DE VEGA, P. (ed.) (1977): *Teoría y práctica de los partidos políticos*. Edicusa, Madrid.

DEUTSCHER, I. (1970): *Las raíces de la burocracia*. Anagrama, Barcelona.

DEWEY, J. (1978): *Democracia y Educación*. Losada, Buenos Aires.

DÍAZ, E. (1983): *Pensamiento español en la era de Franco (1939-1975)*. Tecnos, Madrid.

DÍAZ, E. (1984): *De la maldad estatal y la soberanía popular*. Debate, Madrid.

DÍAZ, J.A. (1977): *Luchas internas en Comisiones Obreras*. Bruguera, Barcelona.

DÍAZ-NOSTY, B. (1972): *Las Cortes de Franco*. Dopesa, Barcelona.

DÍEZ, J. (1969): *Sociología: entre el funcionalismo y la dialéctica*. Guadiana, Madrid.

- DÍEZ HOCHLEITNER, R. (1974): "Relaciones entre el sistema educativo y la administración pública", en *Estudios sobre la burocracia española*. Instituto de Estudios Políticos, Madrid. Págs. 153-168.
- DILLON, J.T. (1983): "The language of class and classroom", en *Journal of Curriculum Studies*, v.15, nº 3, págs. 333-340.
- DIORIO, J.A. (1982): "Knowledge, autonomy and the practice of teaching", en *Curriculum Inquiry*, v.12, nº 3, págs. 257-282.
- DIORIO, J.A. (1983): "More about knowledge, practice and teaching: a responder to Elbaz", en *Curriculum Inquiry*, v. 13, nº 2, págs. 165-178.
- DONGES, J.B. (1976): *La industrialización en España*. Oikos-Tau, Barcelona.
- DORNA, A. (1979): *Ideología y Conductismo*. Fontanella, Barcelona.
- DRACHER, N. (1980): "Educational change in a decade of conflict", en MILSTEIN, M.M. (ed.) : *Schools, conflict and change*. Teachers College Press, New York.
- DURKHEIM, E. (1975): *Educación y Sociología*. Península, Barcelona.
- DURKHEIM, E. (1982, a): *Las reglas del método sociológico*. Orbis, Barcelona.
- DURKHEIM, E. (1982, b): *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*. La Piqueta, Madrid.
- DURKHEIM, E. (1985): *La división del trabajo social*. Planeta-Agostini, Barcelona, (2 vol.).
- DUVERGER, M. y PALME, O. (1976): "Las dos caras de Occidente", en AA.VV (1976, b).
- EASTHOPE, G. (1980): "Curricula are social processes", en BARTON, MEIGHAN y WALKER.
- EDWARDS, A.D. (1980): "Patterns of power and authority in classroom talk", en WOODS, P. (ed.) (1980): *Teachers strategies (explorations in the sociology of the school)*. Croom Helm, London.
- EDWARDS, T. (1980): "Schooling for change: Function, correspondence and cause", en BARTON, MEIGHAN y WALKER (1980).
- EGAN, K. (1983): "Social studies and the erosion of education", en *Curriculum Inquiry*, v. 13, nº 2, págs. 195-214.
- EGGLESTON, J. (1977): *The sociology of the school curriculum*. Routledge and Kegan Paul, London.

- EIGENMANN, J. (1981): *El desarrollo secuencial del curriculum*. Anaya, Madrid.
- EISENSTADT, S.N. (1972): *Modernización. Movimientos de protesta y cambio social*. Amorrortu, Buenos Aires.
- EISNER, E.W. (1985): *The educational imagination*. Collier Macmillan, London, (2ª ed.).
- ELAM, S. (comp.) (1973): *La educación y la estructura del conocimiento*. Ateneo, Buenos Aires.
- ELBAZ, F. y ELBAZ, M. (1983): "Knowledge, discourse and practice: a response to Dario's «Knowledge, Autonomy and the practice of teaching»", en *Curriculum Inquiry*, v.13, nº 2, págs. 151-156.
- ELEJABEITÍA, C. y FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. (1977): "El sistema educativo y el cambio político", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 34, págs. 25-31.
- ELLWOOD, S.M. (1986): "Falange y franquismo", en FONTANA, J.
- EMMA, R. (1974): *Educación y mercado de trabajo*. Nova terra, Barcelona.
- ENGESTRÖM, Y.; HAKKARAINEN, P; HEDEGAARD, M. (1984): "On the methodological basis of research in teaching and learning", en HEDEGAARD y otros.
- ENTWISTLE, H. (1980): *La educación política en una democracia*. Narcea, Madrid.
- ESCUADERO y GONZALEZ (1984): *La renovación pedagógica: algunos modelos teóricos y el papel del profesor*. Escuela Española, Madrid.
- ESLAND, G. (1971): *The construction of reality*. Open University Press, Milton Keynes.
- ESPINAR, M. (1967): *Una democracia para España*. Edicusa, Madrid.
- ESTABLET, R. (1986): Documentos facilitados para su conferencia en el *I Congreso de Educación y Sociedad*, Torremolinos: 12 a 15 de marzo.
- ESTAPÉ, F. y AMADO, M. (1986): "Realidad y propaganda de la planificación indicativa en España", en FONTANA, J. (1986).
- ESTIVILL, J. y otros (1973): *Apuntes sobre el trabajo en España*. Nova Terra, Barcelona.
- EYMAR, C. (1987): *Karl Marx, crítico de los derechos humanos*. Tecnos, Madrid.

- FARGA, J.M. (1969): *Universidad y democracia en España (30 años de lucha estudiantil)*. Era, México.
- FAURE y otros (1974): *Aprender a ser*. Alianza/Unesco, Madrid (3ª ed.).
- FEINBERG, W. (1977): *Trabajo, tecnología y educación*. Las Paralelas, Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. (1973, a): *La fuerza de trabajo en España*. Edicusa, Madrid.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. (1973, b): *Reforma educativa y desarrollo capitalista*. Edicusa, Madrid.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. (1980): *Sistema de enseñanza y democracia*. Siglo XXI, Madrid.
- FERNÁNDEZ DE LA MORA, G. (1971): *El crepúsculo de las ideologías*. Salvat-Alianza, Madrid.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1985, a): *Trabajo, escuela e ideología*. Akal, Madrid.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1985, b): "¿Es tan fiero el león como lo pintan? Reproducción, contradicción, estructura y actividad humana en la educación", en *Educación y Sociedad*, nº 4, págs. 5-32.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1985, c): "La economía, el Estado y la Escuela", en *Revista de Educación*, nº 278, págs. 67-85.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1986, a): "Participación y sumisión en la experiencia escolar, o el aprendizaje del desdoblamiento", en *Educación y Sociedad*, nº 5, págs. 35-48.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (ed.) (1986, b): *Marxismo y sociología de la educación*. Akal, Madrid.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1986, c): "Texto y contexto en la educación. Para una recuperación sociológica de la teoría materialista de la ideología", en FERNÁNDEZ ENGUITA (1986, b).
- FERNÁNDEZ MIRANDA, T. (1965): *El hombre y la sociedad*. Doncel, Madrid (6ª ed.).
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1971): "Etiología del cambio educativo", en *Bardón*, nº 181, págs. 243-252.
- FERRAROTTI, F. (1976): *Hombres y máquinas en la sociedad industrial*. Labor. Barcelona.
- ~FINKEL, S. (1977): "El capital humano, concepto ideológico", en LABARCA y otros (1977).

FINKEL, S. (1981): "Reflexiones en torno a la eficacia", en *Témpora*, nº 2, págs. 9-17 y *Témpora*, nº 3-4-5-6, págs. 159-171.

FINKEL, S. (1985): "Transición política y práctica educativa", en papel mecanografiado.

FINLAYSON, D. y QUIRK, S. (1979): "Ideology, reality assumptions and teacher's classroom decision-making", en EGGLESTON, J. (1979): *Teacher decision-making in the school*. Routledge and Kegan Paul, London.

FONTANA, J. (ed.) (1986): *España bajo el franquismo*. Crítica, Barcelona.

FOUCAULT, M. (1979): *Microfísica del poder*. La Piqueta, Madrid (2ª ed).

FOUCAULT, M. (1981): *Un diálogo sobre el poder*. Alianza, Madrid.

FOUCAULT, M.(1982): *Vigilar y castigar*. Siglo XXI, Madrid (3ª ed. de España).

FOUCAULT, M.(1983): *El discurso del poder*. Folios, México.

FOUCAULT, M.(1985): *Saber y verdad*. La Piqueta, Madrid.

FOUCAULT, M. (1986): "Por qué hay que estudiar el poder: la cuestión del sujeto", en AA.VV. (1986).

FRAGA IRIBARNE, M. y otros (1972): *La España de los años 70*. Moneda y Crédito, Madrid.

FRANKLIN, B.M. (1982): "The social efficiency movement reconsidered: curriculum change in Minneapolis, 1917-1950", en *Curriculum Inquiry*, v. 12, nº 1, págs. 9-33.

FRIEDMANN, G. (1977): *La crisis del progreso*. Laia, Barcelona.

FULLAN, M. (1982): *The meaning of educational change*. Teachers College of Columbia University. New York.

