



Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación

Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación

Doctorado en Educación

Extensión y Modernización de la Enseñanza Primaria en España. (1958-1970)

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Adrián Pérez Defez

Dirigida por:

Dr. Alejandro Mayordomo Pérez

Valencia, Mayo de 2017

Extensión y modernización de la enseñanza primaria en España. (1958-1970)

Índice

Índice	1
Índice de tablas	3
1. Presentación.	7
2. Una breve aproximación histórica.	19
2.1 Antecedentes. Contextos, ideas y política escolar	19
2.2 El fin del aislamiento internacional y sus consecuencias en la política educativa	37
3. La lucha contra el analfabetismo en el desarrollismo español.	53
3.1 Una revisión de conceptos y datos.	53
3.2 El plan de 1963 de lucha contra el analfabetismo.	79
3.3 Instrumentos y técnicas para la alfabetización.	88
3.4 De la alfabetización a la educación de adultos. El cambio en la política alfabetizadora.	92
3.5 La alfabetización en el ejército	99
3.6 Resultados de 3 décadas de alfabetización durante el franquismo.	104
4. La política de construcción de escuelas.	111
4.1 Ley de Construcciones escolares de 1953.	113
4.2 El plan de construcciones escolares de 1956-1963.	115
4.3 Los cambios en las construcciones escolares	121
4.4 El primer plan de desarrollo y su relación con las construcciones escolares. (1964-1967)	123
4.5 El segundo Plan de desarrollo y la Ley General de Educación (LGE).	127

4.6 Resumen de una década de construcciones escolares.	129
5. El discurso político-pedagógico franquista.	135
5.1 Antecedentes históricos. La pedagogía y política escolar en el primer franquismo.	135
5.2 Los inicios de una nueva racionalidad pedagógica	143
5.3 El discurso presupuestario durante el desarrollismo español.	145
5.4 La gratuidad de la enseñanza, el derecho a la educación y la relación con el sistema público-privado	152
6. El motor de la renovación pedagógica.	160
6.1 Cambios derivados del discurso pedagógico del CEDODEP.	169
6.1.1 Reformas para la práctica escolar.	172
6.1.2 Cambios en los principios educativos	219
6.2 Modernización pedagógica de las leyes educativas. (1965-1967)	282
6.3 Sobre la difusión y generalización de la renovación educativa.	304
7. El profesorado en las políticas escolares.	319
7.1 Algunas indicaciones sobre precedentes.	319
7.2 La formación docente en los años sesenta.	332
7.3 La formación permanente del profesorado.	342
7.4 Hacia un nuevo papel de la inspección educativa de la enseñanza primaria.	345
7.5 La situación social y laboral del profesorado en la década de 1960.	361
8. Hacia 1970: el momento crucial de la reforma educativa.	380
8.1 Contexto político, económico y social que justifica la reforma educativa.	380
8.2 El proceso de elaboración de la nueva Ley Educativa.	382
8.3 Las tensiones político-financieras entre la educación pública y la educación privada. Las subvenciones escolares.	403
8.4 La financiación de la Ley General de Educación.	418
8.5 El profesorado en la LGE.	423

9. Interpretación y conclusiones finales.	426
10. Bibliografía.	464
11. Anexos	480

Índice de tablas

Tabla 1. Presupuestos del Ministerio de Educación en relación al coste de la vida.	33
Tabla 2. Evolución del sueldo del maestro en España. (1913-1975).	36
Tabla 3. Evolución del sueldo del Maestro en España. (1913-1957)	49
Tabla 4. Aumento del presupuesto en % (1950-56)	51
Tabla 5. Censo de analfabetismo y tasas de analfabetismo.	56
Tabla 6. Evolución de los índices de analfabetismo entre 1940 y 1970.	57
Tabla 7. Evolución del porcentaje de población analfabeta.	58
Tabla 8. Gasto en pesetas en educación. (1957)	62
Tabla 9. División provincial de España de 1950. Población analfabeta y su porcentaje; su distribución entre hombres y mujeres en porcentajes.	68
Tabla 10. Distribución de la población activa. (%)	70
Tabla 11. Alumnos matriculados en clases de adultos en escuelas nacionales. (en miles).	72
Tabla 12. Comparación de las tasas de analfabetismo entre distintos países de Europa.	73
Tabla 13. Porcentaje del presupuesto que se dedica a la educación en distintos países. (1960)	76
Tabla 14. Alfabetizados dentro del plan de Alfabetización de 1963.	87

Tabla 15. Tasas de analfabetismo en el ejército	100
Tabla 16. Nivel educativo de los reclutas incorporados al servicio militar en 1955-69.	101
Tablas 17,18 y 19. Datos de alumnos matriculados a los cursos de alfabetización en Andalucía, Extremadura y Cataluña.	107
Tabla 20. Analfabetismo en función del sexo. (1910-1970)	108
Tabla 21. Población escolar, unidades escolares y alumnos matriculados.	120
Tabla 22. Emigración interna en España (1961-1970)	125
Tabla 23. Número de escuelas (1956-1971)	130
Tabla 24. Evolución del número de escuelas. (1940-1971)	132
Tabla 25. Déficit de puestos escolares. (plazas).	133
Tabla 26. Aumentos presupuestarios en el MEN	140
Tabla 27. Evolución de los presupuestos destinados a Educación. (% del gasto total del Estado).	142
Tabla 28. Aumento del presupuesto del Ministerio y comparación con los anteriores. (1958-1968).	147
Tabla 29. Comparación entre el aumento del PIB y el aumento del gasto en Educación.	149
Tabla 30. Incremento del gasto público en Enseñanza Primaria. (1965=1)	150
Tabla 31. Previsiones en gastos de inversión educativa. (millones)	152
Tabla 32. Estudiantes universitarios procedentes de clase obrera.	156
Tabla 33. Comparación de la duración del curso escolar en algunos países.	181
Tabla 34. Distribución de las horas lectivas.	184
Tabla 35. Distribución del tiempo en las distintas materias del programa. (I)	185

Tabla 36. Distribución del tiempo en las distintas materias del programa. (II)	186
Tabla 37. Distribución del tiempo en las distintas materias del programa. (III)	187
Tabla 38. Porcentaje de niños que deberían promocionar. (Según Pulpillo, 1966c)	210
Tabla 39. Contenidos de los cuestionarios por sexos.	267
Tabla 40. Duración semanal de las materias por cursos.	269
Tabla 41. Resumen de la Ley 169/1965, de 21 de diciembre, sobre reforma de la Enseñanza Primaria.	290
Tabla 42. Decreto 19/1967, de 2 de febrero por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria	301
Tabla 43. Porcentaje de alumnado por sexos en las escuelas normales.	330
Tabla 44. Alumnos varones matriculados en las escuelas de Magisterio.	331
Tabla 45. Porcentaje de alumnos que acaban los estudios de Magisterio.	336
Tabla 46. Formación impartida en el primer curso de Magisterio.	338
Tabla 47. Formación impartida en el segundo curso de Magisterio.	339
Tabla 48. Evolución del salario de entrada al escalafón del Magisterio.	362
Tabla 49. Evolución del salario de los maestros.	368
Tabla 50. Gasto público en educación como % del PNB en 1965.	370
Tabla 51. Comparativa del salario de los maestros con otras profesiones.	371
Tabla 52. Salario de los maestros.	373
Tabla 53. Previsión de gastos realizada por el MEC y gasto realizado.	374
Tabla 54. Salarios por hora en distintas profesiones.	375
Tabla 55. Salarios a la entrada del escalafón del magisterio con y sin inflación. (1913-1970)	376

Tabla 56. Diferencia entre los gastos ministerial Militar y Educativo. En millones de pesetas.	378
Tabla 57. Escuelas subvencionadas en función del sexo.	407
Tabla 58. Alumnado de las instituciones educativas tanto públicas como privadas y porcentajes de reparto de este alumnado.	414
Tabla 59. Ahorro total anual en gastos de sostenimiento. (de los centros privados al Estado)	416
Tabla 60. Índice analfabetismo (%) 1960-1980.	448
Tabla 61. Salario del Magisterio 1970-1975.	449
Tabla 62. Comparación de las funciones de los maestros en la Ley de 1945 y en la LGE.	450
Tabla 63. Aumentos presupuestarios del MEC (1970-1975).	454
Tabla 64. Ley General de Educación.	458
Tabla 65. Comparación entre la Reforma de 1967 y la LGE.	460

1. Presentación.

Cuando hablamos del franquismo, la mente, nos lleva de forma automática a un primer franquismo que fue durísimo, a un primer franquismo en el que se pasaron mil penurias, en el que murieron muchos españoles, en el que si hablamos de pedagogía, las depuraciones docentes, y estudiantiles, el poder de la Iglesia sobre la educación, el abandono de la enseñanza, y la consagración del principio de subsidiariedad marcan la pauta.

La enseñanza primaria quedó bajo el control casi absoluto de la Iglesia y se impusieron contenidos fuertemente ideologizados sometidos a estricta censura. El desarrollo de los currícula se reducía, en definitiva, a la transmisión de estos contenidos bajo formas que actuaban igualmente como efectivos vehículos de adoctrinamiento. Depuraciones de profesores y bibliotecas; separación de sexos; rezos, cantos y símbolos patrióticos, representan adecuada y casi exhaustivamente esta etapa. (Beltrán, 1991, p. 12).

Pero hay un segundo franquismo, un franquismo distinto, en el que más allá de la falta de libertades políticas y libertades privadas, más allá de la represión que se mantuvo aunque a una intensidad menor, más allá de las dificultades, encontramos una época de prosperidad económica, una época en la que el sistema productivo y social de España cambia, una época en la que se suceden cambios políticos, económicos, sociales, y, los que más nos interesan en este trabajo, los pedagógicos. Todos estos cambios, hacen que el desarrollismo económico que se da a finales de la década de 1950, y durante la de 1960, sea un interesante tema para el estudio, para la búsqueda de respuestas a una serie de cuestiones.

Estas respuestas, se han buscado desde el final del franquismo con desigual suerte. En un principio, se suceden trabajos que se ven claramente influidos por ideas franquistas,

por el peso que deja una época que dura 39 años –si comenzamos a contar desde 1936-. Estas reflexiones seguían una senda parecida a la seguida durante el franquismo, una senda que todavía no estaba lo suficientemente alejada del periodo histórico que me propongo estudiar en este trabajo. Esto hace que los distintos trabajos se polaricen. Por un lado están aquellos que siguen elogiando al franquismo como si se encontrasen todavía bajo la dictadura, que siguen elogiando todo lo realizado con argumentos que difícilmente resultan creíbles en la España de la transición y menos si cabe en la España de hoy. Por el otro lado, encontramos el caso contrario, aquellos que, expulsados de España u obligados a la clandestinidad durante el franquismo, encuentran en el paso a la democracia un altavoz con el que cargar contra el periodo franquista como la represión y la falta de libertad de expresión de la España dictatorial les había impedido hacerlo antes.

Pero el tiempo ha ido avanzando, y esas polarizaciones, se han ido reduciendo paulatinamente, señal del paso del tiempo, lo que no quiere decir que hayan desaparecido. Con el paso de los años, la sociedad española ha aprendido a mitificar una serie de hechos, tales como la Transición que se produjo con la muerte de Franco, el papel de la monarquía en la llegada de la democracia a nuestro país...

Y precisamente esa es la ventaja de las nuevas generaciones que nos dedicamos a investigar éste periodo histórico. No lo hemos vivido, y eso supone una losa terrible, pero es precisamente el no haber vivido dicho periodo, el no tener recuerdos al respecto lo que nos permite comenzar de cero, lo que nos permite buscar la objetividad y huir de la polarización que en otros momentos se ha dado.

En éste trabajo, me centraré en uno de los 3 periodos franquistas. Tradicionalmente, los autores hablan de dos periodos franquistas,¹ el primer franquismo y el tardofranquismo. Si lo vemos desde una óptica pedagógica, se puede hablar de 3 periodos. Aunque

¹ Así lo hacen entre otros, Puellas, M. de (2009) *Modernidad, republicanismo y democracia: una historia de la educación en España (1898-2008)*. Valencia: Tirant lo Blanch.
Beltrán, F. (1991). *Política y reformas curriculares*. Valencia: UV

sin duda, hay una cierta unidad en la España de Franco entre 1938 y 1945 (...) Pero también hay elementos ideológicos, políticos, culturales y económicos comunes en todo el periodo franquista, hasta 1975 e incluso después -postfranquismo-. Y resulta difícil hablar de las distintas etapas del franquismo sin hablar del franquismo en su totalidad. (Barreiro Rodríguez, 1995-1996, pp. 419-420.)

El primer periodo, va desde el fin de la guerra, hasta el principio de los años 50, es un periodo caracterizado por la intención de borrar todo aquello que provenga o recuerde al periodo republicano, por el olvido de la educación, especialmente en el caso de la educación primaria, como analizaré más adelante, por la entrega de la enseñanza primaria y media a la Iglesia católica y por el impuso máximo del principio de subsidiariedad, que consiste en que el Estado solamente debe llegar allá donde no quiera llegar la iniciativa privada.

Un segundo periodo es el que va de 1951-1957. Es un periodo puente entre el primero y el tercero. El fin de la 2ª Guerra Mundial, trae consigo un aislamiento internacional muy fuerte para España, incluso hace peligrar el gobierno de Franco, por lo que la política franquista comienza a cambiar en búsqueda de apoyo internacional. Necesita que el franquismo sea visto como alejado y distinto de las potencias perdedoras de la Guerra Mundial. Además, se ve obligado a renunciar al sueño autárquico, lo que hace que a lo largo de estos años, se lleven a cabo una serie de negociaciones a nivel internacional en las que más adelante me centraré. Estas negociaciones buscan el fin del aislamiento internacional y traerán consigo el capitalismo.

En pedagogía, mientras se negocian los acuerdos que llevarán al capitalismo y a un cierto reconocimiento internacional de España, se puede ver una época que es distinta a la anterior, que tiene un lenguaje distinto, tanto en los documentos legislativos, como en los documentos privados, que muestra una mínima preocupación por la pedagogía y la didáctica, con los nuevos Cuestionarios en 1953, que mejora los presupuestos educativos moderadamente, pero que no llega a ser tan intensa como la tercera etapa.

Por tanto nos encontramos en una época puente entre el primer nacional-catolicismo y el desarrollo de la educación que veremos en los años 60.