FURLONG, V. (1976): "Interactions sets in the classroom: towards a study of pupil knowledge", en HAMMERSLEY y WOODS (1976).

FUSI, J.P.; VILAR, S.; PRESTON, P. (1983): *De la dictadura a la democracia. Desarrollismo, crisis y transición (1959-1977)*. Historia de España, t. 13, Madrid, extra XXV de "Historia 16".

FUSI, J.P. (1983): "La década desarrollista (1959-1969)", en FUSI, VILAR y PRESTON.



FUSTER, J. (1968): "Evaluación de destrezas, hábitos y actitudes", en CEDODEP (1968): *Centros de colaboración, promociones y manuales escolares*, MEC, Madrid.

GABAS, R. (1980): *J. Habermas: dominio técnico y comunidad lingüística*. Ariel, Barcelona.

GABEL (1973): *Sociología de la alienación*. Amorrortu, Buenos Aires.

GABINETE DE EVALUACIÓN, MÉTODOS Y MEDIOS AUDIOVISUALES (M.E.C.) (1970): "Elaboración y revisión de planes y programas", en *Revista de Educación*, v. LXXII, nº 207-208, págs. 14-17.

GADAMER, H.G. (1981): *La razón en la época de la ciencia*. Luis Porcel, Barcelona.

GALINO CARRILLO, M. A. (1969): "La dificultad número uno", en *Revista de Educación*, v. LXX, nº 203, págs. 7-13.

GALINO CARRILLO, M.A. (1970): "Concepto actual de programación", en *Revista de Educación*, v. LXXII, nº 207-208, págs. 7-13.

GARCÍA, E. (1934): *Preparación y ejecución del trabajo escolar*. Revista de Pedagogía, Madrid (4ª ed.).

GARCÍA COTARELO, R. (1977): "Partidos políticos y crisis de legitimidad del capitalismo", en DE VEGA.

GARCÍA FERNANDEZ, J. (1976): *El régimen de Franco. Un análisis político*. Akal, Madrid.

GARCÍA GARCÍA, E. (1983): "Educación e igualdad", en *Cuadernos críticos de educación*, nº 1, págs. 47-54.

GARCÍA GARCÍA, E. (1984): "La contradicción de la enseñanza", en *Cuadernos críticos de educación*, nº 2, págs. 71-81.

GARCÍA GARCÍA, E. (1986): "Els universitaris i la sociologia de l'educació en la crisi: repàs d'una part de la literatura", en *Cuadernos críticos de educación*, nº 4, págs. 7-25.

GARCÍA, G. (1975): *La educación como práctica social*. Axis, Buenos Aires.

GARCÍA HOZ, V. (1943): "Sobre el concepto de Didáctica", en *Revista Española de Pedagogía*, nº 1, págs. 57-98.

GARCÍA MOCHALES, F. (1969): "Condicionantes en la aplicación de la reforma educativa", en *Cuadernos para el Diálogo*, extra nº XVI, págs. 23-25.

GARCÍA NIETO, M.C. y DONEZAR, J.M. (1975): *La España de Franco 1939-1973*. Guadiana, Madrid.

- GARCÍA PELAYO, M. (1982): *Burocracia y Tecnocracia*. Alianza, Madrid (2ª ed.).
- GARCÍA PELAYO, M. (1985): *Las transformaciones del Estado contemporáneo*. Alianza, Madrid (2ª ed.).
- GASTÓN, E. (1978): *Cuando mean las gallinas (una aproximación a la sociología de la infancia)*. Ayuso, Madrid.
- GEYER, C.F. (1985): *Teoría crítica: M. Horkheimer y T.W. Adorno*. Alfa, Barcelona.
- GIBSON, Q. (1961): *La lógica de la investigación social*. Tecnos, Madrid.
- GIBSON, R. (1984): *Structuralism and education*. Hodder and Stoughton, London.
- GIDDENS, A. (1976): *Política y sociología en Max Weber*. Alianza, Madrid.
- GIDDENS, A. (1977): *El capitalismo y la moderna teoría social*. Labor, Barcelona.
- GIDDENS, A. (1979): *La estructura de clases en las sociedades avanzadas*. Alianza, Madrid.
- GIL MUÑIZ, A. (1958): *Estudios pedagógicos modernos. Tratado de la educación*. Librería Denis, Málaga.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1981): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Anaya, Madrid.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1982): *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Morata, Madrid.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1986): "El profesor y la necesidad de un nuevo marco de política curricular". Ponencia presentada en el I Congreso de Educación y Sociedad, Torremolinos, 12 a 15 de marzo.
- GIMENO SACRISTAN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid.
- GINER, S. (1969): *Sociología*. Península, Barcelona.
- GINER, S. (1978): "La estructura social de España", en LÓPEZ PINA.
- GINER, S. (1987): *Ensayos civiles*. Península, Barcelona.
- GINTIS, H. (1976): "Towards a political economy of education: a radical critique of Ivan Illich's «Deschooling society»", en DALE, ESLAND, MACDONALD (1976).

- GINTIS, H. y NAVARRO, V. (1975): *Crítica de Ivan Illich*. Anagrama, Barcelona.
- GIROUX, H. (1981): *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Falmer Press, London.
- GIROUX, PENNA, PIWAR (eds.) (1981): *Curriculum and instruction*. McCutchan Publishing Co.
- GIROUX, H. (1983, a): *Theory and resistance in education*. Heinemann, London.
- GIROUX, H. (1983, b): *Critical Theory and Educational Practice*. Deakin University, Victoria.
- GIROUX, H. (1983, c): "Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: a critical analysis", en *Harvard Educational Review*, v. 53, nº 3.
- GIROUX, H. (1984, a): "Marxism and schooling: the limits of radical discourse", en *Educational Theory*, v.34, nº 2, págs. 113-135.
- GIROUX, H. (1984, b): "La educación política y el discurso, el poder y el futuro", en *Revista de Educación*, nº 274, págs. 5-24.
- GIROUX, H. (1985): "Toward a critical theory of education: beyond a marxism with guarantees. A response to Daniel Liston", en *Educational Theory*, v. 35, nº 3, págs. 313-319.
- GIROUX, H. y MCLAREN, P. (1986): "Teacher education and the politics of engagement: the case for Democratic Schooling", en *Harvard Educational Review*, v. 56, nº 3, págs. 213-238.
- GLATTER, R. (ed.) (1977): *Control of the curriculum*. University of London Institute of Education. London.
- GLEESON, D. (1979): "Curriculum development and social change: towards a reappraisal of teacher action", en EGGLESTON, J. (1979): *Teacher decision-making in the school*. Routledge and Kegan Paul, London, págs. 193-203.
- GOLD y otros (1978): "Aportaciones recientes a la teoría marxista sobre el Estado capitalista" en *Monthly Review*, v. 1, nº 8-9, págs. 93-122.
- GOLDMANN, L.(1980): *La creación cultural en la sociedad moderna*. Fontamara, Barcelona.
- GÓMEZ PÉREZ, R. (1976): *Política y religión en el régimen de Franco*. Dopesa, Barcelona.
- GONZALEZ, M.J. (1979): *La economía política del franquismo (1940-1970)*. Tecnos, Madrid.



GONZALO, L. (1973): "E.G.B.: aspectos coyunturales importantes de la reforma", en *La escuela en acción*, nº 10152, v. IX, págs. 7-11.

GORDON, D. (1984): "The image of science, technological consciousness, and the hidden curriculum", en *Curriculum Inquiry*, v. 14, nº 4, págs. 367-400.

GORDON y LAWTON (1978): *Curriculum change in the nineteenth and twentieth centuries*. Hodder and Stoughton, London.

GORELICK, S. (1979): "La función del sistema educativo en el capitalismo avanzado", en *Monthly Review*, v. 2, págs. 24-42.

GORZ, A. (1977): *Crítica de la división del trabajo*. Laia, Barcelona.

GOULDNER, A.W. (1978): *La dialéctica de la ideología y la tecnología*. Alianza, Madrid.

GOULDNER, A.W. (1985): *El futuro de los intelectuales y el ascenso de la nueva clase*. Alianza, Madrid (2ª ed.).

GRAMSCI, A. (1971): *El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce*. Nueva Visión, Buenos Aires.

GRAMSCI, A. (1972): *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Nueva Visión, Buenos Aires.

GRAMSCI, A. (1974): *Pasado y presente*. Granica, Buenos Aires.

GRAMSCI, A. (1975): *Cartas desde la cárcel*. Edicusa, Madrid.

GRAMSCI, A. (1978): *La cuestión meridional*. Dédalo, Madrid.

GRAMSCI, A. (1980): *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado Moderno*. Nueva Visión, Madrid.

GRAMSCI, A. (1985): *Introducción al estudio de la filosofía*. Crítica, Barcelona.

GRIFOLL, J. (1969): *Aspectes econòmics de l'educació. Rendabilitat de l'educació*. Ariel, Barcelona.

GRUPPI, L. (1981): "El concepto de hegemonía en Gramsci", en AA.VV. (1981): *Revolución y democracia en Gramsci*. Fontamara, Barcelona.

GURVITCH, G. (1971): *Dialéctica y sociología*. Alianza, Madrid (2ª ed.).

GURVITCH, G. (1973): *El concepto de clases sociales de Marx a nuestros días*. Nueva Visión, Buenos Aires.

HABERMAS, J. ( ): *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Amorrortu, Buenos Aires.

- HABERMAS, J. (1976): "La legitimidad, hoy", en *Revista de Occidente*, 3ª época, nº 9, págs. 3-12.
- HABERMAS, J. (1981): *La reconstrucción del materialismo histórico*. Taurus, Madrid.
- HABERMAS, J. (1982, a): *Sobre Nietzsche y otros ensayos*. Tecnos, Madrid.
- HABERMAS, J. (1982, b): *Conocimiento e interés*. Taurus, Madrid.
- HABERMAS, J. (1984): *Ciencia y técnica como ideología*. Tecnos, Madrid.
- HABERMAS, J. (1985, a): *Conciencia moral y acción comunicativa*. Península, Barcelona.
- HABERMAS, J. (1985, b): "Perfil filosófico político. Entrevista", en *Leviatán*, 2ª época, nº 22, págs. 61-88.
- HALL, S. (1984): "Notas sobre la desconstrucción de «lo popular»", en SAMUEL, R. (ed.): *Historia popular y teoría socialista*. Critica, Barcelona.
- HALLAK, J. (1977): *¿A quién beneficia la escuela?*. Monteávila, Caracas.
- HAMMERSLEY, M. y HARGREAVES, A. (1983): *Curriculum Practice*. Falmer Press, London.
- HAMMERSLEY y WOODS (1976): *The process of schooling*. Routledge and Kegan Paul, London.
- HAMON, L. (1976): *Nuevos comportamientos políticos de la clase obrera*. Castellote, Madrid.
- HANNOUN, H. (1976): *Ivan Illich o la escuela sin sociedad*. Península, Barcelona.
- HANSEN, J.F. (1979): *Sociocultural perspectives on human learning*. Prentice Hall, London.
- HARGREAVES, A. (1979): "Strategies, decisions and control: interaction in a middle school classroom", en EGGLESTON, J. (1979): *Teacher decision-making in the school*. Routledge and Kegan Paul, London.
- HARGREAVES, A. (1982): "Resistance and relative autonomy theories: problems of distortion and incoherence in recent marxist analysis of education", en *British Journal of Sociology of Education*, v. 3, nº 2, págs. 107-126.
- HARGREAVES, D.H. (1976): "Reactions to labelling", en HAMMERSLEY y WOODS (1976).

- HARGREAVES, D.H. (1982): *The challenge for the comprehensive school. Culture, curriculum and community*. Routledge and Kegan Paul, London.
- HARRIS, K. (1979): *Education and knowledge: The structured misrepresentation of reality*. Routledge and Kegan Paul, London.
- HARRIS, K. (1982): *Teachers and classes. A marxist analysis*. Routledge and Kegan Paul, London.
- HARTNETT, A. (1982): *The social sciences in educational studies*. Heinemann, London.
- HARTNETT, A. y WAISH, M. (1982): "Towards a sociology of educational belief", en HARTNETT, A (1982).
- HEDEGAARD, M; HAKKARAINEN, P; ENGSTRÖM, Y. (eds.) (1984): *Learning and teaching on a scientific basis*. Aarhus Universitat Psykologisk Institut.
- HELLER, A. (1977): *Sociología de la vida cotidiana*. Península, Barcelona.
- HELLER, A. (1982): *La revolución de la vida cotidiana*. Península, Barcelona.
- HERBER y otros (1981): *Hacia una tecnología liberadora*. Síntesis, Barcelona.
- HERNÁNDEZ, F. y MERCADÉ, F. (1984): "Crecimiento, educación y empleo en España", en *Sistema*, nº 62, págs. 37-50.
- HERRERO y PASTORA (1968): *Prácticas de enseñanza*. Mifón, Valladolid (2 vol.).
- HIERRO PESCADOR, J. (1978): "Ideología, lenguaje y clases sociales", en *Sistema*, nº 23, págs. 3-18.
- HOLLAND, R.F. (1980): *Against empiricism*. Basil Blackwell, Oxford.
- HORKHEIMER, M. (1973): *Crítica de la razón instrumental*. Sur, Buenos Aires.
- HORKHEIMER, M. (1986): *Sociedad en transición: estudios de filosofía social*. Planeta-Agostini, Barcelona.
- HOROWITZ, I. (1969): *La nueva sociología*. Amorrortu, Buenos Aires (2 vol.)
- HORTON, T. y RAGGATT, P. (1982): *Challenge and change in the curriculum*. Open University & Hodder and Stoughton. London.
- HUEBNER, D. (1981): "Toward a political economy of curriculum and human development", en GIROUX, PENNA, PINAR.

- HUNTER, C. (1979): "Control in the comprehensive system", en EGGLESTON, J.: *Teacher decision-making in the school*. Routledge & Kegan Paul, London.
- HURN, CH. (1985): "Changes in authority relationships in school: 1960-1980", en KERCKOFF, A.C. (ed.): *Research in sociology of education and socialization*, v. 5, Jai Press, Greenwich, págs. 31-57.
- HUSÁN, T. (1981): *La escuela a debate. Problemas y futuro*. Narcea, Madrid.
- INGLIS, F. (1975): "Ideology and the curriculum: the value assumptions of system builders", en GORBY, M; GREENWALD, J; West, R. (eds.): *Curriculum design*. Croom Helm & Open University, London.
- INGLIS, F. (1985): *The management of ignorance. A political theory of the curriculum*. Basil Blackwell, Oxford.
- JACCARD, P. (1962): *Política del empleo y de la educación*. Kapelusz, Buenos Aires.
- JACKSON, P.W. (1975): *La vida en las aulas*. Marova, Madrid.
- JAKUBOWSKY, F. (1973): *Las superestructuras ideológicas en la concepción materialista de la Historia*. Alberto Corazón, Madrid.
- JENKS, CH. (1977): "Powers of knowledge and forms of the mind", en JENKS, CH.: *Rationality, Education and the social organization of knowledge*. Routledge and Kegan Paul, London.
- JIMÉNEZ BLANCO, J. (1972): "Desarrollo económico-democracia política", en AA.VV. (1972, a).
- JOHNSON, H.T. (1974): *Curriculum y educación*. Paidós, Buenos Aires (2ª ed.).
- JOHNSTON, B. (1985): "Organizational Structure and Ideology in Schooling", en *Educational Theory*, v. 35, nº 4, págs. 333-343.
- JÜNGER, F. (1968): *Perfección y fracaso de la técnica*. Sur, Buenos Aires.
- KARIER, C.J. (1976): "Business values and the educational state", en DALE, ESLAND, MACDONALD: *Schooling and Capitalism*. Routledge and Kegan Paul, London.
- KEDDIE, N. (1977): "Education as an social construct", en JENKS, CH.: *Rationality, Education and the social organization of Knowledge*. Routledge and Kegan Paul, London.
- KING, N.R. (1986): "Recontextualizing the curriculum", en *Theory into Practice*, v.XXV, nº 1, págs. 36-40.

- KIRST, M.W. (1984): *Who controls our schools?*. W.F. Freeman and Company. New York.
- KICKBUSCH, K.W. (1986): "Curriculum-in-use and the emergence of practical ideology: a comparative study of secondary classrooms", en *Journal of curriculum theorizing*, v. 7, nº 1, págs. 7-38.
- KOMISAR, P.K. (1971): "«Necesidad» y curriculum organizado en torno de las necesidades del alumno", en SMITH y ENNIS: *Lenguaje y conceptos en educación*. Ateneo, Buenos Aires.
- KORNHAUSER (1969): *Aspectos políticos de la sociedad de masas*. Amorrortu, Buenos Aires.
- KOSÍK, K. (1967): *Dialéctica de lo concreto*. Grijalbo, México.
- KURZWEIL, E. (1979): *Michel Foucault: acabar la era del hombre*. Teorema, Valencia.
- LABARCA, G. (1980): *Economía política de la educación*. Nueva Imagen, México.
- LABARCA y otros (1977): *La educación burguesa*. Nueva Imagen, México.
- LACEY, C. (1976): "Problems of sociological field work: a review of the methodology of «Hightown Grammar»", en SHIPMAN, M. (1976): *The organization and impact of social research*. Routledge and Kegan Paul, London.
- LACLAU, E. (1980): *Política e ideología en la teoría marxista. Capitalismo, fascismo, populismo*. Siglo XXI, México (2ª ed.).
- LACLAU y MOFFE (1984): "Hegemonía y nuevos movimientos políticos", en *Zona Abierta*, nº 30, págs. 139-164.
- LACHENMEYER, CH.W. (1976): *El lenguaje de la sociología*. Labor, Barcelona.
- LAKOMSKI, G. (1984): "On agency and structure: Pierre Bouerdieu and Jean Claude Passeron's theory of symbolic violence", en *Curriculum Inquiry*, v. 14, nº 2, págs. 151-163.
- LAMO DE ESPINOSA, E. (1981): *La teoría de la cosificación (de Marx a la Escuela de Francfort)*. Alianza, Madrid.
- LANZ, R. (1981): *Marxismo y sociología*. Fontamara, Barcelona.
- LAPASSADE y LOREAU (1981): *Claves de la sociología*. Laia, Barcelona (3ª ed.).
- LASO PRIETO, J.M. (1973): *Introducción al pensamiento de Gramsci*. Ayuso, Madrid.