Y es precisamente, la tercera etapa, en la que se centrará este trabajo, en la que España comienza a tener un claro reconocimiento internacional –aunque con algunas reservas- y entra en el capitalismo y en los procesos de globalización que se producen en todo el mundo. Estos dos factores serán claves a nivel económico y a nivel político, pero también tendrán una importancia trascendental a nivel educativo. La llegada del capitalismo, y el reconocimiento internacional, por un lado supone más dinero para el Estado –en forma de recaudación y también de una serie de créditos-² que invierte con fuerza en educación, y por el otro lado supone un cambio en el sistema productivo.

España era un país que tenía una clara economía agraria, y la llegada de la industrialización hace que cambien sus necesidades, por lo que necesitará mano de obra formada y preparada, lo que hará que el gobierno comience a preocuparse de la educación, en tanto ésta resulta necesaria para cimentar el nuevo sistema productivo y económico. Pero además, supondrá la llegada de las instituciones internacionales. Estas instituciones, nacidas con el fin de la Segunda Guerra Mundial, tendrán un papel clave en el desarrollo de la política franquista. Son instituciones que ayudan al desarrollo, y que hacen, al igual que hoy en día, una serie de recomendaciones –de obligado cumplimiento- que el gobierno franquista tendrá que hacer compatibles con sus principios derivados del nacional-catolicismo. Esta pérdida de soberanía será el precio a pagar por el fin del aislamiento internacional. En ésta época, “el franquismo se adapta a los nuevos tiempos y cambia sus criterios de legitimación política: de la Iglesia y el Movimiento, a la ciencia y la técnica como pilares legitimadores del régimen”. (López Martín y Mayordomo, 1999, p. 83).

² Como ejemplo, podemos ver el crédito concedido en el Plan de Estabilización, en el que se superarán los 500 millones de dólares, de los que casi la mitad proceden del gobierno norteamericano, y el resto de diversas organizaciones como OECE, 100 millones más una moratoria en el pago de las deudas ya contraídas por España con los países miembros de dicho organismo, 78 millones por parte del FMI, o 68 millones por parte de la Banca Privada Norteamericana. Sirva también como ejemplo los 100 millones de dólares que el Congreso norteamericano concede en forma de crédito a España en 1951 o los 62,5 millones de dólares que el Import-Export-Bank concede a España en 1952.

Datos en Biescas, J.A. y Tuñón, M. (1983) España bajo la dictadura franquista. En Tuñón, M (ed) (1983). *Historia de España*. Barcelona: Editorial Labor. Segunda edición.

Así veremos cómo en nuestro país se produce un proceso que nos llevará a una cierta globalización, a la influencia de una serie de organizaciones foráneas, lo que por fin dotará a Franco y su régimen del ansiado reconocimiento y posición internacional.

Es cierto que durante este periodo [1950-1967] se produce en España un proceso de modernización y acercamiento a Europa. Lento al principio y más rápido a finales de los años sesenta y que desde luego se va a notar en el propio desarrollo de la política educativa, que, aunque no renuncia a sus principios ideológicos fundamentales, no deja de recibir la influencia de los cambios económicos que poco a poco van haciendo de nuestro país un lugar donde el analfabetismo y la incultura producen rechazo e incluso vergüenza. (Gómez García, 1997, p. 189)

Será esta una época de desarrollo educativo en todos los niveles, de inversión educativa como no se había visto nunca en el periodo franquista, pero también de desigualdades que se acrecientan con el desarrollo económico, tanto en la sociedad como en la educación.

Esta es la época que se pretende estudiar, una época que nos llevará desde 1958 hasta 1970. Pese a ello, cabe advertir que por razones de explicación o contextualización, rebasaré en ocasiones los límites cronológicos señalados. En 1957 se comenzará a fraguar un cambio, con los Centros de Coordinación Pedagógica, que suponen una firme apuesta por la pedagogía, si se compara con lo realizado anteriormente. A su vez se comenzará a llevar a cabo el Plan de Estabilización, con las inversiones que supone. En cuanto al fin del presente trabajo he determinado el año 1970, hasta el momento en el que se publica la Ley de General de Educación (LGE). He elegido este momento como final, puesto que en historia, las etapas no siempre van estrictamente ligadas a periodos temporales o políticos, y considero que la etapa del desarrollismo termina con esta Ley, que por otro lado no será aplicada dentro del periodo franquista en su totalidad³.

³ Cabe recordar que el calendario de implantación de la LGE duraba un total de 10 años, por lo que nunca llegó a ejecutarse en su totalidad dentro del sistema franquista.

En ésta época, como se analizará a lo largo del trabajo, la educación será un punto clave, pero no por su propia importancia, ni por convencimiento, sino porque es necesaria para fomentar el desarrollo económico. Es decir, es importante porque las inversiones que se realizan necesitan de una mano de obra formada para asegurar su viabilidad, por lo que el gobierno franquista, aconsejado por una serie de organizaciones supranacionales, hará fuertes inversiones con vistas a que estas sean recuperadas en el sistema productivo. Por ello mismo, a lo largo del trabajo tendrá una gran importancia la política y a la economía, puesto que la educación depende de la confluencia de ambas dos. Lo que ocurre en educación a lo largo del periodo que estudiamos, tendrá que ver con decisiones políticas, y con decisiones económicas, no con decisiones estrictamente pedagógicas. No se cambia la educación sino por el rédito político y económico que se obtiene de la misma, de lo contrario, el gobierno franquista hubiese apostado por ella cuando accedieron al gobierno una vez finalizada la guerra.

Este trabajo se centra en una época del franquismo, pero también se centra en una etapa determinada, en la Enseñanza Primaria. Para ello, es importante contextualizar a qué nos referimos con Enseñanza Primaria. Esta etapa supone no solamente la enseñanza que reciben los niños a unas edades determinadas, sino que nuestra definición busca incluir también a los adultos que con los planes de alfabetización aprenden a escribir y leer, así como las primeras cuentas, o los adultos que comienzan a alfabetizarse con los planes que llevan a cabo las empresas, así como en parte la educación de adultos que comenzará a darse a mediados de la etapa que se trata de estudiar. Por tanto, Enseñanza Primaria es toda la enseñanza que, independientemente de la edad del alumno o alumna, busca que éste aprenda aquellos contenidos básicos para enfrentarse a la vida con solvencia. Es decir, entiendo la enseñanza primaria de modo análogo a la enseñanza básica.

A lo largo del trabajo, planteo lograr una serie de **objetivos**, que son los siguientes.

- Analizar las políticas de alfabetización a lo largo de la década de 1960.
- Estudiar y analizar las construcciones educativas que se producen a lo largo de la década, con especial atención al plan Quinquenal de Construcciones escolares.
- Analizar el recorrido histórico de la Educación Primaria durante el periodo franquista que va de 1957 a 1970.
- Entender y exponer el papel del CEDODEP (Centro de Documentación Didáctica de Educación Primaria) dentro de la educación franquista, así como su labor en el desarrollo de la Educación Primaria.
- Analizar los planes de formación de los docentes a lo largo de la década de 1960, así como sus condiciones de vida, problemas, condición social y condiciones profesionales.
- Analizar el papel de los Organismos Supranacionales en la Educación Primaria y la política educativa en los años 1957-1970.
- Investigar el papel de la Iglesia y de las organizaciones privadas en la educación Primaria a lo largo de la década de 1960.
- Investigar el proceso de elaboración y debate en la reforma educativa previo a la Ley General de Educación (LGE) 1970.

Para conseguir estos objetivos, usaré diversos procedimientos metodológicos:

1. Una **revisión bibliográfica**. Esta revisión se llevará a cabo desde una doble perspectiva, la literatura pedagógica contemporánea al periodo estudiado y las aportaciones de análisis e investigaciones que se han llevado a cabo posteriormente. Entre las revistas analizadas como reflejo del periodo a estudiar cabe destacar las siguientes: “*Vida Escolar*”; “*Servicio*”; “*Revista de Educación*”; “*Ecclesia*”; “*Orientación Escolar*”; “*Bordón: Revista española de Pedagogía*”.

2. **Análisis legislativo.** Toda investigación debe tener en cuenta la legislación educativa y los cambios que se producen en la misma, puesto que son los que determinan aquello que el Estado pretende llevar a cabo.
3. **Análisis estadístico.** Utilizaremos para ello gráficos y estadísticas que secunden los resultados de la investigación.⁴

Una vez claro lo que se busca hacer y cómo se pretende llevar a cabo, resulta conveniente explicar el por qué realizar éste trabajo. ¿Por qué investigar sobre el desarrollismo español y sobre la Enseñanza Primaria?

En primer lugar, es un periodo que está sensiblemente menos investigado que el primer periodo franquista, y en el cual aún se pueden llevar a cabo multitud de estudios. El desarrollismo es una época muy interesante y significativa, en la que muchos de los postulados franquistas se mantienen, pero en el que el gobierno se ve obligado a adaptar sus ideas en pro del desarrollo económico y del reconocimiento político a nivel internacional, lo que hace que el tema tenga una perspectiva interesante.

Además, en éste periodo comienzan a sentarse las bases del país en que vivimos hoy día. La vida comienza a trasladarse a las ciudades, lo que conlleva el abandono progresivo de los pueblos, comienza a crearse la sociedad de consumo actual, comienza a convertirse a la educación en un bien de consumo, algo que la gente busca, y que la gente necesita... Encontramos también, al igual que hoy en día, el papel de las Organizaciones Supranacionales, y la pérdida de soberanía de los Estados, particularidad que las mismas representan. Son los años en que se comienza a entrever la burbuja inmobiliaria, que aumentará después para acabar explotando, y sobre todo son los años en que el turismo comienza a ser una importante fuente de ingresos para el país.

⁴ Al respecto, cabe destacar la dificultad de utilizar datos del sistema burocrático franquista, puesto que la censura y la publicidad que daban a la labor del gobierno hace que en ocasiones sean poco fiables, por lo que intentaremos contrastarlos con otro tipo de datos y autores.

Por tanto, es un momento histórico de una gran relevancia pedagógica, que es necesario ver con sus pros y sus contras, con sus cosas buenas y las malas. Y es necesario estudiar la Educación Primaria, puesto que es en ésta época cuando se produce un cambio, un cambio que habíamos podido entrever en la República, pero que la Guerra Civil lo frenó. Y estoy hablando de un importante cambio en la perspectiva educativa.

Durante el primer y el segundo franquismo (1939-1957), la Educación Primaria era considerada un nivel por el que “todos”⁵ debían pasar. Sin embargo, solamente una pequeña parte de los alumnos que cursasen la primaria, pasarían a la secundaria, y una parte aún menor a la educación terciaria. Pocos eran los alumnos que llegaban a la enseñanza universitaria, de hecho

de cada 100 alumnos que iniciaron la enseñanza primaria en 1951, llegaron a ingresar 27 en enseñanza media; aprobaron la reválida en el bachillerato elemental 18 y 10 en el bachillerato superior; aprobaron el preuniversitario 5 y culminaron estudios universitarios 3 alumnos en 1967. (Ministerio de Educación y Ciencia, 1969, p. 14)

Es decir, [...] acabada la primaria, el sistema expulsaba al 73% de los niños y niñas. Más aún, de los 27 que pasaban al examen de ingreso en la educación secundaria sólo 5 lograban superar las dos reválidas de bachillerato y la prueba del curso preuniversitario, lo que significaba un índice de fracaso escolar de casi un 82% al final de la educación escolar. (Puelles Benítez, 2009, pp. 382-383.)

Por el contrario, en los años 60, la enseñanza primaria se convierte en algo que es considerado como imprescindible, la mayoría de la población comienza a tener acceso a la enseñanza media, y la enseñanza superior se hace asequible a un mayor porcentaje de la población, todo ello motivado por las nuevas necesidades impuestas tanto por la

⁵ Decir todos es demasiado ambicioso teniendo en cuenta que los índices de analfabetismo eran en 1940 del 23,1%, en 1950 del 14,2%, y en 1960% del 11,2. Incluso En 1970, el porcentaje será de un 8,5%. Datos en: Escolano, A. (1992): *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Pirámide. P. 31. Los datos son más duros si miramos aquellos alumnos que sin ser analfabetos, no llegan a concluir la enseñanza primaria. En 1956, 400.000 niños no iban a la escuela, y otros 400.000 iban menos de 120 horas al año. Datos en: Navarro Sandalinas, R. (1990) *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*. Barcelona: PPU.

nueva sociedad como por la nueva economía española. Se analizará cómo se mejorará la enseñanza técnica y la enseñanza profesional, y cómo se aumentará la enseñanza mínima, y el analfabetismo comenzará a ser combatido enérgicamente por la sociedad y por el gobierno suponiendo todo ello un cambio importante. Precisamente, esos cambios políticos, económicos, sociales, culturales y sobre todo pedagógicos son los que me propongo estudiar en las próximas páginas.

Se busca que mediante esta extensión cultural, tanto cuantitativa como cualitativa, los jóvenes estén mejor formados para las necesidades de un país y sobre todo de un mercado laboral cambiante. Es por ello que se producirá un fuerte desarrollo de la educación, tal y como se verá en las siguientes páginas. Ahora bien, esta importancia de la educación desde un punto de vista político y social hace necesario analizar brevemente estos dos factores, el político por un lado con todas sus peculiaridades propias de un sistema dictatorial y el social.

Resulta también importante la premisa fundamental sobre la que se cimienta la presente investigación. El periodo franquista sufre una serie de cambios, acelerados desde 1958, que van evolucionando el sistema educativo progresivamente. El desarrollismo y los cambios que trae aparejados tanto en la economía, como en la sociedad civil, como también en la escuela hacen evolucionar el sistema pedagógico y las necesidades del mismo, lo que iniciará un proyecto reformador y modernizador cuyas implicaciones cristalizarán en la Ley General de Educación, como fruto de esa evolución continua y del cambio que se produce.

Por tanto, la referencia básica de esta tesis es que los cambios que se producen progresivamente en la pedagogía española durante los años 60 tendrán su consagración en la LGE.

Agradecimientos

Una tesis es un proceso largo y complicado y es por ello que resulta importante el apoyo de muchas personas para que el proyecto pueda salir adelante. En primer lugar, debo agradecer su ayuda a mi tutor, Alejandro Mayordomo, ya que ha sabido respetar mis tiempos, asesorarme sabiamente y gracias a sus conocimientos y consejos, este proyecto ha podido llegar al final.

Además, tengo mucho que agradecer a mis abuelos, puesto que por el lado materno me enseñaron la importancia de la cultura, de la lectura y de la educación, y por parte paterna me enseñaron el valor del trabajo y de la constancia.

A su vez, tengo también que agradecer a mis padres el hecho de que siempre se han preocupado de que pueda desarrollar mis estudios, siempre me han apoyado en los mismos, y desde que yo era pequeño lucharon por el sueño de que sus dos hijos pudiesen ir a la Universidad.