- LATAPÍ, P. (1979): *Política educativa y valores nacionales*. Nueva Imagen, México.
- LATHER, P. (1986): "Research as praxis", en *Harvard Educational Review*, v.56, nº 3, págs. 257-277.
- LATTES, R. y TOURAINE, A. (1976): "Más allá de la sociedad industrial", en AA.VV. (1976, a).
- LAUGLO, J. y MCLEAN, M. (1985): *The control of education*. Heinemann, London.
- LAVARA, E. (1967): "Programación de las unidades didácticas globalizadas", en *Bordón*, nº 150-151, págs. 263-299.
- LAVARA, E. (dir.) (1968): *Didáctica*. Compañía Bibliográfica Española, Madrid.
- LAWN, M y BARTON, L. (1981): "Curriculum politics and emancipation", en LAWN y BARTON (eds.) (1981).
- LAWN, M. y BARTON, L (eds.) (1981): *Rethinking curriculum studies*. Wiley & Sons, New York.
- LAWTON, D. (1973): *Social change, educational theory and curriculum planing*. Routledge and Kegan Paul, London.
- LAWTON, D. (1975): *Class, culture and the curriculum*. Routledge and Kegan Paul, London.
- LAWTON, D. (1980): *The politics of school curriculum*. Routledge and Kegan Paul, London.
- LECHNER, N. (1986): *La conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado*. Siglo XXI, Madrid.
- LEFEBVRE, H. (1969): *Sociología de Marx*. Península, Barcelona.
- LEFEBVRE, H. (1972): *La vida cotidiana en el mundo moderno*. Alianza, Madrid.
- LEFORT, C. (1970): "¿Qué es la burocracia?", en *Ruedo Ibérico*, págs. 227-259.
- LEGRAND, L. (1981): *Por una política democrática de la educación*. Península, Barcelona.
- LENIN, V.I. (1974): *La cultura y la revolución cultural*. Anteo, Buenos Aires.
- LERENA, C. (1980): *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Ariel, Barcelona (2ª ed.).
- LERENA, C. (1983): *Reprimir y liberar*. Akal, Madrid.

- LERENA, C. (1985): *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*. Zero, Madrid.
- LESCHINSKY y ROEDER (1983): "Funciones sociales de la escuela", en *Revista de educación*. Instituto de colaboración científica. Tübingen, v. 28, págs. 47-67.
- LICHTHEIM, G. (1972): *El concepto d'ideología*. Tres i Quatre. València.
- LINARES, A. (1966): "Las ideologías y el sistema de enseñanza en España", en *Horizonte español 1966 (T. II)*. Ruedo Ibérico, París. págs. 131-168.
- LIPPITT y otros (1970): *La dinámica del cambio planificado*. Amorrortu, Buenos Aires.
- LIPSET, S.M. (1970): *El hombre político*. Eudeba, Buenos Aires (3ª ed.).
- LISTON, D.P. (1984): "Have we explained the relationship between curriculum and capitalism? An analysis of the selective tradition", en *Educational Theory*, v. 34, nº 3, págs. 241-253.
- LISTON, D.P. (1985): "Marxism and schooling: a failed or limited tradition? A response to Henry Giroux", en *Educational Theory*, v. 35, nº 3, págs. 307-312.
- LIVINGSTONE, D.W. (1983): *Class ideologies and educational futures*. Falmer Press, New York.
- LIZCANO, P. (1981): *La generación del 56. La universidad contra Franco*. Grijalbo, Barcelona.
- LÓPEZ DEL CASTILLO, M.A. (1982): "Planes y programas escolares en la legislación española", en *Bordón*, nº 242-243, págs. 127-202.
- LÓPEZ MEDEL, J. (1973): *Meditación sobre la reforma educativa*. Fragua, Madrid.
- LÓPEZ MUÑOZ, A. (1970): *Capitalismo español: una etapa decisiva*. ZYX, Madrid.
- LÓPEZ PINA, A. (ed.) (1978): *Poder y clases sociales*. Tecnos, Madrid.
- LUDEVID, M. (1976): *Cuarenta años de sindicato vertical*. Laia, Barcelona.
- LUKACS, G. (1975): *Historia y consciencia de clase*. Grijalbo. Barcelona.

- LUKE, C; DE CASTELLS; LUKE, A. (1983): "Beyond criticism: the authority of the school text", en *Curriculum Inquiry*, v. 13, nº 2, págs. 111-127.
- LUKES, S. (1985): *El poder: un enfoque radical*. Siglo XXI, Madrid.
- LUNDBGREN, U. y PETERSON (eds.) (1979): *Code, context and curriculum processes*. CWK Gleerup, Stockholm.
- LUNDBGREN, U. (1981): "Frame factors in teaching", en GIROUX, PENNA, PINAR.
- LUNDBGREN, U. (1983): "Social Production and reproduction as a context for curriculum theorizing", en *Journal of Curriculum Studies*, v. 15, nº 2, págs. 143-154.
- LURÇAT, L. (1979): *El fracaso y el desinterés escolar*. Gedisa, Barcelona.
- LYOTARD, J.F. (1984): *La condición posmoderna*. Cátedra, Madrid.
- MACCIOCCHI, M.A. (1976): *Gramsci y la revolución de occidente*. Siglo XXI, Madrid (2ª ed. en español).
- MAC DONALD, M. (1980, a): "Schooling and the reproduction of class and gender relations", en BARTON, MEIGHAN y WALKER (eds.) (1980).
- MAC DONALD, M. (1980, b): "Socio-cultural reproduction and women's education", en DEEM, R. (ed.): *Schooling for women's work*. Routledge and Kegan Paul, London.
- MAC DONALD, M. (1980, c): "Cultural reproduction: the pedagogy of sexuality", en *Journal of education*, nº 32-33, págs. 141-153.
- MACFARLANE, L.J. (1978): *Teoría política moderna*. Espasa Calpe, Madrid.
- MACK y SNYDER (1974): *El análisis del conflicto social*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- MACPHERSON, C.B. (1970): *La teoría política del individualismo posesivo*. Fontanella, Barcelona.
- MAFFESOLI, M. (1977): *Lógica de la dominación*. Península, Barcelona.
- MAILLO, A. (1967): *La Inspección de Enseñanza Primaria: historia y funciones*. Escuela Española, Madrid.
- MANACORDA, M.A. (1977): *El principio educativo en Gramsci*. Sigueme, Salamanca.
- MANDEL, E. (1976, a): *La teoría leninista de la organización*. Era, México (3ª ed.).



- MANDEL, E. (1976, b): *El fascismo*. Akal, Madrid.
- MANDEL, E. (1978): *Alienación y emancipación del proletariado*. Fontamara, Barcelona.
- MANNHEIM, K. (1966): *Introducción a la sociología de la educación*. Revista de Derecho Privado, Madrid.
- MARAVALL, J.M<sup>a</sup>. (1984): *La política de la transición*. Taurus, Madrid.
- MARCUSE, H. (1968): *Cultura y sociedad*. Sur, Buenos Aires.
- MARCUSE, H. (1969): *La sociedad industrial y el marxismo*. Quintaria, Buenos Aires.
- MARCUSE, H. (1973): *Contrarrevolución y revuelta*. Joaquín Mortiz, México.
- MARCUSE, H. y HABERMAS, J. (1980): *Teoría y política*. Teorema, Valencia.
- MARCUSE, H. (1981): *Ensayos sobre política y cultura*. Ariel, Barcelona (4<sup>a</sup> ed.).
- MARCUSE, H. (1984): *La agresividad en la sociedad industrial avanzada*. Alianza, Madrid (5<sup>a</sup> ed.).
- MARCUSE, H. (1985): *El hombre unidimensional*. Planeta-Agostini, Barcelona.
- MARDLE, G. y WALKER, M. (1979): "Autonomy and organization: a theoretical perspective on teacher decisions", en EGGLESTON, J.: *Teacher decision-making in the school*. Routledge and Kegan Paul, London.
- MARSAL, J.F. (1975): *La sombra del Poder. Intelectuales y política en España, Argentina y México*. Edicusa, Madrid.
- MARSDEN, W.E. (1982): "Historical studies and the sociology of education", en HARTNETT, A.
- MARTÍN, M. (1976): *Comte, el padre negado*. Akal, Madrid.
- MARTÍN, M. (1977): *Los profesionales en la sociedad capitalista*. Pablo del Río, Madrid.
- MARTÍN SANTOS, L. (1976): *Una epistemología para el marxismo*. Akal, Madrid.
- MARTÍN SANZ, D. (1972): *La planificación española en la olimpiada de las ideologías*. Afrodísio Aguado, Madrid.
- MASJUAN, J.M. y PRATS, R. (1975): "Formes de control i de gestió en una escola democràtica", en *Perspectiva Escolar*, nº 4, págs. 16-27.

- MAYER, J.P. (1981) : *Trayectoria del pensamiento político*. FCE, México.
- MAYNTZ, R. (1977): *Sociología de la organización*. Alianza, Madrid (2ª ed.).
- MAYORGA, A. (1984): *La Inspección de Educación Básica del Estado*. Anaya, Madrid.
- MAZZA, K.A. (1982): "Reconceptual inquiry as an alternative mode of curriculum theory and practice: a critical study", en *Journal of Curriculum Theorizing*, v. 2, nº 2, págs. 5-89.
- M.E.N. (1938): *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria* (celebrado en Pamplona, del 1 al 30 de Junio de 1938. Segundo Año Triunfal). Hijos de Santiago Rodríguez. Burgos (2 vol.).
- MEDINA, E. (1979): "La función educativa en los procesos de cambio social y la crisis de la escuela", en *Zona Abierta*, nº19, págs. 37-55.
- MEDINA, E. (1986): "Sistema educativo y proceso de cualificación: la crisis de los modelos conectivos", en FERNÁNDEZ ENGUIA (1986, b).
- MEDINA RUBIO, R. (1970): "La programación de estudios en el nivel de Educación General Básica", en *Vida Escolar*, nº 117, págs. 2-8.
- MEIGHAN, R. y BROWN, CH. (1980): "Locations of learning and ideologies of education", en BARTON, MEIGHAN y WALKER.
- MELIA, J. (1975): *El largo camino de la apertura*. Dopesa, Barcelona.
- MERSON, N.W. y CAMPBELL, R.J. (1975): "Community education: instruction for inequality", en GORBY, M.; GREENWALD, J.; WEST, R. (eds.): *Curriculum design*, Croom Helm & Open University, London.
- MÉSZAROS, I. (1978): *La teoría de la enajenación en Marx*. Era, México.
- MIDWINTER, E. (1975): "Curriculum and the EPA community school", en GORBY, GREENWALD y WEST (eds.): *Curriculum Design*, Croom Helm & Open University, London.
- MILIBAND, R. (1978): *Marxismo y política, Siglo XXI*, Madrid.
- MILIBAND, R. (1984): "Poder estatal e intereses de clase", en *Zona Abierta*, nº 30, págs. 121-137.
- MILSTEIN, M.M. (1980): *Schools, conflict and change*. Columbia University. New York.
- MOLINA GARCÍA, S. (1984): *El éxito y el fracaso escolar en la EGB*. Laia, Barcelona.
- MONCADA, A. (1976): *Sociología de la educación*. Edicusa, Madrid.
- MONCADA, A. (1977): *Educación y empleo*. Fontanella, Barcelona.

- MONÉS, J; PUJOL; BUSQUETS (1984): *L'escola a Catalunya sota el franquisme*. Ed. 62, Barcelona (2ª ed.).
- MONTALVO, M. (1978): *Fascismo y crisis capitalista*. Zero, Madrid.
- MONTERO, J.R. (1986): "Los católicos y el Nuevo Estado: los perfiles ideológicos de la ACNP durante la primera etapa del franquismo", en FONTANA, J.
- MONTILLA, F. (1956): *Metodología y Organización Escolar*. Casa Martín, Valladolid (3ª ed.).
- MONTORO, R. (1981): *La universidad en la España de Franco (1939-1970). Un análisis sociológico*. C.I.S., Madrid.
- MOORE, T.W. (1980): *Introducción a la teoría de la educación*. Alianza, Madrid.
- MORENO, J.M. (1966, a): "Sentido profundo del programa escolar", en *Bordón*, nº 142, págs. 227-241.
- MORENO, J.M. (1966, b): "Notas en torno al concepto de Unidad Didáctica", en *Bordón*, nº 143, págs. 313-325.
- MORENO, J.M. (1967): "Los agrupamientos escolares según los esquemas del «Gran Grupo» y el estudio independiente", en *Vida Escolar*, nº 92, pág. 2.
- MORODO, R. (1984): *La transición política*. Tecnos, Madrid.
- MOSLEY, H. (1979): "La teoría de la crisis fiscal del estado capitalista", en *Monthly Review*, v. 2, págs. 80-91.
- MOUFFE (1981): "Hegemony and ideology in Gramsci", en BENNET, T. y otros.
- MOUZELIS, N. (1975): *Organización y burocracia*. Península, Barcelona (2ª ed.).
- MOYA, C. (1972): *Burocracia y sociedad industrial*. Edicusa, Madrid.
- MOYA, C. (1973): "Sobre la actualidad del sujeto. (Hacia una lógica utópica de las ciencias sociales)", en *Sistema*, nº 3, págs. 15-32.
- MOYA, C. (1975): *El poder económico en España (1939-1970). Un análisis sociológico*. Túcar, Madrid.
- MOYA, C. (1984): *Señas de Leviatán. Estado nacional y sociedad industrial: España 1936-1980*. Alianza, Madrid.
- MUGUERZA, J. (1973): "Teoría crítica y razón práctica. (A propósito de la obra de J. Habermas)", en *Sistema*, nº 3, págs. 33-58.

- MUNICIO, P. (1964): "La política educativa frente al Plan de Desarrollo", en *Bordón*, nº 128, págs. 357-371.
- MURPHY, R. (1982): "Power and autonomy in the sociology of education", en *Theory and society*, nº 11, págs. 179-203.
- MUSGRAVE, P.W. (1970): *Sociology, History and Education*. Methuen, London.
- MUSGRAVE, P.W. (1972): *Sociología de la educación*. Herder, Barcelona.
- MUSGRAVE, P.W. (1975): "Power and the integrated curriculum", en TAYLOR, P.H. & TYE, K.A. (eds.): *Curriculum, school and society*. NFER, London.
- MUSGRAVE, P.H. (1980): "The limits of curriculum experience: an analysis of experience and possibility", en BARTON, MEIGHAN y WALKER, (1980).
- MUSGROVE, F. (1968): "The contribution of sociology to the study of the curriculum", en KERR, J.F.: *Changing the curriculum*. University of London Press. London.
- NAVARRO RUBIO, M. (1973): *El vacío político. ¿Hacia un Estado arbitral?*. Dopesa, Barcelona.
- NAVILLE, P. (1975): *Teoría de la orientación profesional*. Alianza, Madrid.
- NEISSER, H. (1972): *Sociología del conocimiento*. La Pléyade. Buenos Aires.
- NEURATH, O. (1973): *Fundamentos de las ciencias sociales*. Taller de Ediciones J.B., Madrid.
- NISBET, R.A. (1976): *Cambio social e historia*. Hispano Europea. Barcelona.
- NISBET, J. y SHUCKSMITH, J. (1987): *Estrategias de aprendizaje*. Santillana/Aula XXI, Madrid.
- OFFE, C. (1977): *Lo stato nel capitalismo maturo*. Etas, Milano.
- OFFE, C. (1983): "La abolición del control del mercado y el problema de la legitimidad", en SONNTAG.
- O'KEEFFE, D.J. (1977): "Towards a socio-economy of the curriculum", en *Curriculum Studies*, v. 9, nº 2, págs. 101-109.
- OLSON, J.K. (1982): "Three approaches to curriculum change: balancing the accounts", en *Journal of Curriculum Theorizing*, v. 2, nº 2, págs. 90-96.

OLSON, D.R. (1983): "Sources of Authority in the language of the school. (A response to «Beyond Criticism»)", en *Curriculum Inquiry*, v. 13, nº 2, págs. 129-130.

OPUS DEI (1986): *Constituciones. Tiempo.*

OPUS DEI (1986): *Código de derecho particular de la Obra de Dios. Tiempo.*

ORMELL, C. (1978): *La manipulación de los objetivos en la educación.* Adara, La Coruña.

ORTIGA, E. (1935): *El éxito en la escuela.* Araluce, Barcelona.

OZOLINS, V. (1982): "Lawton's «refutation» of a working-class curriculum", en HORTON y RAGGATT.

PAGE, A. (1977): *La economía de la educación.* Kapelusz, Buenos Aires.

PAILLET, M. (1972): *Marx contra Marx: la sociedad tecnoburocrática.* Dopesa, Barcelona.

PANIAGUA, F.J. (1977): *La ordenación del capitalismo avanzado en España: 1957-1963.* Anagrama, Barcelona.

PANIKER, S. (1969): *Conversaciones en Madrid.* Kairós, Barcelona.

PAPADOPOULOS, G.S. (1980): "Las reformas de la educación en el mundo occidental: balance de un debate", en *Perspectivas*, v. X, nº 2, págs. 175-185.

PAPAGIANNIS, G. (1986): "Hacia una economía política de la innovación educativa", en *Educación y sociedad*, nº 5, págs. 149-198.

PARAMIO, L. (1976): "El bloque dominante ante la ruptura democrática", en *Zona Abierta*, nº 7, págs. 3-14.

PARAMIO, L. (1980): "La crisis de hegemonía de la burguesía española, 1969-1979", en *Zona Abierta*, nº 23 págs. 5-18.

PARIS, C. (1973): *Mundo técnico y existencia auténtica.* Revista de Occidente, Madrid.

PARKINSON, M. (1982): "Politics and policy-making in education", en HARTNETT.

PASQUINO, G. (1984): *Modernización y desarrollo político.* Hogar del Libro, Barcelona.