Y precisamente a mi hermano también tengo que agradecerle que, pese a la distancia, siempre se preocupe por mí, por el desarrollo de esta tesis, y en líneas generales porque siempre está ahí.

Además, de un modo muy importante tengo que agradecerle poder culminar el largo trabajo de esta tesis a María, que ha sido mi soporte, mi consejera y mi correctora. Que siempre ha estado apoyando este trabajo, en los momentos buenos y en los malos, que siempre ha encontrado la palabra perfecta para animarme a seguir, para asesorarme y para ayudarme a buscar toda la bibliografía y los contenidos necesarios para redactar esta tesis. Debo agradecer su apoyo desde aquel momento con 17 años en el que iba a abandonar mis estudios y supo convencerme y apoyarme para poder llegar hasta la redacción de esta tesis.

Por último, quiero dedicar esta tesis también a aquella maestra, cuyo nombre desconozco, que en su tiempo libre –previo pago para poder sobrevivir- enseñó a leer a mi abuelo, y a todos aquellos maestros tan anónimos como ella, pero que tanto trabajaron y tanto hicieron por el desarrollo del sistema educativo español, sistema educativo que no siempre se mostró a la altura del trabajo y tesón de estos maestros.

2. Una breve aproximación histórica.

2.1 Antecedentes. Contextos, ideas y política escolar.

Para llegar a comprender la pedagogía que se desarrollará en la década de 1960, que supone el principal objetivo de este trabajo, es necesario saber de dónde se partía. No hablaré de la República, por no ser el objetivo del trabajo, pero sí resulta necesario hablar de esos dos primeros periodos franquistas de los que hablábamos anteriormente. El primero irá desde el propio fin de la guerra hasta 1953, y el segundo llegará desde esta fecha hasta la del comienzo del periodo que pretendo estudiar, en 1958. Entender las diferencias entre los tres periodos será clave para poder apreciar con una cierta perspectiva los importantes cambios que supondrá el desarrollismo en la pedagogía española. Es por eso que se expondrá a continuación brevemente la política educativa que se da en el primer franquismo.

La religión como base de la política educativa.

Una característica básica de todo el sistema educativo durante esta etapa –y también lo será en los años 60- es situar la religión en el centro del ideario educativo. La Iglesia, durante toda la guerra apoyó de un modo claro al llamado bando Nacional ⁶, como contestación a las políticas llevadas a cabo por la República, sobre todo durante el primer bienio, que separaban la educación de la religión, apostaban por la coeducación e incluso trataban de nacionalizar algunas de las escuelas privadas pertenecientes a la propia Iglesia. Ahora bien, por este apoyo también se pasaría factura, como se analizará a continuación.

⁶ La propia jerarquía eclesiástica llegó a declarar como cruzada la Guerra Civil, en un claro apoyo al Bando Nacional, un apoyo que no sería disimulado.

Desde un primer momento, el nuevo Estado tiene unas fuertes relaciones y vinculaciones con la jerarquía eclesiástica, y la educación será una clara muestra al respecto.

Durante esta época se produce un **proceso de recatolización de la escuela** y es que no se puede hablar de catolización de la escuela, es decir, que los principios fundamentales sobre los que descansa la escuela sean los principios religiosos fuese algo nuevo en la escuela española, ya que es algo que históricamente había pasado durante la práctica totalidad de la historia patria. Pero es cierto que la II República intenta una labor de separar la Iglesia y la ideología que deriva de la misma de la educación, y hasta cierto punto lo conseguirá, por ello, no se habla del franquismo como un movimiento que cambia la educación hacia la catolización, sino como un movimiento que devuelve la pedagogía patria a los principios que tradicionalmente la habían basado, de ahí que hable de recatolización.

Ahora bien, ¿en qué podemos basarnos para hablar de ello? En primer lugar, desde un primer momento, el Estado Franquista dejará la educación en manos de la Iglesia, tanto la educación privada mediante ayudas y tratos de favor, como la educación pública.

La Iglesia tiene la potestad de inspeccionar los contenidos que deben darse en Religión, los propios curas tendrán una labor educativa y de control de los docentes⁷, pero además, debemos ver la importante carga en cuanto a horas que se da en la asignatura de Religión. Junto a ello, rezos, eslóganes, conmemoraciones religiosas y distintas lecturas inundarán la escuela de las tesis del catolicismo.

En el propio preámbulo de la Ley de Educación de 1945 se dice claramente que:

⁷ Al respecto debe entenderse la situación al ver el poder que un cura tiene en el primer franquismo, al ver los procesos depuradores y la importancia que tendrá el catolicismo dentro de esta primera fase franquista.

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 en el mundo y en algunos momentos con literalidad manifiesta, los postulados que consignó Pio XI como normas de derecho educativo cristiano en su inmortal Encíclica <<Divini Illius Magistri>>. De conformidad con ellas y con los principios del Derecho Canónico vigente, se reconoce a la Iglesia el derecho que de manera supereminente de toda potestad terrena, le corresponde para la educación por títulos de orden sobrenatural, y la potestad que le compete de fundar Escuelas con carácter de públicas, en armonía con la naturaleza jurídica de la Iglesia como sociedad perfecta y soberana.

A todo ello hay que unir que se llevarán a cabo constantes ataques a cualquier ideología contraria a la Iglesia Católica, tanto en el plano espiritual, como en el plano político, lo que contribuye a legitimar desde la escuela la posición católica. Veamos a modo de ejemplo cómo se ataca la Revolución francesa y las ideas derivadas de la misma:

¿En qué consistían todos aquellos cantos de sirenas de libertad, constitución, regeneración [...] es decir, la totalidad del pensamiento ilustrado? En una vasta conspiración de los franceses para, mediante sociedades secretas y agresiones armadas, conquistar Europa y establecer una esclavitud universal... Napoleón... es el anticristo que emprende esa cruzada del mal [...] En él y en sus hordas criminales se muestra cuan ciertos estaban los prudentes eclesiásticos, los sabios escritores que a lo largo del siglo XVIII nos han avisado de la maldad de las ideas ilustradas y de la tenebrosa conspiración que proponía la destrucción del mundo. (Herrero, 1973, p. 200).

A ello añade, la supuesta solución en contra de estas ideas, una solución católica y conservadora:

Nuestra salvación consistirá, pues, no sólo en no reformarnos, sino, por el contrario, en rechazar la más ligera sombra de cambio, y en volvernos lo más españoles posibles...

reforzar la Inquisición, arrojar de España no sólo todo libro extranjero, sino, si posible fuera, toda palabra que subrepticamente haya penetrado en nuestra gloriosa lengua; recabar, ¡ay!, si pudiéramos, toda nuestra perdida grandeza. (Herrero, 1973, p. 200).

Es en la propia Ley de Enseñanza Primaria de 1945 en la que se nos muestra los principios que deben regir la educación, que según los principios del nacional-catolicismo, debe ser cristiana, aunque muestra ligeras concesiones a Falange, pero en esencia cristiana. Además de que la escuela debe ser católica, se añade que

[...] Además, la escuela de 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 se supedita la función docente a los intereses supremos de la Patria.⁸

Esta recatolización también influirá sobre la organización de las aulas. La II República, había decretado que niños y niñas se educasen en una misma aula, la coeducación, algo que desde un primer momento despertó las suspicacias de la Iglesia, quejándose amargamente en el propio periodo republicano.⁹

Una vez acabada la guerra, la escuela volverá a ser segregada por sexos, es decir, que las mujeres irán a unos centros femeninos y los hombres a unos masculinos, y más allá de eso, tendrán una educación diferenciada entre ellos, en una de las concesiones que se darán a Falange, las mujeres tendrán que ser educadas en labores, mientras que los hombres tendrán una educación política en unos términos más tradicionales.

⁸ Preámbulo de la Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945. P. 286.

⁹ Sobre el sistema educativo y las políticas educativas de la república hay mucho escrito, pero para tener una perspectiva holística y deslocalizada cabe destacar los siguientes libros: Benvenuty, J. (1987). *Educación y política educativa en Cádiz durante la Segunda República: (1931-1936): Análisis de la Reforma*. Cádiz: Diputación Provincial de Cádiz; Pérez Galán, M. (1988). *La enseñanza en la Segunda República*. Madrid: Mondadori España; Marques, S. (2011). *Educación republicana en Cataluña y Torreón*. Jalisco: Instituto Nacional de Antropología e Historia; Samaniego, M. (1972) *La política educativa de la Segunda República*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Facultad de Filosofía y Letras; Llopis, R. (2005). *La revolución en la escuela: dos años en la Dirección General de Primera enseñanza*. Madrid: Biblioteca Nueva; Fernández Soria, J.M. y Agulló, M.C. (2004). *Una escuela rural Republicana*. Valencia: Universidad de Valencia; Molero, A. (1977). *La reforma educativa de la Segunda República española: primer bienio*. Madrid: Santillana. Cada uno de estos libros aporta una imagen distinta desde diferentes sectores y lugares de la pedagogía seguida en la II República, lo que permite hacerse una imagen bastante completa de los métodos y disposiciones a seguir en la pedagogía republicana.

Eso hará que se deba clonar el sistema, un sistema que ya necesitaba de muchas escuelas para llegar a la meta de un puesto escolar para cada alumno, y además se tengan que duplicar los docentes, puesto que solamente las mujeres pueden dar clases a las niñas, mientras que los docentes masculinos serán quienes se encarguen de las escuelas de niños.

Con el agravante de que la destrucción sembrada por la guerra, por los exilios de muchos docentes fuertemente vinculados a la República o a movimientos de izquierda o nacionalistas, y las depuraciones darán como resultado una insuficiencia tanto en docentes como en instalaciones, lo que sumirá a la pedagogía española en un retraso claro, del que tardará décadas en salir.

Todo ello junto con una educación marcadamente religiosa, que sigue los principios religiosos obligatorios para todos los alumnos. Véase sino en qué términos se expresa la Comisión de Cultura y Enseñanza de la Junta Técnica del Estado¹⁰:

En el rico patrimonio de tradiciones populares, vital y auténtica manifestación del genio nacional, figura con marcado relieve, que los siglos fueron cincelando, la devoción española a la Virgen María Madre de Dios.

La escuela faltaría a su misión esencialmente formativa si no recogiera esos latidos, que por ser del espíritu popular lo son de la cultura, incorporándose a la tarea juvenil alegría en el estilo, características en los conceptos de fragancia de juvenil alegría en el estilo, características de la Escuela de la España que renace, frente al laicismo y cursi pedantería de la escuela marxista que hemos padecido.

En su virtud, esta Comisión... ha acordado:

¹⁰ BOE de 10 de abril de 1937.

Primero. Que en todas las escuelas figure una imagen de la Santísima Virgen, preferentemente en la españolísima advocación de la Inmaculada Concepción...

Segundo. Durante el mes de mayo, siguiendo la inmemorial costumbre española, los maestros harán con sus alumnos el ejercicio del mes de María, ante dicha imagen.

Tercero. Todos los días del año a la entrada y salida de la Escuela, saludarán los niños como lo hacían nuestros mayores, con la salutación "Ave María Purísima", contestando el maestro "sin pecado concebida".

Cuarto. Mientras duren las actuales circunstancias, los Maestros todos los días harán con los niños una brevísima invocación a la Virgen para imperar de ella el feliz término de la guerra.¹¹.

Esta situación, se prolongará más allá de la guerra, y durante la primera década del franquismo, se mantendrán los rezos y cantos a la virgen. Además, las materias se pondrán al servicio de este catolicismo y de este conservadurismo, como puede verse en la siguiente cita en la que se nos explica lo que debe impartir el docente:

[Debe enseñarse de España] Su historia, su carácter, sus costumbres; sus Santos, sus héroes, y sus Libros [...] La unidad social, política y religiosa forjada por los Reyes Católicos, la España Imperial de Carlos V y Felipe II; la Colonización de América, la Inquisición, la Contrarreforma, las Guerras Carlistas, han de ser entregadas a la nueva generación libres de los absurdos tópicos que la desfiguraban; vistos bajo esa nueva y clara luz donde la simple verdad histórica es ya apología. Ha de señalar acentuadamente la no interrumpida contribución de España a la civilización occidental y... la conciencia de estos esfuerzos civilizadores con el actual Movimiento en que se prolonga su historia y su grandeza, contraponiendo a la absurda tendencia separatista de la idea excelsa de unión de todas las religiones dentro de la gran Patria Española.

Enseñaré al niño, como características de la raza que debe admirar e imitar, la Fe Cristiana, la hidalguía caballerosa, la cortesía exquisita, el valor militar, la ponderación de juicio.¹².

¹¹ BOE de 10 de abril de 1937

Todo ello, sin querer entrar en excesivos detalles, por no ser el objetivo del presente trabajo, nos lleva a una escuela en la que la Iglesia tiene un gran poder, tanto a la hora de decidir lo que se hace, como a la hora de crear escuelas, como a la hora de tener una serie de materias que educan en los principios de la propia Iglesia, lo que me lleva a concluir que durante este primer franquismo, que durará hasta 1953, el catolicismo y la educación patriótica son el centro del proceso educativo, que se ve completado con las cuatro normas básicas, la enseñanza de una lectura y una escritura de mínimos y un cálculo elemental. Muchos son los alumnos que siguen sin tener una plaza en el sistema educativo, pero eso parece ser algo que no preocupa hasta casi la década de 1950 al gobierno franquista, que está mucho más pendiente de la religión en las aulas, de la depuración docente y de que las nuevas normas que se imparten se acerquen a lo que el gobierno franquista pretende.

Otro punto importante será **las relaciones que se dan entre Falange, el frente de juventudes y la Iglesia en lo referente a la educación primaria**. Ya he explicado en las páginas anteriores el poder de la Iglesia, pero lo cierto es que el sistema franquista tuvo un serio problema a la hora de otorgar este poder a la Iglesia. Con el fin de la guerra, dos son los sectores que se postulan para tener el poder de la educación del nuevo Estado dictatorial. Se producirá una pugna de poder dentro del propio sistema, que, si bien no será del todo pública, sí se puede ver de una forma evidente. Una de las instituciones que pugnan por el poder, como ya hemos visto es la Iglesia, que tradicionalmente ya había tenido un papel importante en educación, aunque lo cierto es que había perdido influencia tras la II República. Además, eran propietarios de muchas instalaciones educativas, especialmente en la enseñanza media. Este movimiento que buscaba el control de la Iglesia se ve encarnado en la asociación ACNP¹³.

El otro sector que aspiraba al control de la Educación era la propia Falange, el movimiento asociado al propio franquismo y a las ideas de José Antonio Primo de

¹² BOE de 22 de septiembre de 1937

¹³ Asociación Católica Nacional de propagandistas.