PAULSTON, M.G. (1977): "Social and educational change: conceptual frameworks", en *Comparative Education Review*, nº 2, v. 21, págs. 370-395.

- P.B. (1966): "Significación religiosa, económica y política del Opus Dei", en *Horizonte Español 1966*, (T.I), Ruedo Ibérico, págs. 225-252.
- PEMARTÍN, J. (1940): *Qué es «lo nuevo»*. Espasa Calpe, Madrid.
- PEÑA, A. (1966): "Veinticinco años de luchas estudiantiles", en *Horizonte español 1966* (T. II). Ruedo Ibérico. París, págs. 169-212.
- PEREIRA, A. (1967): "La unidad didáctica en la ficha de planificación del trabajo diario", en *Vida Escolar*, nº 92, pág. 14.
- PÉREZ DÍAZ, V. (1972): *Cambios tecnológicos y procesos educativos en España*. Seminarios y ediciones. Madrid.
- PÉREZ, V. (1978): *Estado, burocracia y sociedad civil*. Alfaguara, Madrid.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1978): *Las fronteras de la educación*. Zero, Bilbao.
- PERROUX, F. (1970): *Alienación y sociedad industrial*. Tiempo Nuevo, Caracas.
- PETERS, R.S. (1969): *El concepto de educación*. Paidós, Buenos Aires.
- PIAGET, J. (1972): *Epistemología de las ciencias humanas*. Proteo, Buenos Aires.
- PIAGET, J. (1986): *Estudios sociológicos*. Planeta-Agostini, Barcelona.
- PICÓ, J. (1987): *Teorías sobre el Estado del Bienestar*. Siglo XXI, Madrid.
- PIGA, A. (1963): *Nuevo humanismo y tecnocracia*. EPESA, Madrid.
- PINAR, W. (1975): *Curriculum Theorizing. The Reconceptualists*. McCutchan Publishing. Berkeley.
- PONCE, A. (1978): *Educación y lucha de clases*. Akal, Madrid.
- POPKEWITZ, T.S.; TABACHNICK, B.R.; WEHLAGE, G. ( ): *The myth of educational reform*.
- POPKEWITZ, T.S. (1984): *Paradigm and ideology in educational research*. Falmer Press, London.
- POPKEWITZ, T.S. (1986): "The social contexts of schooling, change and educational research", en TAYLOR, P.H. (ed.): *Recent developments in curriculum studies*. WFER-Nelson, Philadelphia.
- POPKEWITZ, T.S. y otros (1986): "Educational reform and its millennial quality: the 1980's", en *Journal of curriculum studies*, v. 18, nº 3, págs. 267-283.

- POPPER, K. (1973): *La miseria del historicismo*. Taurus-Alianza, Madrid.
- PORTANTIERO, J.C. (1981): *Los usos de Gramsci*. Folios, México.
- PORTELLI, H. (1982): *Gramsci y el bloque histórico*. Siglo XXI, Madrid (9ª ed.).
- POULANTZAS, N. (1974): *Clases sociales y alianzas por el poder*. ZYX, Madrid (2ª ed.).
- POULANTZAS, N. (1975): *Hegemonía y dominación en el estado moderno*. Cuadernos de pasado y presente, Córdoba (Argentina) (3ª ed.).
- POULANTZAS, N. (1976): *La crisis de las dictaduras. Portugal, Grecia y España*. Siglo XXI, Madrid (3ª ed. en español).
- POULANTZAS, N. (1977, a): *Las clases sociales en el capitalismo actual*. Siglo XXI, Madrid (2ª ed.).
- POULANTZAS, N. (1977, b): *La crisis del Estado*. Fontanella, Barcelona.
- POULANTZAS, N. (1978): *Poder político y clases sociales en el estado capitalista*. Siglo XXI, Madrid (17ª ed.).
- POULANTZAS, N. (1979): *Estado, poder y socialismo*. Siglo XXI, Madrid.
- POULANTZAS y COIN (1978): *Para un análisis marxista del Estado*. Pre-textos, Valencia.
- PRESTON, P. (1986): *El triunfo de la democracia en España: 1969-1986*. Plaza y Janés, Barcelona.
- PUCHOL, J. (1969): "El Libro Blanco, ¿un nuevo «Plan de desarrollo» de la enseñanza?", en *Cuadernos para el Diálogo*, extra nº XVI.
- PULPILLO, A.J. (1968): "Racionalización cronológica del trabajo escolar", en *Vida Escolar*, nº 95, págs. 4-7.
- QUERRIEN, A. (1979): *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. La Piqueta, Madrid.
- QUINTANA, J. Mª. (1964): "Renovación pedagógica en los colegios", en *Bordón*, nº 122-3, págs. 117-144.
- QUINTANILLA, M.A. (1978): "El estatuto epistemológico de las ciencias de la educación", en AA.VV. (1978, b).
- RAMSAY, P.D.K. (1983): "Dialogue: Fresh perspectives on the school transformation-reproduction debate: A response to Anyon from the antipodes", en *Curriculum Inquiry*, v. 13, págs. 295-320.

- RECIO, A. (1981): "Notas de lectura sobre la organización capitalista del trabajo", en *Monthly Review*, v. 4-5, págs. 15-32.
- REID, W. (1982): "A theory of curriculum change", en HORTON y RAGGATT.
- REID, W. (1986): "Curriculum theory and curriculum change: what can we learn from history?", en *Journal of Curriculum Studies*, v. 18, nº 2, págs. 159-166.
- REX, J. (1985): *El conflicto social*. Siglo XXI, Madrid.
- REYES, R. (1983): *La voluntad de fragmento*. Akal, Madrid.
- REYNOLDS, J. & SKILBECK, M. (1976): *Culture and the classroom*. Open Books, London.
- REYNOLDS, D. & SULLIVAN, M. (1980): "Towards a new socialist sociology of education", en BARTON, MEIGHAN, WALKER (1980).
- RIBEIRO PEDRO, E. (1981): *Social stratification and classroom discourse: a sociolinguistic analysis of classroom practice*. Liber Laromedel Lund. Stockholm.
- RICHARDSON, K. (1982): "Ideology, psychology and the biological sciences", en HARTNETT.
- RICHTA, R. (1974): *La civilización en la encrucijada*. Ayuso, Madrid.
- RIESMAN, D. (1964): *La muchedumbre solitaria*, Paidós, Buenos Aires.
- RITCHEY, E. (1984): "Educational Theory and epistemological politics. Three alternatives to educational research", en HEDEGAARD, M.; HAKKARAINEN, P; ENGESTRÖM, Y. (eds.): *Learning and teaching on a scientific basis*. Aarhus Universitet Psykologisk Institut.
- ROA, V. (1971): *España, hora H*. Dopesa, Barcelona.
- ROA, V. (1976): *Apoteosis y ocaso del franquismo*. Sedmay, Madrid.
- ROCHER, G. (1975): *Introducción a la sociología general*. Herder, Barcelona (2ª ed.).
- RODRIGUEZ, J. (1973): "Ideología y ciencias sociales", en *Sistema*, nº 3, págs. 137-147.
- RODRÍGUEZ, J. (1981): "Notas críticas a la teoría de la reproducción", en *Témpora*, nº 2, págs. 33-39.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1973): *La función de control en la educación*. C.S.I.C., Madrid.
- RODRÍGUEZ IBÁÑEZ, J.E. (1977): "Crisis de legitimación y capitalismo avanzado", en *Sistema*, nº 21, págs. 87-104.



- RODRÍGUEZ IBAÑEZ, J.E. (1978): *Teoría crítica y sociología*. Siglo XXI, Madrid.
- ROMERO, J.L. y DE MIGUEL, A. (1969): *El capital humano (Ideas para una planificación social de la enseñanza en España)*. Confederación Española de Cajas de Ahorro, Madrid.
- RORTY, R. (1983): *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Cátedra, Madrid.
- ROS HOMBRAVELLA, J. y otros (1973): *Capitalismo español: de la autarquía a la estabilización (1939-1959)*. Cuadernos para el Diálogo, Madrid (2 vol.).
- RUBERT DE VENTÓS, X. (1986): *Ensayos sobre el desorden*. Kairós, Barcelona (2ª ed.).
- RUBINSTEIN, D. (1976): *Una educación para la democracia*. Monte Ávila, Caracas.
- RUBIO, F. (1974): "La política educativa", en FRAGA IRIBARNE y otros.
- RUDNER, R.S. (1973): *Filosofía de la ciencia social*. Alianza, Madrid.
- RUIZ GARCÍA, E. (1972): *La descolonización de la cultura*. Planeta, Barcelona.
- RUIZ RICO, J.J. (1977): *El papel político de la Iglesia Católica en la España de Franco*. Tecnos, Madrid.
- RUSCONI, G.E. (1969): *Teoría crítica de la sociedad*. Martínez Roca, Barcelona.
- RUSSELL, B. (1931): *El panorama científico*. Revista de Occidente, Madrid.
- RUSSELL, B. (1968): *El poder en los hombres y en los pueblos*. Losada, Buenos Aires (5ª ed.).
- SABINE, G.H. (1975): *Historia de la teoría política*. FCE, Madrid.
- SACK, R. (1981): "Una tipología de las reformas de la educación", en *Perspectivas*, v. XI, nº 1, págs. 45-60.
- SAEZ ALBA, A. (1974): *La Asociación Católica de Propagandistas (Reproducción y Métodos de la derecha permanente)*. Ruedo Ibérico, París.
- SANCHEZ, T. (1971): "Consideraciones sobre las orientaciones pedagógicas para los planes y programas de estudios de la EGB", en *La escuela en acción*, nº 10.008.
- SAN MIGUEL, L.G. (1980): *Las clases sociales en la España actual*. C.I.S., Madrid.

- SARUP, M. (1984): "Las perspectivas interaccionista y marxista en la sociología de la educación: una introducción", en *Revista de Educación*, nº 275, págs. 63-70.
- SASTRE, J.L. (1972): "Habla Villar", en *La escuela en acción*, nº 10116, págs. 25-29.
- SAYLOR, J.y ALEXANDER, M. (1970): *Planeamiento del currículo en la escuela primaria*. Troquel, Buenos Aires.
- SCHAFF, A. (1979): *La alienación como fenómeno social*. Crítica, Barcelona.
- SCHERMERHORN, R.A. (1963): *El poder y la sociedad*. Paidós, Buenos Aires.
- SCHUBERT, H. (1980): *Curriculum books*. University Press of America, Washington.
- SCHUBERT, W.H. y LÓPEZ-SCHUBERT, A.L. (1982): "Teaching curriculum theory", en *Journal of Curriculum Theorizing*, v. 2, nº 2, págs. 97-111.
- SCHULTZ, T.W. (1968): *Valor económico de la educación*. Uteha, México.
- SCHULTZ, T.W. (1983): "La inversión en capital humano", en *Educación y Sociedad*, nº 1, págs. 181-195.
- SEARS, J.T. (1985): "Rethinking teacher education: dare we work toward a new social order?", en *The Journal of Curriculum Theorizing*, v. 6, nº 2, págs. 24-79
- SEGURA, A. (1970): *Crítica del Libro Blanco y del proyecto de Ley de Educación*. Nova Terra, Barcelona.
- SEMPRÓN, J. (1966): "La oposición política en España: 1956-1966", en *Horizonte español 1966* (T. II). Ruedo Ibérico. París.
- SENNETT, R. (1982): *La autoridad*. Alianza, Madrid.
- SERRANO DE HARO, A. (1943): "Notas sobre la Inspección de Primera Enseñanza", en *Revista Española de Pedagogía*, nº 1, págs. 137-144.
- SHAPIRO, H.S. (1982): "Shaping the educational imagination: class, culture and the contradictions of the dominant ideology", en *Journal of Curriculum Theorizing*, v. 2, nº 2, págs. 153-165.
- SHAPIRO, H.S. (1984): "Ideology, Hegemony and the individualization of instruction: the incorporation of «progressive» education", en *Journal of Curriculum Studies*, v. 16, nº 4, págs. 367-378.
- SHAPIRO, H.S. (1985): "Capitalism at risk: the political economy of the educational reports of 1983", en *Educational Theory*, v. 35, nº 1, págs. 57-72.

- SHARP, R. y GREEN, A. (1975): *Education and social control*. Routledge and Kegan Paul, London.
- SHIPMAN, M. (1976): *The organization and impact of social research*. Routledge and Kegan Paul, London.
- SIGUAN, M. y ESTRUCH, J. (1974): *El precio de la enseñanza en España*. Dopesa, Barcelona.
- SITO, N. (1970): *Modernización y desarrollo social*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- SMYTH, W.J. (1984): "Toward a «critical consciousness» in the instructional supervision of experienced teachers", en *Curriculum Inquiry*, v. 14, nº 4, págs. 425-436.
- SNYDERS (1978): *Escuela, clase y lucha de clases*. Comunicación, Madrid.
- SOHN-RETHEL, A. (1979): *Trabajo manual y trabajo intelectual*. El Viejo Topo, Barcelona.
- SOLÁ, P. (1981): "La innovación educativa y su contexto histórico social", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 79, págs. 33-36.
- SOLANA, E. (1940): *Didáctica Pedagógica*. Escuela Española, Madrid.
- SOLÁ, C. (1976): *Modernización: un análisis sociológico*. Península, Barcelona.
- SOLÁ-TURA, J. (1972): "Los tecnócratas en la encrucijada", en AA.VV. (1972, a).
- SONNTAG, H.R. (1983): *El Estado en el capitalismo contemporáneo*. Siglo XXI, Madrid (5ª ed.).
- SPRING, J. (1978): *Introducción a la educación radical*. Akal, Madrid.
- SPRING, J. (1984): "The structure of power in an urban school system: a study of Cincinnati school politics", en *Curriculum Inquiry*, v. 14, nº 4, págs. 401-424.
- STENHOUSE, L. (1983): *Authority, Education and Emancipation*. Heinemann, London.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata, Madrid.
- STINCHCOMBE, A.L. (1970): *La construcción de teorías sociales*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- SUBIRATS, M. (1981): *El empleo de los licenciados*. Fontanella, Barcelona.

- SUBIRATS, M. (1983): *L'escola rural a Catalunya*. Rosa Sensat-Ed. 62, Barcelona.
- SUEIRO, D. y DÍAZ MOSTY (1986): *Historia del franquismo*. Sarpe, Madrid (2 vol.).
- SWEEZY, P. (1977): *Algunos problemas actuales del socialismo*. Siglo XXI, Madrid (5ª ed.).
- TAGER, F. (1982): "The relation between politics and culture in the teaching of working-class students", en *Curriculum Inquiry*, v. 12, nº 2, págs. 209-219.
- TAMAMES, R. (1967): *Espanya: ¿segon pla de desenvolupament?*. Nova Terra, Barcelona.
- TAMAMES, R. (1981): *La República. La Era de Franco*. Alfaguara/Alianza, Madrid (9ª ed.).
- TAYLOR, P.H. (ed.) (1979): *New directions in curriculum studies*. Falmer Press, Sussex.
- TAYLOR, P. H. (ed.) (1986): *Recent development in curriculum studies*. MER-Nelson, Philadelphia.
- TEDESCO y otros (1975): *Ideología y educación*. Axis, Buenos Aires.
- TENA, J. y otros (1978): *La educación en España. (Análisis de unos datos)*. M.E.C., Madrid.
- TENA, J. y otros (1981): *La educación en España y en la Comunidad Económica Europea*. M.E.C., Madrid.
- TEZANOS, J.F. (1973): "El tema de la alienación en la sociología contemporánea", en *Sistema*, nº 3, págs. 77-89.
- TEZANOS, J.F. (1975): *Estructura de clases en la España actual*. Edicusa, Madrid.
- TEZANOS, J.F. (1977): "Aproximación al estudio de las clases sociales en el campo español", en *Sistema*, nº 19, págs. 83-102.
- THERBORN, G. (1972): "Jürgen Habermas: un nuevo eclecticismo", en *Teorema*, nº 6, págs. 57-80.
- THERBORN, G. (1979): *¿Cómo domina la clase dominante?*. Siglo XXI, Madrid.
- THOMPSON, E.P. (1981): *Miseria de la teoría*. Crítica, Barcelona.
- THUROW, L. (1983): "Educación e igualdad económica", en *Educación y sociedad*, nº 2, págs. 159-171.

- TOM, A.R. (1983): "Practice is more than a technical activity: a response to Diorio's « Knowledge, autonomy and the practice of teaching »", en *Curriculum Inquiry*, v. 13, nº 2, págs. 157-163.
- TORBET, W.R. (1981): "Why educational research has been so ineducational?: the case for a new model of social science based on collaborative inquiry", en REASON, P. y ROWAN, J. (eds.): *Human inquiry*. Wiley & Sons, London.
- TOUCHARD, J. (1981): *Historia de las ideas políticas*. Tecnos, Madrid (4ª ed.).
- TOURAINÉ, A. (1974): *Ciencias sociales: ideología y realidad nacional*. Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires (2ª ed.).
- TOURAINÉ, A. (1978): *Introducción a la sociología*. Ariel, Barcelona.
- TRÍAS, E. (1975): *Teoría de las ideologías*. Península, Barcelona (2ª ed.).
- TRILLA, J. (1985): *Ensayos sobre la escuela*. Laertes, Barcelona.
- TYLER, R.W. (1977): *Principios básicos del currículo*. Troquel, Buenos Aires (2ª ed.).
- TUÓN DE LARA y otros (1977): *Ideología y sociedad en la España contemporánea. Por un análisis del franquismo*. Edicusa, Madrid.
- TUÓN DE LARA, M. (dir.) (1980): *Historia de España*. (T. X: "España bajo la dictadura franquista, 1939-1975". Labor, Barcelona.
- TUÓN DE LARA, M. (1984): *Metodología de la historia social de España*. Siglo XXI, Madrid (5ª ed.).
- UDY, S. (1970): *El trabajo en las sociedades tradicional y moderna*. Amorrortu, Buenos Aires.
- U.N.E.S.C.O. (1968): *El planeamiento de la educación*. M.E.C., Madrid.
- UREÑA, E.M. (1978): *La teoría crítica de la sociedad de Habermas*. Tecnos, Madrid.
- VAIZBY, J. (1958): *The costs of education*. George Allen & Unwin, London.
- VAIZBY, J. (1975): *Economía de la educación*. Vicens-Vives, Barcelona.
- VALLS, R. (1984): *La interpretación de la Historia de España y sus orígenes ideológicos en el bachillerato franquista (1938-1953)*. I.C.E. Universidad de Valencia. Valencia.
- VARELA, J. (1983, a): "The marketing of education: neotaylorismo y educación", en *Educación y Sociedad*, nº 1, págs. 167-177.