Rivera. Tanto en el Estado italiano, como muy especialmente en la Alemania Nazi, los movimientos cercanos al gobierno ostentaban el poder en la educación de sus países, y la educación se daba en torno a los principios de los movimientos que estas organizaciones representaban. Este movimiento supone en materia escolar la exaltación del papel del Estado, que debe ser el único director de la política escolar, una política que debe basarse en la exaltación del Estado, en un cierto racismo y miedo a lo extranjero.

El Estado ha de dirigir y encauzar la educación en el sentido que le convenga. En primer término, con el fin de encauzar las nuevas generaciones en el sentido religioso. [...] En segundo lugar, con objeto de conseguir un valor cultural determinado y una libertad crítica común que dignifiquen y vigoricen la autoridad. [...] He aquí mi primer ensayo sobre posibilidades de una Pedagogía Nacionalsindicalista. Pienso insistir, pues esta pequeña investigación no es bien superficial. (Gavilanes, 1942, p. 27).

En definitiva, se considera que la educación debe ayudar a los intereses del Estado, y por tanto el control de la misma debe ser Estatal, algo que choca con la idea de educación que sostenía la Iglesia, ya que ésta defiende que la educación es un derecho de los padres¹⁴, y que por tanto éstos deben seleccionar aquella educación que vaya en consonancia con sus intereses, aunque por supuesto siempre con la religión como fondo.

La siguiente cita explica perfectamente el ideario de Falange respecto a la educación:

la Escuela nacional es una institución del Estado, y en su virtud, tiene que estar al servicio de la misión histórica de éste. Deberá aparecer ante el discípulo como cumplidora de la gran tarea educativa nacional, y el educando se presentará ante el maestro no como una persona privada con su peculiarísimas exigencias y opiniones, sino como un miembro en ciernes de la nación, sometido en cuanto a tal a la autoridad de ésta, a sus valores y a sus objetivos: a su empresa.¹⁵

¹⁴ Sería un derecho de los niños y niñas, pero como ellos son pequeños es un derecho que en cierto modo ejecutan los padres. Por ello son los padres los que tienen el derecho a decidir qué tipo de educación quieren que sus hijos e hijas reciban.

¹⁵ *Semanario Servicio*, nº 4, 1942. Dicho semanario es el órgano de expresión del SEM falangista.

A ello, sobre Falange cabe explicar que:

la Falange albergaba un fuerte grado de contradicción respecto a la cuestión religiosa: de un lado, tiene rasgos anticlericales. No desea que los curas sigan mandando en el país, y desea que el Estado, separado de la Iglesia, sea el único dueño y señor del aparato educativo. Pero por otro lado, su filosofía del Estado y de la vida incluye el catolicismo; su interpretación de la vida la consideran no solo la única verdadera, sino además como la española. (Navarro Sandalinas, 1990, pp. 40-41).

Claro que no es menos cierto que

el partido fascista español, tenía notables diferencias con sus correligionarios de Italia y Alemania: no era racista, no era belicista, y era católico. Mientras los regímenes italiano y alemán mantenían bien alejados Iglesia y Estado, el régimen franquista era confesional católico desde el primer instante, como hemos visto aquí, y precisamente con la aquiescencia, también de la Falange. (Navarro Sandalinas, 1990, p. 92).

Durante la guerra, el franquismo tuvo una posición deliberadamente bipolar, sin dejar claro si pensaba apoyar a los unos o a los otros. Esta posición se mantendrá en cierto modo durante la primera parte de la posguerra, manteniendo el gobierno una cierta equidistancia entre los principios de los unos y de los otros. A medida que la Segunda Guerra Mundial avanza, se preparan una serie de concesiones a los sectores falangistas, pero a medida que el signo de la guerra cambia, también cambia la posición que tiene el franquismo.

Desde 1940, tienen la Ley educativa que se pretendía aplicar más que ultimada. Lo cierto es que Franco, desde un primer momento quiso darle el poder del Ministerio a la Iglesia, pero era algo que si Alemania ganaba la guerra, no se podía permitir. Es por ello que, durante años, la Ley educativa se mantiene en un stand by, se mantiene paralizada esperando al fin de la guerra. Si Alemania ganaba, para mostrar adhesión al movimiento nazi, Falange tendría mucho poder y tendría el control de la educación de los jóvenes.

Pero el resultado es exactamente el contrario, por lo que los objetivos que busca el franquismo son justo los contrarios, que no se les relacione con los Estados fascistas, por lo que ya no tiene inconveniente en darle todo el control de la Educación a la Iglesia, es más, es algo que resulta conveniente, a la par que todo el poder que le puedan quitar a Falange será positivo para diferenciarse y distanciarse de los regímenes perdedores de la guerra.

Es entonces cuando se publica la Ley de Educación de 1945, que será analizada a continuación. Solamente se hacen 3 pequeñas concesiones al sector falangista en educación primaria. En primer lugar, la sindicación obligatoria de todos los docentes (en el SEM), en segundo lugar la formación en los principios del franquismo, y la formación que lleva a cabo la sección Femenina en el caso de las mujeres, y en tercer lugar los campamentos femeninos.

Respecto a la importancia de la sindicación del Magisterio y de que el mismo defienda las ideas falangistas, en el diario Arriba, en 1942 se puede leer que:

para lograr que la escuela cumpla su alta misión es necesario que el Magisterio español esté a la altura de su gigantesca tarea, y para ello no es sólo preciso un alto nivel intelectual en nuestros maestros, sino también una sólida preparación política y, sobre todo, una lealtad absoluta y un extraordinario fervor por la Causa de la Revolución Nacional, cuya doctrina es el Nacional-Sindicalismo, y su instrumento la Falange. Es necesario que el maestro sea falangista y forje falangistas. No es admisible que la Escuela pueda estar ni un día más al margen de las ideas y de las realizaciones del Nuevo Estado, nacido y animado por los puntos fundamentales de la Falange.¹⁶

La silenciosa lucha que se da entre la Falange y la Iglesia consiste en saber el sistema educativo que debemos tener. Un sistema que sea dirigido por el Gobierno, para el bien del gobierno, de un modo cercano a cómo lo hacían los nazis, o, por el contrario, si se quería un sistema en el que el Estado no pudiese ser monopolista, y donde el principio de subsidiariedad sea clave a la hora de vertebrar el sistema educativo.

¹⁶ *Semanario Servicio*, nº 3, 1942. Reproduce un artículo que a su vez está en el diario Arriba.

En definitiva, la Ley era católica, y se decía a bombo y platillo para demostrar a los países ganadores de la Guerra Mundial que España nunca había deseado otra cosa. En el discurso de aprobación de la propia Ley, en 1945, el propio Ministro Ibáñez Martín dirá que:

la ley es católica sencillamente porque nuestro régimen lo es. Y ello sirva de lección a cuantos buscan signos equívocos en la inmaculada ideología y actividad consecuente del Estado que Franco acaudilla [...] Por eso es inexcusable recalcar aquí, en la solemnidad de este recinto legislativo, para que tenga resonancia ante cuantos en la esfera internacional nos zahieren y vituperan, porque no nos conocen o se niegan a conocernos, que España es y será un Estado cristiano. [...] Nunca han sido obedecidas con tanta fe y con tan entregada voluntad por ningún Estado contemporáneo las normas en la Encíclica Divini Illius Magistri.^{17,18}

Un tercer punto a destacar es la significación que tendrá para la política educativa **la Ley de Enseñanza Primaria de 1945**, que supondrá la consagración de la enseñanza primaria a la Iglesia Católica. Se estructura la Ley del siguiente modo: Una primera época, la maternal y el parvulario que serán realmente escasos, y no tendrán obligatoriedad para los alumnos. Después encontramos la etapa elemental, que irá de los 6 hasta los 10 años, y en este caso sí será obligatoria, del mismo modo que lo será la etapa de perfeccionamiento, que irá de los 10 a los 12 años. Las dos juntas compondrán la obligatoriedad escolar, es decir, que la educación obligatoria para los alumnos, según la Ley va de los 6 a los 12 años, pese a que será considerablemente normal que los alumnos no lleguen a acabarla, aunque el Estado mirará para otro lado hasta el segundo y tercer periodo franquista. Por último, encontramos una última etapa, la de iniciación profesional que irá de los 12 hasta los 14 años.¹⁹

¹⁷ Una de las principales inspiraciones del Estado Franquista en cuanto a la pedagogía de estos primeros años será la encíclica del Papa sobre lo que la educación debe ser, y es la que en cierto modo inspira la Ley.

¹⁸ Boletín Oficial de las Cortes Españolas, 14- 7-1945, pp. 2356.

¹⁹ Nos estamos refiriendo a la escuela primaria, aunque posteriormente a esta edad, como resulta lógico, el sistema sigue hasta la Universidad.

Respecto a estos 6 años de educación obligatoria, el Estado se compromete a que la educación sea gratuita en los centros públicos, aunque deja abierto el hecho de que quien pueda se financie un centro privado, a los cuales también abrirá la posibilidad de subvenciones, como se analizará a continuación.

Además, hay algunos artículos, que, pese a quedar reflejados en la Ley, no se producirán intentos de que sean cumplidos hasta muchos años después. Por ejemplo, se establece la obligatoriedad de la Cartilla de Escolaridad y del Certificado de Estudios Primarios, y no se verá ni una sola acción para cumplir esta parte de la Ley hasta 1954. Además, el Estado se compromete mediante la Ley a que creará una escuela por cada 250 habitantes para acabar con el déficit escolar, pero como analizaremos a continuación, la primera medida con voluntad de construcción de escuelas sería no llegar hasta 1949. Eso sí, se compromete a construir escuelas, siempre que la iniciativa privada no pueda o no quiera llegar a construir las, o dicho de otro modo, siempre que la iniciativa privada no encuentre negocio en la construcción de una escuela determinada.

Por otra parte, se puede hablar de consagración de la educación a la Iglesia en la Ley. En primer lugar, la Ley es claramente definida como una Ley Católica. Es una Ley que permite la construcción de centros por parte de la Iglesia, tanto escuelas, como normales en las que se formen docentes, con la facultad de expedir sus propios títulos a estos docentes. Incluso se abre la puerta a que los centros de la Iglesia puedan recibir subvenciones, aunque no queda explicado de un modo muy transparente cómo deben ser estas, y se abre la puerta a las escuelas de patronato, que son escuelas mitad de la Iglesia que pone el edificio, mientras que el Estado pone el profesorado, el cual es seleccionado previamente por la Iglesia. Es decir, el abuelo de los actuales conciertos educativos. Estos centros se dirigirán por un patronato que recoja personas del Estado y de la Iglesia.

Pero además, estas escuelas formadas por la Iglesia, pueden vivir con un extraordinario margen de libertad y autonomía. Tienen libertad de organizarse didácticamente como estimen conveniente y trabajar del modo que estimen más conveniente, pero además, económicamente pueden tener el funcionamiento que deseen y del mismo modo con los aspectos administrativos, lo que genera un gran descontrol en la contabilidad de las escuelas privadas existentes dentro del sistema franquista, ya que muchas de las escuelas no se recogen.

Además, la Iglesia, a través de sus miembros, puede inspeccionar las escuelas tanto públicas como privadas, para comprobar que se están organizando de acuerdo a los dogmas de fe que funcionan en el Estado franquista. Inspeccionan las públicas, pero también las privadas que no están en manos de la Iglesia.

Curricularmente, se les conceden muchas horas a las asignaturas relacionadas con la religión, religión que, por otro lado impregna muchas de las otras asignaturas. Por ejemplo, es muy común el hecho de que algunas de las lecturas que se llevaban a cabo en el área de Lengua (castellana, por supuesto) tuviesen que ver con aspectos o personajes religiosos, del mismo modo que las consignas, la historia o incluso muchos de los juegos de estos primeros años.

Además, en el propio preámbulo de la Ley, pueden verse muchas manifestaciones que ponen a la religión en el centro del proceso educativo. Veamos algunas de ellas a modo de ejemplo, aunque pueden encontrarse muchas más:

La etapa republicana de 1931 llevó a la Escuela una radical subversión de valores. La legislación de este periodo puso su mayor empeño en arrancar de cuajo el sentido cristiano de la educación, y la Escuela sufrió una etapa de influencias materialistas y desnacionalizantes que la convirtieron en campo de experimentación para la más torpe política, negadora del ser íntimo de nuestra conciencia histórica. La imagen de Cristo fue prohibida en las aulas, en tanto que las propagandas sectarias preparaban la incorporación de la adolescencia al torvo empeño de la revolución marxista.

Por esos motivos, el Movimiento Nacional, desde el instante mismo en que se inició, consagró su más decidida voluntad a restaurar en todo el ámbito de nuestra Enseñanza, y muy singularmente en la Educación Primaria, la formación católica de la juventud.²⁰

La política escolar del primer franquismo.

Aunque la política escolar va mucho más allá de la simple asignación presupuestaria, es importante analizar la misma, porque nos explica de un modo muy visual la importancia que una sociedad determinada concede a la educación. Invertir más dinero en educación no asegura unos mejores resultados, pero sí es cierto que nos permite detectar una mayor importancia tanto social como política de la educación, una mayor importancia que puede tener que ver con muchos factores.

Lo cierto es que en el primer franquismo la educación solamente será importante por uno de esos factores: Legitimar el poder del Estado y sus instituciones que tenían “la legitimidad que les habían dado las armas”. Es por ello que se cede todo el poder en educación a la Iglesia católica, pero no por ello se deja de educar en los valores del movimiento y de Falange.

Todo ello se puede ver en la asignación presupuestaria, la importancia que tendrá para el gobierno la Educación, aunque a la hora de analizar los presupuestos de este primer franquismo debemos tener en cuenta que nos encontramos en un contexto de posguerra donde las necesidades económicas son importantes, y posteriormente el aislamiento internacional también influirá en la situación económica. Veamos pues los presupuestos, en datos de Navarro Sandalinas (1990), con comparaciones con los datos republicanos para poder apreciar las tendencias que de ello se deriven:

²⁰ Preámbulo de la Ley de Educación Primaria, en el BOE de 18 Julio de 1945, pp. 385-386

Tabla 1. Presupuestos del Ministerio de Educación en relación al coste de la vida.