- VARELA, J. (1983, b): *Modos de educación en la España de la contrarreforma*. La Piqueta, Madrid.
- VARELA, J. (1986): "Teoría y práctica en las instituciones escolares", en FERNÁNDEZ ENGUITA (1986, b).
- VARGAS-MACHUCA, R. (1982): *El poder moral de la razón*. Tecnos, Madrid.
- VASCONI, T.A. (1972): "Cultura, ideología, dependencia y alienación", en MATOS, J. (comp.): *La crisis del desarrollismo y la nueva dependencia*. Amorrortu, Buenos Aires.
- VAZQUEZ, M. (1975): "La reforma educativa en la zona republicana durante la guerra civil", en *Revista de Educación*, nº 240, págs. 60-72.
- VELLOSO, J. (1985): "Dependencia y educación: ¿reproducción o complot?", en *Perspectivas*, nº 54, págs. 217-225.
- VIDAL, D. (1973): *Sobre la ideología (el caso particular de las ideologías sindicales)*. Laia, Barcelona.
- VIDAL D. y otros (1978): *Para acabar con la alienación*. Taller de sociología, Madrid.
- VIDAL BENEYTO, J. (1977): *Del franquismo a una democracia de clase*. Akal, Madrid.
- VIET, J. (1970): *Los métodos estructuralistas en las ciencias sociales*. Amorrortu, Buenos Aires.
- VILAR, S. (1977): *La naturaleza del franquismo*. Península, Barcelona (2ª ed.).
- VILLAR PALASÍ, J.L. (1970): "España y el año internacional de la educación", en *Vida Escolar*, nº 117, págs. 34-35.
- VINCENT, J.M. y WEBER, M. (1972): *La metodología de M. Weber. Fundamentos metodológicos de la sociología*. Anagrama, Barcelona.
- VINCENT, J.M. (1977): *Fetichismo y sociedad*. Era, México.
- VOLOSINOV (1981): "The study of ideologies and philosophy of language", en BENNET, T. y otros.
- WALKER, D.F. y SOLTIS, J.F. (1986): *Curriculum and aims*. Teacher College Press, New York.
- WALLACE, W.L. (1980): *La lógica de la ciencia en la sociología*. Alianza, Madrid (2ª ed.).
- WEATHERLEY, R. y LIPSKY, M. (1978): "Street-level bureaucrats and institutional innovation: implementing special education reform", en

- MANN, D. (ed.): *Making change happen?*. Teachers College Press, New York.
- WEBER, H. (1978): "El estado y la transición al socialismo (entrevista a N. Poulantzas)", en *Zona Abierta*, nº 16, págs. 111-129.
- WEBER, M. (1944): *Economía y sociedad*. F.C.E., México.
- WEBER, M. (1974): *Sobre la teoría de las ciencias sociales*. Península, Barcelona (2ª ed.).
- WEBER, M. (1977, a): *¿Qué es la burocracia?*. La Pléyade. Buenos Aires.
- WEBER, M. (1977, b): *Estructuras de poder*. La Pléyade, Buenos Aires.
- WEBER, M. (1985): *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Orbis, Barcelona.
- WEILER, H.M. (1983): "Education, public confidence and the legitimacy of the modern state: is there a « crisis » somewhere?", en *Journal of Curriculum Studies*, v. 15, nº 2, págs. 125-142.
- WEILER, H.M. (1984): "La economía política de la educación y el desarrollo", en *Perspectivas*, v. XIV, nº 52, págs. 487-498.
- WEISGERBER, R.A. (1980, a): *Perspectivas de la individualización didáctica*. Anaya, Madrid.
- WEISGERBER, R.A. (1980, b): *Tendencias actuales de la enseñanza individualizada*. Anaya, Madrid.
- WEST, W.G. (1984): "Phenomenon and form in interactionist and neo-marxist qualitative educational research", en BARTON y WALKER (1984).
- WESTBURY, I. (1979): "The curriculum: what is it and how should we think about it?", en BLOOMER & SHAW (eds): *The challenge of educational change*. Pergamon, Oxford.
- WEXLER, P. (1982): "Sources of social change and strategies of education", en *Journal of Curriculum Theorizing*, v. 2, nº 2, págs. 166-180.
- WHITE, P. (1983): *Beyond domination. An essay in the political philosophy of education*. Routledge and Kegan Paul, London.
- WHITEHEAD, A.N. (1965): *Los fines de la educación*. Paidós, Buenos Aires (3ª ed.).
- WHITEHEAD, J. (1981): "A practical example of a dialectical approach to educational research", en REASON y ROWAN: *Human Inquiry*. Wiley & Sons, London.
- WHITTY, G. (1985): *Sociology and school knowledge*. Methuen, London.

- WHITTY, G. (1986): "Recent american and australian approaches to the sociology and politics of education", en *Educational Theory*, v. 36, nº 1, págs. 81-85.
- WILLIAMS, R. (1976): "Base and superstructure in marxist cultural theory", en DALE, ESLAND, MACDONALD (1976).
- WILLIAMS, R. (1981): "The analysis of culture", en BENNETT y otros.
- WILLIAMS, R. (1982): *Cultura*. Paidós, Barcelona.
- WILLIAMS, R. (1980): *Marxismo y literatura*. Península, Barcelona.
- WILLIS, P. (1976): "The class significance of school counter-culture", en HAMMERSLEY y WOODS (1976).
- WILLIS, P. (1986): "Producción cultural y teorías de la reproducción", en *Educación y Sociedad*. nº 5, págs. 7-34.
- WOOD, G.H. (1984): "Schooling in a Democracy: Transformation or Reproduction?", en *Educational Theory*, v. 34, nº 3, págs. 219-239.
- WOODS, P. (1976): "Having a laugh: an antidote to schooling", en HAMMERSLEY y WOODS (1976).
- WOODS, P. (1983): *Sociology and the school (an interactionist viewpoint)*. Routledge and Kegan Paul. London.
- WOLF, M. (1982): *Sociologías de la vida cotidiana*. Cátedra, Madrid.
- WRIGHT, E.O. (1983): *Clase, crisis y Estado*. Siglo XXI, Madrid.
- YINFANTE, J. (1970): *La prodigiosa aventura del Opus Dei. Génesis y desarrollo de la santa mafia*. Ruedo Ibérico. Paris.
- YOUNG, M. (1964): *El triunfo de la meritocracia (1870-2034)*. Tecnos, Madrid.
- YOUNG, M.F.D. (1976): "Curriculum change: limits and possibilities", en DALE, ESLAND, MACDONALD (1976).
- YOUNG, M.F.D. (1977, a): "Taking side against the probable problems of relativity and commitment in teaching and the sociology of knowledge", en JENKS: *Rationality, Education and the social organization of knowledge*. Routledge and Kegan Paul, London.
- YOUNG, M. y WHITTY, G. (1977): *Society, state and schooling*. Flamer Press, London.
- ZETTERBERG, H. (1971): *Teoría y verificación en sociología*. Nueva Visión, Buenos Aires.



UNIVERSITAT DE VALÈNCIA  
S.I.B.  
SECCIÓ DE PRÉSTEC INTERBIBLIOTECARI  
La Nave, 2  
46003 - VALENCIA

Préstamo nº

**PRÉSTAMO INTERBIBLIOTECARIO**

AUTOR FRANCISCO BELTRAN LLAVADOR SIGNATURA \_\_\_\_\_  
TÍTULO UN MODELO DE DETERMINACIONES EN POLÍTICA CURRICULAR  
DURACIÓN DEL PRÉSTAMO \_\_\_\_\_ (Préstamo para  
consulta en sala)

**COMPROMISO**

(A rellenar por el lector)

AUTOR FRANCISCO BELTRAN LLAVADOR SIGNATURA \_\_\_\_\_  
TÍTULO: UN MODELO DE DETERMINACIONES EN POLÍTICA CURRICULAR  
ESTUDIO DEL ORIGEN SOCIAL DEL CURRÍCULO TECNOLÓGICO  
EN ESPAÑA

**BIBLIOTECA QUE PIDE PRESTADO:**

Consultaré la tesis que se me presta para uso estrictamente personal, con fines de estudio e investigación. Si me refiero a ella en mis publicaciones personales, lo haré precisando la fuente y el nombre del autor. Por otra parte, no haré más que breves citas y siempre entrecomilladas.

FECHA 28/03/98 APELLIDOS, NOMBRE AQUINO REGUERO, IVEIE  
DIRECCIÓN PADRE MARIANA, 14- 3º PISO.  
FIRMA 03004- ALICANTE.

*Iveie*