Año	Millones de ptas.	Pesetas de 1929	% aumento sobre el año anterior ²¹
1929	202,3	202,3	.....
1932	268,8	268,8	31,9
1933	310,7	326,3	21,3
1936	338,5	338,5	3,6
1940	394,9	228,9	-34,4
1941	384,2	188,1	-17,9
1942	486,9	223,3	18,7
1943	499,6	230,4	3,1
1944	581,4	256,8	11,4
1945	634,9	261,7	1,9

Fuente: Extracto de la tabla de: Navarro Sandalinas, R. (1990). *La enseñanza primaria durante del franquismo. (1936-1975)* Barcelona: PPU. P. 117.

Analizando los presupuestos dentro del periodo franquista, se puede ver que están muy alejados de los presupuestos republicanos. Aunque se producen aumentos anuales, la inflación hace que estos aumentos se transformen incluso en descensos presupuestarios. Puede verse en la tabla cómo durante los primeros años no se sobrepasarán los presupuestos republicanos, los cuales no serán sobrepasados hasta 1952 por primera vez. Puede aducirse que esto se produce como causa de la guerra, pero lo cierto es que los presupuestos militares no dejaron de aumentar en el mismo periodo y el sistema fiscal no quiso recaudar entre las clases privilegiadas cercanas al régimen franquista. A ello se añade la necesidad económica de la reconstrucción de escuelas dañadas por la guerra, de escuelas que habían quedado en condiciones pésimas, que no se llevará a cabo con la velocidad que sería aconsejable debido a los límites presupuestarios.

²¹ En los años en los que se producen saltos, el aumento se refiere al periodo fijado en la tabla anterior. Si quiere verse la tabla completa con las diferencias entre los años, puede consultarse en Navarro Sandalinas, R. (1990). *La enseñanza primaria durante del franquismo. (1936-1975)* Barcelona: PPU. P. 117

Cabe también analizar el cómo se trata al profesorado en estos años, con especial atención al papel que la inspección escolar tiene en ello. La inspección educativa durante el primer franquismo será el brazo ejecutor del Estado a la hora de que se lleven a cabo sus mandatos, por lo que, como no podía ser de otro modo en esta época, también sufre un poderoso proceso de depuración, de modo que solamente se quedan dentro de la Inspección primaria aquéllos más cercanos a la ideología que ha conseguido el poder.

Durante esta primera parte del franquismo, la principal labor de la inspección será llevar los principios básicos del nuevo Estado a las aulas, haciendo que se cumplan de un modo escrupuloso los mismos, es decir, que consiste en una función de control sobre lo que hace o no hace el docente, perdiendo de un modo claro la función formadora y pedagógica que la inspección de enseñanza primaria había tenido durante la II República.

La principal atribución de los inspectores e inspectoras es la purga²² de todo elemento sospechoso de ser afín a la II República, al comunismo o a todo partido u organización contraria al Estado franquista y sus valores. Por tanto, será la inspección la que tenga un papel clave en, por un lado separar a todos los docentes sospechosos de ser peligrosos para los valores que pretende transmitir el franquismo, y por el otro lado, velar por el cumplimiento de las nuevas normas, de las nuevas clases, de la religiosidad de las mismas, cantos, cuadros de Vírgenes, de Primo de Rivera y del mismo Franco.

Poco o nada se puede decir de su función pedagógica, sino que son el brazo ejecutor del miedo que pretende introducir el franquismo en los docentes que no han sido depurados,

²² Sobre la depuración –aunque ceñido a la comunidad Valenciana- cabe destacar el siguiente libro: Fernández Soria, J.M. y Agulló, M.C. (1999). *Maestros valencianos bajo el franquismo. La depuración del Magisterio: 1936-1944*. Albal (Valencia): Institució Alfons el Magnànim. A nivel nacional cabe destacar: Pablo, C de. (2007). La depuración de la educación española durante el franquismo (1936-1975). Institucionalización de una represión. En *Foro de Educación*, nº 9. Pp. 203-228; Morente Valero, F. (1997). *La depuración del magisterio nacional (1936-1943)*. Valladolid: Ámbito.

un miedo que tendrá mucha importancia en los años siguientes, miedo que queda impregnado en la memoria y que mantendrá un sector sin excesivas expectativas, sin elementos díscolos y sumiso a las voluntades del Estado franquista.

El profesorado, depurado y silenciado, se muestra sumiso ante lo que el Estado franquista le pide. Se abandona la parte didáctica, dejándola de lado, y se comienza a trabajar como el franquismo ordena. Veamos cómo era la situación económica en la que queda el Magisterio Español durante la inmediata posguerra. Para ello antes, resulta necesario recordar que, durante el periodo republicano, el salario y la consideración social de los maestros habían avanzado hasta niveles que no habían sido vistos hasta entonces. Se habían producido importantes cambios, tanto en la formación del profesorado como aumentos salariales, pasando a considerarse como trascendental para la sociedad la labor que lleva a cabo el profesorado.

Una vez acabada la guerra, la situación va a ser distinta. Para ver la evolución de los salarios, sin tener en cuenta la inflación, seguiremos a Navarro Sandalinas (1990), que equipara los salarios a los precios de 1913, quitándoles así los cambios de la inflación para poder analizar el salario real. Veámoslo en la siguiente tabla²³:

²³ Como resulta difícil analizar el salario de todo el magisterio, nos ceñimos al salario de entrada en el escalafón, pero las proporciones se mantienen con los salarios de los docentes que llevan algunos años en activo. Usaremos el baremo que utiliza Ramón Navarro a lo largo de todo el trabajo, equiparando los salarios a los de 1913, pudiendo seguir así la evolución de los mismos durante todo el franquismo sin tener en cuenta la inflación.

Tabla 2. Evolución del sueldo del maestro en España. (1913-1975).

AÑO	SUELDO DE ENTRADA ANUAL	EN PTAS. DE 1913
1913	1.000	1.000
1930	2.000	1.197
1931	3.000	1.785
1936	3.000	1.796
1939	3.000	1.224
1940	3.000	1.041
1941	3.000	879
1942	3.900	1.071
1943	5.000	1.381
1944	5.000	1.322
1945	6.000	1.481
1946	6.000	1.129
1947	6.000	960
1948	6.000	899

Fuente: Extracto de la tabla de Navarro Sandalinas, R. (1990). *La enseñanza primaria durante el franquismo (1939-1975)*. Barcelona: PPU. P.108

Como se puede apreciar en la tabla, durante el periodo republicano se subió de una manera evidente el salario de los docentes. Esto justifica el alto apoyo que recibía la República por parte del Magisterio primario, lo que hizo si cabe más difícil y dura la depuración. Vemos cómo durante el franquismo, los salarios bajan hasta niveles cercanos a los que se habían dado en 1913, incluso cayendo a finales de la década, cuando la situación económica se hace más difícil tras el fin de la guerra Mundial hasta niveles menores a los que se habían dado en 1913, niveles que dificultaban incluso el tener una vida con una cierta decencia para los maestros y maestras. Se puede aludir a la difícil situación económica en la que queda sumido un país tras una guerra civil, pero lo cierto es que otros sectores fueron tratados de un modo más justo y equitativo por parte del gobierno franquista.

En resumidas cuentas, el ser maestro o maestra, no estaba bien considerado, ya que no era una profesión deseable y no estaba bien pagado, como se puede ver. Además, afecta el hecho de que hubiese separación de sexos en la escuela, por lo que se tenían que distribuir entre el doble de escuelas los mismos recursos, lo que hizo que la profesión del Magisterio fuese algo a evitar, que aquellos que podían se fuesen a otros estudios mejor tratados y mejor pagados que los de maestro.

2.2 El fin del aislamiento internacional y sus consecuencias en la política educativa.

En el punto anterior, se hablaba de las tres etapas en las que podemos dividir la política educativa franquista. Para entender la tercera etapa, el desarrollismo, es necesario entender las relaciones que se dan entre la política y la economía en la segunda etapa (1951-1958), ya que son las que cimentarán el desarrollo educativo que se producirá en la década de 1960. Solamente se puede entender el desarrollo educativo que será analizado a lo largo del trabajo si entendemos los cambios que se producen en la sociedad y economía española a lo largo de los años 50.

El fin de la Segunda Guerra Mundial, teniendo en cuenta su devenir y la posición que España mantiene a lo largo de la misma²⁴ comportarán la existencia de muchos países enemigos y muy pocos aliados –por no decir ninguno- lo que acarreará un potente aislamiento internacional durante años. Los intentos de España por salir del aislamiento y por mejorar su posición internacional serán rechazados por las potencias vencedoras de la guerra y por ende las potencias que dirigen la diplomacia mundial de la época. Así, a modo de ejemplo, puede verse como en 1947 la ONU rechaza la entrada en la misma de España aludiendo a la falta de legitimidad democrática del régimen franquista. Del mismo modo, como veremos, EEUU deja a España fuera del Plan de reconstrucción de Europa (European Recovery Program), conocido como Plan Marshall (1949).

Esa situación de aislamiento internacional, comenzará a variar en 1951. Confluyen para ello, como veremos en sucesivos puntos dos factores importantes. En primer lugar, la asfixia financiera que la política autárquica produce en España, que pese a que sirve para enriquecer a unas élites financieras y sociales, mediante prácticas como el estraperlo o mediante medidas proteccionistas, acaban por asfixiar la economía, que

²⁴ Cabe recordar que España, siempre se muestra cercana a las potencias fascistas, aunque declina entrar en la guerra en un primer momento. A lo largo de la guerra, Franco, fiel a su tradicional forma de actuar, varía su posición en función del desarrollo de la guerra. Incluso llega a tratar de entrar en la misma. Cuando las potencias del eje van perdiendo la guerra, Franco vuelve con más fuerza a su posición de neutralidad, y cuando la guerra acaba, trata de resaltar la neutralidad mantenida en la guerra. Puede verse todo ello en Di Febo, G. y Juliá, S. (2005). *El Franquismo. Una Introducción*. Barcelona: Paidós

precisa de la apertura al resto del mundo. Por el otro lado, la escalada de tensión entre el bloque comunista y el capitalista va en aumento, y se produce una importante guerra de descrédito entre el comunismo y el capitalismo.

Todo ello hará que se entierren definitivamente las aspiraciones democráticas de los partidos de izquierda, en especial del Partido Comunista (PCE), que comienza a ser marginado por el resto de partidos democráticos, tanto en el interior como en el exilio²⁵, puesto que dicho partido supone un freno al apoyo de las aspiraciones democráticas españolas de las potencias europeas y de los EEUU. Es por ello que los partidos políticos y movimientos sindicales se fragmentan, fragmentan sus actuaciones en la oposición al gobierno franquista, y fragmentan su posición internacional y por ende la unidad relativa que hasta el momento habían mostrado.

Es también en 1950-1951 cuando el PCE dejará la lucha armada que se había mantenido durante la década anterior mediante los denominados Maquis²⁶, y se centran en una lucha más o menos pacífica, en una lucha sindical que se verá plasmada especialmente en Asturias, Cataluña, el País Vasco y Madrid. Se centrarán en la propaganda sindical, en la redacción de revistas y periódicos sindicales con una aceptable difusión teniendo en cuenta la persecución del régimen.

La represión en el interior, aunque disimulada a la opinión pública por la censura y el control de los medios de comunicación sigue siendo potente y despiadada. Las actuaciones se multiplican con cada una de las huelgas y altercados, lo que producirá el rechazo internacional de algunas de estas actuaciones y producirá que nuevos grupos se incorporen a la oposición que tradicionalmente había luchado contra el franquismo.

Hasta el momento, la oposición franquista consistía en aquellos partidos y organizaciones democráticas que habían estado presentes en la República, y que habían sido perseguidas durante y al fin de la guerra. Pero a mediados de los años 50,

²⁵ Irán perdiendo miembros en el gobierno en el exilio, puesto que supondría la pérdida del apoyo internacional al mismo. Véase como ejemplo el primer gobierno de Álvaro de Albornoz, 1947-1949, donde ya no hay nadie del PCE.

²⁶ Grupos guerrilleros que seguían teniendo acciones armadas de pequeña índole contra el Estado nacido con el fin de la guerra.

encontraremos una serie de organizaciones y partidos que, aunque se vinculan al conservadurismo, comienzan a cuestionarse el régimen franquista.

Entre ellos encontramos a la oposición monárquica. Ésta oposición monárquica, que en un primer momento había apoyado el levantamiento militar, defiende la vuelta a la monarquía, y defiende la legitimidad de la monarquía en la figura de Juan de Borbón, hijo de Alfonso XIII, y teórico sucesor al trono. Para ello, esta posición aseguraba a los conservadores una monarquía tradicional, a la vez que hacía un guiño a los más liberales diciendo que todas las reformas necesarias cabían dentro de su monarquía. (Di Febo y Juliá, 2005).

Incluso en 1946 se presentó Juan de Borbón en Portugal, dispuesto a negociar con la oposición franquista, excepto con el Partido Comunista, y dispuesto a ceder a los socialistas incluso ciertos ministerios. Pero finalmente no llegó a buen puerto, aunque la oposición monárquica será, desde este momento, una fuerza opositora más contra el franquismo.

Otro de los sectores que tradicionalmente había sido un pilar fundamental del franquismo y que comienza a dejar entrever ciertas discrepancias es el sector eclesiástico, o mejor dicho, una parte dentro de la Iglesia. La cúpula de la Iglesia, sigue muy vinculada al franquismo, más si cabe en educación, pero hay una serie de movimientos que nacen de la base, que comienzan a cuestionarse algunas de las prácticas del franquismo, y que comienzan a poner en tela de juicio al propio Estado franquista.

Así, surgen una serie de movimientos católicos de izquierda, defensores de los trabajadores y con puntos en común con la acción sindical, como son la Juventud Obrera Católica (JOC) y Hermandad Obrera de Acción Católica (HOAC), entre otros. Estas organizaciones, católicas, pero de izquierdas, tendrán en sus medios de expresión y de publicitación un potente altavoz para llegar a la sociedad española, un altavoz que por lo general será contrario al poder estatal, que llegó a suspender en 1951 la revista *Tú* propiedad de la HOAC, y en 1952 la revista *Razón y Fé* propiedad de la compañía de Jesús.

Por tanto se puede ver cómo el apoyo unánime que el franquismo había recibido por parte de la Iglesia en las primeras décadas, se comienza a resquebrajar, y aunque la jerarquía eclesiástica seguirá estando del lado del gobierno, veremos cómo los movimientos represivos del franquismo, las palabras papales que muestran un menor apoyo al franquismo en algunos asuntos, la llegada de la tecnocracia, con la pérdida de poder que supone para Falange y para la Iglesia (especialmente para la ACNP) y sobre todo en el caso de la educación el comienzo de una cierta intervención del Estado en la política educativa y en la construcción de escuela, harán que a lo largo de la década de 1960 se produzcan una serie de tensiones entre organizaciones y personas cercanas a la Iglesia y el propio franquismo.

Pero la oposición al franquismo no acaba ahí. Los nacionalismos, a medida que llegan nuevas generaciones hijas de aquellos que habían luchado y muerto en la guerra, vuelven a ser un problema importante para el régimen franquista. Las constantes huelgas por las alzas en los precios del tranvía en Barcelona²⁷, los movimientos sindicales, y los nacionalismos que defienden el derecho de uso de su lengua propia, de su propia cultura y de sus tradiciones, serán el caldo de cultivo de huelgas y protestas que se extenderán por toda España durante los años 50, y que tendrán una importancia que veremos en la política y la educación de los años 60.

Pero sin duda es necesario destacar el movimiento estudiantil, que irá cogiendo fuerza en los años 50, un movimiento que busca una mayor democracia, que busca más libertades civiles y políticas, un movimiento que nacerá de un órgano que había sido pensado para la legitimación política del franquismo como es la Universidad, y que ni la Universidad ni el Sindicato Español Universitario (SEU) podrán controlar.

Durante estos años, llegaron a la Universidad nuevas promociones procedentes de las nuevas clases medias, con una nueva mentalidad, que no conocían la guerra si no era por referencias familiares, con inquietudes, valores, actitudes y aspiraciones muy distintas a las de las generaciones anteriores y con mayor conocimiento de las corrientes intelectuales del exterior, entre las que empezaban a sobresalir las de carácter marxista. (Valdelvira, 2006, p. 16).

²⁷ A destacar las producidas en 1951, por el alza del precio del tranvía de 0,50 pesetas a 0,70 pesetas, que hizo que el 24 de febrero comenzaran a estallar importantes incidentes.

Una nueva juventud, comprometida con ideales democráticos que se expresa del siguiente modo:

Aquella guerra que hicieron nuestros padres y que ya ha pasado a la Historia. Los jóvenes, que viviremos cuando ya hayan muerto todos los que lucharon durante la Guerra Civil, no creemos en <<Cruzadas>> y la <<Liberación>> es para nosotros una palabra que resultaría grotesca si no sirviera para calificar la dramática situación actual. Los jóvenes, y por tanto los estudiantes, no conocemos de la Guerra Civil más que su resultado, el franquismo, y no lo aceptamos, porque no podemos aceptar que la represión, la arbitrariedad y la censura sean formas de gobierno. De la Guerra Civil, no solamente queremos desterrar sus resultados, sino también los odios y las violencias que la hicieron posible. Por ello hemos reivindicado siempre para la universidad y para el país la democracia plena, el diálogo abierto a todos, la crítica exigente y constructiva, el respeto a todas las ideologías, la colaboración y la unidad entre todas las fuerzas políticas antifranquistas y entre todos los que desean que el país pueda desarrollarse y progresar. (Valdelvira, 2006, p. 16)²⁸

El movimiento estudiantil alcanzará su máximo esplendor y fuerza en 1956, donde la negativa del SEU y de Falange a la propuesta de convocar un Congreso nacional de estudiantes, formado por delegados libremente elegidos bajo el control de los claustros de profesores, que tomase una serie de decisiones por mayoría simple derivará en una serie de protestas (Biescas y Tuñón de Lara, 1983) que aumentarán hasta llegar al punto de que un joven del Frente de juventudes fue herido por un disparo hecho por un falangista. Las investigaciones demostrarán que dentro del movimiento estudiantil y de las protestas había falangistas como Ridruejo, e hijos de Falangistas, lo que marcará un giro en la política universitaria, el principio de la desaparición del SEU²⁹ y la caída del ministro de Educación Ruíz Giménez, a quien “se consideraba responsable indirecto de la protesta por impulsar cierta liberalización interna en la Universidad” (Valdelvira, 2006, p. 11).

²⁸ Manifiesto de Marzo de 1962, del comité de Coordinación Universitario CCU de Barcelona. Citado en Valdelvira, G. (2006). *La oposición estudiantil al franquismo*. Madrid: Síntesis. p. 16

²⁹ Si bien formalmente desaparecerá por decreto de 5 de abril de 1965.

Por tanto los estudiantes, buscaban una mayor democracia, tanto en la Universidad, como en la sociedad, y veremos que, junto a la protesta obrera, serán un potente foco desestabilizador a lo largo del desarrollismo. Cabe recordar que estos grupos estudiantiles tenían “relaciones y, en muchos casos, la dependencia de ambos movimientos con respecto a los partidos políticos explica el vínculo entre movimiento obrero y movimiento estudiantil, que a menudo seguían las directrices políticas de los partidos” (Valdevira, 2006, p. 11).

Toda esta conflictividad social, y mucha más en la que no entraré con detalle porque no es el objetivo del trabajo, harán que la represión franquista se intensifique, lo que a su vez hará que surjan posiciones dentro de la Iglesia que apoyen a los sectores que piden una mayor democracia, y el fin del lenguaje que habla de <<vencedores y vencidos>>, llegando al punto de permitir reuniones sindicales y estudiantiles dentro de los conventos, o de unirse una serie de párrocos para denunciar la represión y las torturas que se sufren en el País Vasco.

Esta agitación social será la que dará entrada al desarrollo económico, que se pretende estudiar, y a los cambios políticos y económicos que se produzcan en la época desarrollista, tanto a nivel internacional como a nivel interno serán los que permitan desarrollar la política educativa que estudiaremos en las sucesivas páginas.

La pedagogía franquista entre 1953 y 1957.

Para analizar la pedagogía franquista entre 1953 y 1957 resulta clave ver que se viene de un sistema mucho más centrado en el adoctrinamiento tanto político como religioso. Un sistema que está centrado en, por un lado decir a los alumnos lo que resulta negativo y pernicioso, y por tanto en buscar el cambio de esas conductas, y por el otro en inculcar el nuevo modelo de hombre y mujer que el franquismo entiende como óptimo, un modelo en el que los sexos marcarán una gran diferencia.

Respecto a este segundo franquismo, entre 1953 y 1957, se puede definir el mismo como una época puente entre ese primer franquismo oscuro y el desarrollismo que se analizará en el presente trabajo. Es un periodo en el que comienza a perderse el clima posbélico, así como el lenguaje postbélico, para pasar brevemente a una mayor racionalidad pedagógica, en la que se sucederán algunos pequeños cambios que apuntan al sistema que veremos a partir de 1958.

Hay dos hitos que hacen que la educación española tenga un leve cambio, que si bien no es tan profundo como el que veremos en el desarrollismo, serán cambios que marcarán una nueva época pedagógica. En primer lugar, se abandona el lenguaje posbélico y extremadamente religioso, más que abandonarse se reduce considerablemente y de forma paulatina, de modo que lo encontramos mucho más diluido ya a principios de los años 50, y seguirá diluyéndose influido por el resultado de la II Guerra Mundial. Y el principal cambio llegará con los nuevos cuestionarios de 1953, que marcan un primer esfuerzo, aunque leve en elevar el nivel pedagógico del sistema educativo.

Estos nuevos cuestionarios seguirán, como no podía ser de otro modo, la concepción católico-reaccionaria (Navarro Sandalinas, 1990) pero de un modo menos extremista.

Ahora bien, a pesar del aumento pedagógico que estos cuestionarios suponen, incluyendo nuevos contenidos que no se habían actualizado desde años atrás, se puede criticar que se quedó en eso, en una actuación aislada (Maíllo, 1952)³⁰. Los cuestionarios no fueron utilizados como pretexto para un aumento pedagógico real. Los maestros y maestras de la época no fueron formados en consonancia a los mismos, ni fueron formados en una mayor pedagogía con la que poder llevar a cabo sus clases.

La inspección educativa siguió teniendo un papel más policial, que pedagógico, un papel que se centraba en que se respetasen los principios falangistas y religiosos, y que

³⁰ Así lo hace entre otros Adolfo Maíllo en: Maíllo, A. (1952). Problemas de la enseñanza Primaria. *Revista de Educación*, (3). Pp. 257-263.

poco tenía que ver con el papel que se esperaba, de guía pedagógico para los profesores. Cobran en este contexto mucho sentido las palabras que explican cuando

un Inspector del cual se afirmaba [...] que iba a <<girar visita>> a la Escuela y al Maestro con el objetivo y la misión de orientar, informar, asesorar, ayudar, prevenir, aconsejar, estimular, enseñar, ilusionar [...] al Magisterio. Una vez recibida <<la visita>>, con el corazón helado y la esperanza rota, se certificaría –desde el “interior” [la Escuela]- que allí no había acudido la Inspección con tan encomiable propósito y sí con la determinación de controlar, vigilar, reprobar, advertir, preguntar, observar, fiscalizar, reconvenir, amonestar, valorar [...] al Maestro. (Martí, 1999, p. 165)

Por tanto, los cuestionarios quedaron aislados como única actuación pedagógica, que, si bien muestran el punto de inflexión dentro de la pedagogía franquista, no fueron utilizados como pudieran haberlo sido.

Al respecto, años después, De la Orden (1966b) con la perspectiva que da el tiempo también dirá que:

Los cuestionarios, como toda norma con pretensiones de imprimir nuevo rumbo a la empresa educativa nacional, carecen de eficacia aplicativa por su mera presencia física en los centros escolares. Su publicación y exigencia obligatoria constituyen sólo el primer paso en el largo proceso de su efectiva incorporación a los usos del sistema educativo. A este respecto resulta altamente significativa la lección de lo sucedido con los primeros cuestionarios nacionales, publicados en 1953. La virtualidad operativa de estos cuestionarios no pasó de ser una posibilidad inexplorada por la ausencia de una serie de medidas complementarias que hubieran creado entre los educadores la conciencia de su necesidad y despertado el interés de probar, con espíritu crítico, las consecuencias didácticas de su plena adaptación como criterio estructurador de la enseñanza. (p. 103)

Otra de las medidas a destacar y que tendrá una influencia mayor de la que se le ha dado a lo largo de la historia es la creación de la cartilla de escolaridad, que se pondrá en funcionamiento en 1954. La cartilla de escolaridad permite tener un control mayor de

los estudios cursados por los alumnos, y centralizar el control de los datos de los mismos. Aunque a corto plazo no tuvo una gran utilidad, será clave para cimentar el fin del analfabetismo, como se verá más adelante.

La cartilla de escolaridad supuso el paso previo al control del alumnado que iba o no iba a la escuela, y supuso un importante control de la población escolar. Pese a que se hace obligatoria en el curso 1954-55³¹, lo cierto es que ya la Ley de Educación Primaria de 1945 legislaba su obligatoriedad, diciendo que “la Cartilla de Escolaridad debe contener el historial docente del alumno”³². Por tanto nada menos que 9 cursos lectivos le llevó al gobierno franquista hacer cumplir su propia Ley educativa. El caso es que la cartilla, que tenía un coste de 5 pesetas por alumno en 1954-1955, y que debían sufragar las familias, servirá para controlar el nivel educativo por el que cada alumno ha pasado, y junto con el certificado de Estudios primarios, se convertirá en un importante arma para luchar contra el analfabetismo en los años 60.

En relación con la cartilla de escolaridad, otro de los problemas que se había dado tradicionalmente en nuestro país, y que se mantiene en el periodo que estudiamos es el problema del analfabetismo. No es un problema que se crease durante el franquismo, es un problema tradicional en el caso español, que encontramos desde la Edad Media.

Estudiar las causas del mismo es complejo, y, pese a que no corresponde al objetivo de este trabajo sí destacaré alguna. En primer lugar, son relativamente pocos los que lo achacan a la religión católica que tradicionalmente ha sido mayoritaria en España a lo largo de la historia. El hecho de que las Iglesias protestantes aprendan a leer para hacer un análisis personal y directo de la Biblia, mientras la Iglesia católica utiliza como nexo entre las escrituras sagradas y la persona la figura de un cura hará que haya importantes diferencias en el analfabetismo de los países católicos y los protestantes.

³¹ Orden Ministerial de 1 de Junio de 1954, por la que se dictan normas para la implantación de las Cartillas de escolaridad. (B.O.E. del 17 de Junio de 1954).

³² En el Artículo 42 de la Ley de Educación Primaria (1945).

Otros autores, apuntan a la estructura económica, estructura agraria y propiedad de la tierra, distribución de las rentas, o déficit de puestos escolares, de matriculación o absentismo. Además, se aluden otras causas demográficas, que tienen más que ver con el género (recordemos que el analfabetismo en la mujer es muy superior al equivalente en los varones), migraciones, etc. Y a otros factores que tienen que ver con los modos de funcionar tradicionales de un país determinado y su historia, que pueden tener una alta influencia a la hora de explicar el analfabetismo desde un punto de vista sociológico.

El gobierno franquista, para luchar contra el analfabetismo en 1950, crea la Junta Nacional contra el Analfabetismo, junta que hasta 1956 no se reunirá con una mínima seriedad, y que se dedicará a hacer informes sobre el analfabetismo, quedando durante estos primeros años más como una institución simbólica que como una institución funcional real. En 1950, sigue existiendo de media un 17 por cien de analfabetos, lo cual es mucho más grave, en algunas comunidades, y también es mucho mayor el porcentaje de mujeres analfabetas que el de hombres, como analizaremos a continuación. Además, se puede encontrar una importante desigualdad entre el hábitat rural y la urbana, pero esta desigualdad será abordada más adelante.

Otro de los problemas que tradicionalmente han sido vinculados al analfabetismo que se encontrará el gobierno franquista, y que será una de sus grandes preocupaciones en los años 60 es el déficit escolar que España arrastra. No hay escuelas para toda la población escolar, y por tanto, no toda la población escolar puede ser escolarizada, algo que tanto la Ley Moyano³³ como la Ley de Enseñanza Primaria de 1945, declaran obligatorio.

El déficit escolar, es algo que arrastra el país desde la propia Ley Moyano, pero que comenzará a tomar importantes dimensiones tras el desastre de 1898. Además, la política educativa nacional-católica agravará el problema, puesto que al segregar al alumnado en función de su sexo, en lugar de un centro o un aula necesitarán dos.

³³ Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857.

El primer intento serio que se llevó a cabo para frenar el déficit escolar fue durante el periodo republicano. Un informe realizado por la Inspección, ya que apenas había datos del número de escuelas que habían en la fecha, llega a la conclusión de que habían en 1931 32.680 escuelas, y que eran aún necesarias 27.151 escuelas más para frenar el déficit escolar. Ante ello el ministerio programa un plan de construcción de escuelas que dice que se crearán 5.000 escuelas por año, excepto el primer año que se crearán 7.000. Aunque es cierto que no llegan a realizarse todas las escuelas, el esfuerzo es notable. También es cierto que la Guerra Civil frena al gobierno republicano, por lo que no podremos nunca saber cómo hubiese actuado frente al déficit escolar en los sucesivos años.

El franquismo durante los primeros años, abandonó prácticamente la construcción de escuelas. Construyó las justas para poder absorber el crecimiento vegetativo de la población³⁴, lo que no reducía el déficit escolar, solamente lo mantenía más o menos estable.

En 1949, el Estado aprueba un plan quinquenal de construcción de centros de carácter estatal, que persigue la creación de 30.000 escuelas nuevas³⁵. En el mismo se dice que el plan tendrá que verse reflejado en los próximos 5 presupuestos. El plan, era ambicioso, y aunque no acababa con el déficit escolar, sí podía maquillarlo sensiblemente, solo que tuvo un problema. Que nunca se llevó a cabo, quedando así olvidado en las páginas del BOE.

Este déficit escolar, en 1957, como analizaremos ya es de unas 45.000 unidades, puesto que más allá de las construcciones nuevas necesarias para proporcionar una escuela a todo niño en edad escolar, hay que arreglar una serie de escuelas que están en condiciones realmente lamentables y construir las casas de los maestros.

³⁴ Lo que vienen a ser 800 escuelas por año, cantidad que en muchos años no se llegó a construir.

³⁵ Decreto de 18 de noviembre de 1949 por el que se crean treinta mil Escuelas Nacionales, distribuidas en todo el territorio español.

La cifra de puestos a construir no era solo ya la del mítico millón de puestos escolares, sino también la de 17.000 unidades escolares más a fin de sustituir todas las escuelas existentes en pésimas condiciones de habitabilidad. El déficit era pues de 42.000 unidades escolares lo que evidencia suficientemente el abandono de la enseñanza primaria por el Nuevo Estado en los primeros veinte años de su fundación. (Puelles, 1991, p. 328).

Cabría destacar que la cuestión del analfabetismo y del déficit escolar, no se puede relacionar si no se tiene en cuenta factores como el absentismo, que era realmente elevado, en especial en el hábitat rural. De ahí su complejidad, y la cantidad de factores que se tendrán que analizar en la década de 1960 para poder luchar contra el analfabetismo.

Toda esta política que se lleva a cabo a lo largo de este periodo puente, también tiene su reflejo en el trato que se da al profesorado.

El profesorado fue uno de los sectores más maltratados durante el primer franquismo. La depuración a la que se sometió a todo el estamento docente dejó un profesorado herido –aquellos que mejores métodos pedagógicos usaban quedaron por lo habitual fuera- un magisterio purgado, sumiso y obediente. Un magisterio sin la ilusión de otros tiempos, mal formado y peor pagado.

El paso de la segunda República al franquismo trajo de nuevo a colación la tradicional frase de “*pasar más hambre que un maestro*”, y la trajo a colación a unos niveles que no habían sido vistos desde mucho tiempo antes. Uno de los que mejor analiza el tema de la situación laboral del magisterio es Ramón Navarro. (Navarro Sandalinas, 1990, p. 108)

Tabla 3. Evolución del sueldo del Maestro en España. (1913-1957)

Año	Sueldo de Entrada Anual	En Ptas. De 1913.
1913	1.000	1.000
1920	2.000	896
1930	2.000	1.197
1931	3.000	1.785
1936	3.000	1.796
1939	3.000	1.224
1942	3.900	1.071
1945	6.000	1.481
1946	6.000	1.129
1947	6.000	960
1948	6.000	899
1951	7.200	844
1954	10.000	1.162
1955	10.000	1.117
1956	10.000	1.055
1957	10.000	954

Fuente: Navarro Sandalinas, R. (1990). *La enseñanza primaria durante el franquismo. (1936-1975)*. Barcelona: PPU. P. 108.

La situación del Magisterio había pasado de ser un sector decentemente pagado durante el periodo republicano, a estar mal pagado, incluso peor pagado que en 1913 durante la posguerra franquista, una situación que sólo mejoró levemente en los años 50. El gobierno franquista no tenía ningún interés en pagar bien a sus maestros, a los que además formaba de un modo completamente deficiente. Esto hará que el Magisterio español sea algo a evitar para las nuevas generaciones.

Esta situación, junto con otras propias de la posguerra como el favoritismo a los mutilados, combatientes y familiares de los mismos del bando nacional en la guerra civil, hizo que el profesorado perdiera el poco prestigio social que ya de por sí tenía.

Por todo ello, la vida del profesorado se volvió realmente dura durante la década de 1940-1950. El sueldo no daba para vivir con una mínima dignidad, por lo que las condiciones del profesorado de enseñanza primaria eran realmente duras y difíciles. Es por ello que se generalizaron los intentos de buscar sobresueldos que poco o nada tenían que ver con la docencia para poder vivir de una forma digna. Esta situación, como analizaremos más adelante, se mantendrá mucho tiempo.

Para concluir añadir algunos comentarios en torno a la figura -destacada- y a la acción política del Ministro Joaquín Ruíz Giménez. Miembro de la Asociación Católica Nacional de Propagandistas (ACNP), el principal hito por el que éste Ministro será recordado, es la revuelta universitaria de 1956, que acabó por costarle el puesto. Lo cierto, es que durante todo su ministerio siempre estuvo más pendiente de la Universidad, y sobre todo de las enseñanzas medias que de la Enseñanza Primaria, aunque de justicia es reconocer que en sus años al frente del ministerio, en 1952, fue la primera vez que se superaron los presupuestos republicanos. Y es de justicia reconocer que, bajo su mandato, los presupuestos aumentaron de forma considerable a lo largo de los años como reflejo de los préstamos que comenzaban a llegar a España por su moderado aperturismo y el fin de la autarquía.

Tabla 4. Aumento del presupuesto en % (1950-56)

Año	Millones	Ptas. De 1950	% de aumento respecto al año anterior
1950	1.306	1.306	-
1952	1.922	1.793	37,3
1954	2.292	2.078	15,8
1956	2.856	2.352	13,1

Fuente: Navarro Sandalinas, R. (1990). *La enseñanza primaria durante el franquismo. (1936-1975)*. Barcelona: PPU. P. 156.³⁶

Esa es la cara buena del Ministro, el aumento porcentual de los presupuestos, pero lo cierto es que ese aumento no se refrenda especialmente en grandes resultados. Las campañas de alfabetización no tienen una especial envergadura, y deben mucho a la labor realizada por el ejército, el analfabetismo, aunque se va reduciendo, sigue en un nivel alto, el déficit escolar, aunque se controla que no crezca, sigue sin descender, y las condiciones tanto de las escuelas como las condiciones de los maestros siguen siendo paupérrimas. Es una época puente en la cual el Ministro no sabe hacia dónde tirar.

Es un ministerio en el cual se llevan a cabo una gran actividad legislativa, pero la carga de la propia legislación no es demasiado profunda. Se ve un cambio frente a la pedagogía franquista de posguerra, pero lo cierto es que los cuestionarios de 1953 se quedan como una isla pedagógica dentro de un sistema educativo que sigue mucho más interesado en la religión y en la educación política de Falange que en la pedagogía. El sistema franquista, bajo el ministerio de Ruíz Giménez sigue siendo un sistema inequitativo, aunque mejora considerablemente frente a la época anterior, un sistema basado en las élites, y derivado del principio de subsidiariedad.

³⁶ A partir de 1952 los presupuestos se publican de modo bianual: la cantidad gastada cada año es la que se refleja.

Y es precisamente éste otro de los puntos por los que será recordado el Ministro, puesto que el Estado, aunque a menor nivel que en próximos ministerios, comienza a preocuparse de la educación, a legislar sobre la misma, y comienza una breve construcción de centros públicos, que hará que recupere un poco de poder frente a la Iglesia católica, que sigue siendo la gran dominadora de la educación. Y lo es porque durante el mandato del Ministro se firma el Concordato con la Santa Sede de 1953, por el que

se establecía que en todos los centros docentes –estatales o no estatales- la enseñanza debía ajustarse a los principios del dogma y la moral católica; y se reconocía que la Iglesia era la encargada de vigilar la pureza de la fe, las buenas costumbres, la educación religiosa, los libros y materiales escolares. De igual forma el Concordato hacía asumir al Estado la obligación de garantizar la enseñanza de la religión católica como materia ordinaria y obligatoria en todos los centros educativos. (Mayordomo, 1999, p. 13).

En síntesis, llevaba a un acuerdo escrito aquello que ya pasaba desde el fin de la guerra en España.

Por tanto, la época del Ministerio de Ruíz Giménez marcará el punto de inflexión que permitirá el cambio a una nueva pedagogía franquista, una pedagogía que entenderá que la educación de la mayor parte de población española es necesaria para el desarrollo económico, que actuará en consecuencia y que por primera vez durante el franquismo apostará por la calidad educativa.

3. La lucha contra el analfabetismo en el desarrollismo español.

3.1 Una revisión de conceptos y datos.

La situación del analfabetismo en España viene de lejos. Son muchos los análisis que se han realizado³⁷ y estos han arrojado una serie de hipótesis sobre el porqué del alto nivel de analfabetismo que tradicionalmente se ha dado en nuestro país.

Por lo que a las causas del analfabetismo español se refiere, en la literatura específica se observa una doble postura: la de aquellos autores que priman el factor escolar (Luzuriaga, Guzmán Reina, Gil Carretero y Rodríguez Garrido, Samaniego...) y la de aquéllos que priman el factor económico (Cerrolaza, Fernández Ferré, Maíllo, Bragulat, Clara Eugenia Núñez...) [...] Ambas posturas, lógicamente parten del atraso económico español, que genera un déficit crónico de escuelas y un elevado absentismo escolar, argumentos principales del primer grupo de autores; y un nivel de renta bajo y muy desigualmente distribuido, argumento del segundo grupo de autores. (Vilanova y Moreno, 1992, p. 71).

En este trabajo se pretende analizar ambos factores, ya que parece obvia la influencia de los dos factores, aunque habrá que ver en qué medida. Además, añadiremos un descriptor fuertemente vinculado a la economía, pero que consideramos que puede ser un factor distinto, como es el geográfico. Por tanto veremos 3 tipos de explicaciones, las que se basan en factores escolares, económicos y los geográficos

³⁷ Entre los más destacables en diversas épocas cabe destacar los siguientes:

Luzuriaga, L. (1919). *El Analfabetismo en España*. Madrid: J. Cosano.

Maíllo, A. (1954). *Los problemas de la educación popular*. Madrid: Páginas de la revista de Educación.

Guzmán Reina, A. y otros. (1955). *Causas y remedios del analfabetismo en España*. Madrid: Publicaciones de la Junta Nacional contra el Analfabetismo.

Viñao, A. (1984). Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiográfica. *Historia de la Educación*. Nº 3, págs. 151-190.

Vilanova, M. y Moreno, X. (1990). *Atlas de la evolución del analfabetismo en España. De 1887 a 1981*. Madrid: MEC, CIDE.

Escolano, A. (coord.) (1992). *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Etc.

Siguiendo a Vilanova y Moreno (1992) podemos ver que hablan de

las causas económicas, estructura agraria, renta y su distribución, habría que añadir las escolares, déficit de escuelas, de alumnos matriculados y absentismo escolar; demográficas, género, migraciones, crecimiento natural y grado de concentración del habitat; socio-ideológicas, actitud de las instituciones religiosas en relación a lo escrito; histórico-políticas, política económica y educativa en épocas anteriores; fisiográficas, básicamente orografía y clima y para algunos autores también el habitat, costumbre, marginación y psíquicas, retraso mental. (Vilanova y Moreno, 1992, p. 74).

Podríamos completar el ya acertado retrato de las causas del problema desde la sociología, teniendo en cuenta el modo de vida de los distintos lugares, las costumbres y hábitos, y la concepción social que una sociedad determinada pueda tener sobre el analfabetismo.

La importancia del factor geográfico viene dada puesto que

es cierto también que, en cuanto a su origen, el subdesarrollo económico puede venir condicionado, en ocasiones en forma muy estrecha, por ciertos factores geográficos. Téngase en cuenta que al hablar de esos factores no nos referimos sólo al medio ambiente físico (clima, suelo, etc.), sino también a hechos puramente humanos (población, modos de vida, etc.). (Vila, 1960, p.39)

Y comenzando el análisis de estos motivos que han influido en el analfabetismo, uno de ellos es la religión. España sigue una tradición católica mucho más fuerte que la de la mayoría de los países de nuestro entorno. Esta religión ha tenido una fuerte influencia en el modo de vida a lo largo de los años y de los siglos, y son varios los que apuntan que

mientras que en general las Iglesias Protestantes tendieron a alfabetizar para promover el estudio privado de la Biblia como un camino importante de salvación; la Iglesia Católica, por el contrario, ha visto tradicionalmente al sacerdote como a un intérprete

necesario; de modo que su apoyo a la alfabetización no ha tenido ímpetu doctrinal y los católicos han solido ser tradicionalmente los más analfabetos de los cristianos, excepto quizá en sociedades religiosamente escindidas como la francesa. (Vilanova y Moreno, 1992, p. 33).

Todo ello durante años y años pudo generar un déficit escolar y a su vez un déficit lector (lo cual está ciertamente relacionado con la escritura), puesto que mientras que en otras religiones se premiaba la lectura, en la religión católica se premiaba la misa en lenguas foráneas y se penalizaba todo análisis personal de la Biblia. En palabras de Viñao:

a finales de la década de los 60, los estudios de Cipolla y Einstein pusieron el acento en la alianza protestantismo-imprenta para explicar las notables diferencias en el proceso de alfabetización entre los países protestantes y los católicos, incluso entre ambas comunidades dentro de un mismo país. (Viñao, 1984, pp. 152-153).

Por lo que sin duda, la religión y los principios derivados de la misma, tales como la interpretación personal de la Biblia o a través de un cura, primaron a la hora de establecer los distintos niveles de analfabetismo.

Ahora bien, más allá de la religión, debemos tener en cuenta, como apuntaba uno de los grupos de autores, la economía. La economía tanto nacional como la economía que tienen las propias familias. La economía nacional, muy lastrada a lo largo del siglo XVIII y también en adelante no permite la creación de un sistema público de escuelas, como el que se creó en Francia tras la revolución francesa, o en Alemania a lo largo del siglo XVIII, sino que obliga, por convicción o por imperativo económico, a fiar el sistema educativo a la iniciativa privada, algo que no mejoraría la Ley Moyano³⁸ en todos sus años de vigencia. Todo ello hace que las escuelas estén mal dotadas, y la formación de los maestros españoles no sea la óptima. A todo ello hay que unir que las familias necesitan en sus economías familiares los sueldos que proporcionan sus hijos con el trabajo, y en muchas ocasiones no pueden asumir que estos no trabajen (más si

³⁸ Ley de Instrucción Pública de 9 de Septiembre de 1857.

cabe en el caso de las niñas). A su vez, esta falta de recursos impide que se pueda financiar el gasto que supone la escuela, ya sean gastos directos (tasas, mensualidades y demás) o indirectos (materiales, transporte...).

Hay algunos autores, como Ramón Navarro que se expresan con una contundencia mayor, yendo más allá al señalar que

esa era la escuela que interesó siempre y volvía a interesar ahora a la clase dominante: una escuela pobre, en cantidad y en calidad. Para producir abogados e ingenieros, técnicos para el Estado y técnicos para una industria de límites muy reducidos, no son necesarias más escuelas que las que la clase dominante necesita para meter a sus hijos en ellas (esto es, los colegios de pago de la Iglesia, a los que no tiene acceso la clase trabajadora). La masa no es necesario que pase de la pura alfabetización, y en absoluto toda; en ese modelo social son tolerables un buen porcentaje de analfabetos y una cultura popular rayana en el límite de la alfabetización. (Navarro Sandalinas, 1989, p. 167).

Todo ello llevará, a lo largo de los años a las siguientes tasas de analfabetismo en las décadas previas al periodo franquista que pretendemos estudiar.

Tabla 5. Censo de analfabetismo y tasas de analfabetismo.

Censo	Analfabetos (en millares)			Tasas de analfabetismo %		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
1910	7.931	3.084	4.848	52	42	61
1920	7.317	2.851	4.467	44	36	52
1930	5.871	2.142	3.729	32	24	40
1940	4.835	1.708	3.126	23	17	28
1950	3.979	1.328	2.652	17	12	22

Fuente: Vilanova, M. y Moreno, X. (1992). *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. Madrid. C.I.D.E. P. 166.

Estos datos no deben llevarnos a conclusiones precipitadas. Ya dijimos en la introducción que la estadística franquista puede llevar a conclusiones precipitadas o equivocadas. Los datos oficiales, que se muestran en la tabla, pueden estar ligeramente infraponderados. Como se analizará en próximos apartados, si contrastamos estos datos con los datos que nos proporciona el ejército sobre los reclutas analfabetos y los que son alfabetizados durante el servicio militar obligatorio, podremos ver que la cifra de los hombres –lógicamente no existen de mujeres por no hacer dicho servicio militar- es sensiblemente mayor a la que el censo muestra.

Hablaremos posteriormente del por qué los datos de las mujeres son sensiblemente superiores en cuanto al analfabetismo respecto a los datos masculinos.³⁹ Los datos de analfabetismo muestran sensibles diferencias entre hombres y mujeres, tal y como Agulló muestra en la siguiente tabla.

Tabla 6. Evolución de los índices de analfabetismo entre 1940 y 1970.

	1940	1950	1960	1970
MUJERES	28,46%	18,09%	14,50%	12,15%
HOMBRES	17,27%	9,54%	7,02%	4,61%
TOTAL	23,16%	13,99%	10,87%	8,51%

Fuente: Agulló, M^a C. (1999). *Azul y Rosa: Franquismo y educación femenina*. En Mayordomo, A. (Ed.). (1999). *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*. Valencia: UV. P. 289

³⁹ Respecto a la educación de la mujer y a las diferencias entre ambos sexos se puede consultar el siguiente libro que, pese a no abordar el analfabetismo de forma excelsa, sí aborda las diferencias entre la educación de los hombres y de las mujeres, así como los roles sexistas que tiene la escuela primaria en la época en la que se centra este trabajo. Agulló, M^a C. (1999). *Azul y Rosa: franquismo y educación femenina*. En Mayordomo, A. (ed.). (1999). *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*. Valencia: UV.

A su vez, el analfabetismo tiene una importante vinculación con el lugar que estudiemos dentro del territorio español, puesto que los datos de analfabetismo cambian en función de la comunidad autónoma que se observe. Es otra vertiente que mezcla por un lado el factor geográfico y por el otro lado el factor económico de cada una de las regiones.

Tabla 7. Evolución del porcentaje de población analfabeta.

Provincia	1930	1940	1950
Álava	10	5	2
Albacete	52	42	32
Alicante	43	32	20
Almería	47	36	29
Asturias	15	8	4
Ávila	28	17	13
Badajoz	49	37	33
Baleares	38	23	19
Barcelona	18	12	9
Burgos	13	9	4
Cáceres	43	37	23
Cádiz	39	30	27
Canarias	51	38	28
Cantabria	11	6	4
Castellón	45	33	22
Ciudad Real	46	41	33
Córdoba	46	38	31
Coruña, La	39	25	16
Cuenca	44	35	27
Gerona	24	14	11
Granada	46	39	32
Guadalajara	28	17	14
Guipúzcoa	14	9	4
Huelva	41	35	29

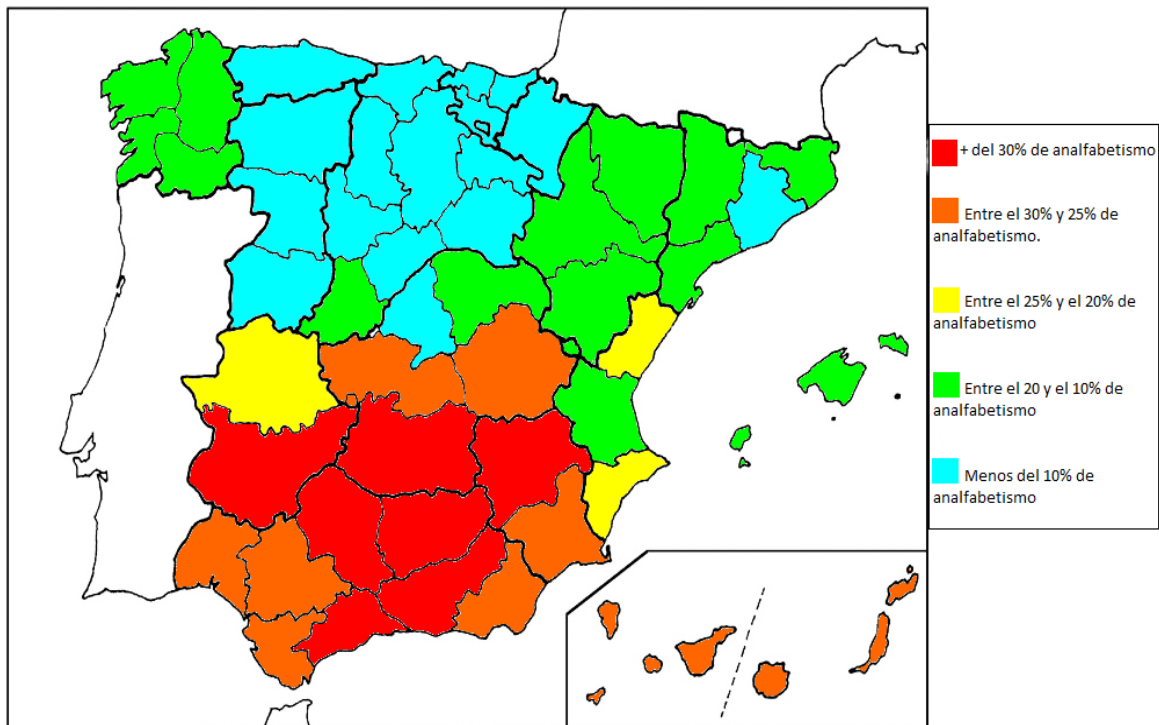
Huesca	30	19	12
Jaén	23	43	37
León	19	12	6
Lérida	26	16	10
Lugo	35	23	14
Madrid	14	9	7
Málaga	46	39	34
Murcia	49	48*	27
Navarra	17	10	5
Orense	40	25	16
Palencia	15	5*	5
Pontevedra	35	25	17
Rioja, La	20	13	7
Salamanca	20	12	6
Segovia	14	8	5
Sevilla	36	30	27
Soria	17	9	5
Tarragona	29	22	15
Teruel	36	22	17
Toledo	42	15*	25
Valencia	36	19	14
Valladolid	20	12	8
Vizcaya	14	7	4
Zamora	24	17	9
Zaragoza	30	17	11
ESPAÑA	32	23	17

Fuente: Extracto de: Vilanova, M. y Moreno, X. (1990). *Atlas de la evolución del analfabetismo en España. De 1887 a 1981*. Madrid: MEC, CIDE. P. 189-191.

*Los datos marcados con éste símbolo parecen ciertamente anómalos si se sigue la evolución de los niveles a lo largo del tiempo.

Como podemos ver en la tabla hay una gran diferencia entre los distintos territorios, por lo que no es del todo justo hablar de un problema general de analfabetismo en España. Se puede apreciar que mientras provincias como Álava, Asturias, Cantabria o Guipúzcoa entre muchos otros, tienen porcentajes muy inferiores al 10 por cien en 1950, hay otras como pueden ser Huelva, Badajoz, Canarias o Albacete, con unos datos en torno al 50 por cien en 1930, y en niveles del 30 por cien en los años 50, lo que suponen unos niveles claramente inasumibles. Por tanto, aunque no se puede hablar de un problema global de analfabetismo en toda España, sí es cierto que podemos ver que hay una clara diferencia entre los niveles de analfabetismo del norte de España y del sur, niveles establecidos desde hace mucho tiempo por los factores que estamos estudiando en estas páginas, y que tendrán una gran importancia en las sucesivas páginas.

Puede verse una diferencia porcentual en el analfabetismo entre el norte y el sur peninsular, una diferencia que se mantiene en el tiempo a lo largo de todo el periodo franquista. Estas tendencias entre el norte y el sur todavía son en parte visibles en nuestro tiempo. Así, hay comunidades, como Castilla y León o Euskadi que muestran unos datos muy buenos en cuanto al porcentaje de analfabetismo, mientras que Andalucía, Extremadura o Castilla la Mancha tienen datos muy por encima de la media del resto de regiones.



Fuente: Elaboración propia. Datos de 1950.

Estos buenos resultados en cuanto a los niveles de analfabetismo de muchas provincias, como puede verse en el mapa, las sitúan en los porcentajes medios del resto de países desarrollados, por lo que, reitero que no puede hablarse de un problema de analfabetismo en todo el país, sino que debemos hablar de diferencias entre los territorios, algo que tendrá que ser especialmente tenido en cuenta a la hora de elaborar las campañas de alfabetización.

Otro aspecto a valorar para poder comparar los datos con los de otros países son las inversiones en educación que se realizaban, y que pueden explicar, al menos en parte, los datos de analfabetismo que han sido vistos y los que veremos posteriormente.

Tabla 8. Gasto en pesetas en educación. (1957)

Gastos en pesetas en educación, por habitante. (1957)	
Alemania Occidental	628
Francia	559
Inglaterra	948
Italia	355
Suecia	1.120
España	103
Canadá	1.507
U.S.A.	2.180
Méjico	56
Japón	294
Egipto	139

Fuente: Navarro Sandalinas, R. (1990). *La enseñanza Primaria durante el Franquismo (1936-1975)*. Barcelona: PPU, p. 157.

Y el abandono y la poca preocupación que el franquismo tuvo durante más de 20 años de la educación se reflejan también en el gasto público que se hacía en la misma, aunque bien es cierto que otros países habían tenido el aporte económico del plan Marshall y otros planes como el caso griego o el turco⁴⁰. España aún no había comenzado el desarrollo económico que ya se producía el resto de países, pero el dato en cuestión deja poco lugar a dudas.

Pese a que la inversión no asegura unos mejores resultados inmediatos, lo cierto es que sí denota una cierta preocupación por la educación por parte del gobierno. Significa dar más recursos para intentar conseguir unos mejores resultados, y por tanto significa una

⁴⁰ Me refiero al plan de contención de la expansión del Comunismo, comúnmente llamado doctrina Truman, y anunciada por dicho presidente de E.E.U.U. el 12 de marzo de 1957 en el Congreso de E.E.U.U.

mayor o menor preocupación por estos resultados, lo cual ciertamente sí puede ir unido a una voluntad de que el sistema mejore.

Volviendo al análisis de la diferencia entre las distintas provincias españolas en cuanto a su nivel de analfabetismo, se ha hablado de la propiedad de la tierra, ya que según el lugar en el que nos encontremos hay diferencias en el reparto de la propiedad de la tierra. Mientras que por ejemplo en Andalucía la propiedad se concentra en unas pocas manos que tuvieron mucha tierra, y el resto trabajaron como jornaleros, en regiones como Galicia, la propiedad se concentra en muchas manos, aunque cada propietario tiene muy poca tierra a causa de que la herencia no aplicaba el mayorazgo. Esta propiedad sobre la tierra no debe analizarse en un momento dado, en un momento específico, ya que no explica en absoluto los datos momentáneos de analfabetismo, pero la evolución económica seguida por la propiedad de la tierra durante siglos sí lleva a explicar las diferencias entre las distintas comunidades autónomas. Asimismo, cabría estudiar la importancia en la lucha contra el analfabetismo de los sindicatos en la minería asturiana, o de las tradicionales escuelas vascas, entre otros factores.

Otras regiones siguen un desarrollo mayor como es el caso del País Vasco, o el norte, con la minería, y por tanto vemos como la situación, tanto económica como sus niveles de analfabetismo es claramente distinta.

Para explicar todo ello, se hace necesario acudir a una explicación que tenga en cuenta la vertiente geográfica. Por un lado la economía, el sistema de producción de cada una de las regiones, la consideración de la educación y el modo de vida de cada una de las sociedades tienen un papel relevante, pero esas diferencias deben ser explicadas por factores geográficos. España es un país con una gran extensión y eso genera que en los diversos territorios haya muchas diferencias de carácter geográfico que condicionan tanto el modo de vida como la vida escolar y el analfabetismo.

Siguiendo a Juan Vila (1960), en primer lugar, cabe explicar que el

papel de la Geografía en el estudio de un área culturalmente subdesarrollada consistirá en cubrir aquellos factores y elementos geográficos que han contribuido a paralizar la economía de un determinado sector, creando un estado de retraso –cuando no de degradación, hecho también frecuente- o una corriente de abandono. [...] No podemos pretender que los hechos geográficos expliquen total y directamente los hechos económicos ni, mucho menos, los culturales. Lo contrario sería caer en un grosero determinismo geográfico que no es válido ni en el caso de estudiar áreas con escasas posibilidades naturales. (p. 39).

Como factores geográficos a tener en cuenta a la hora de hablar de las causas de los distintos niveles de analfabetismo en las diversas zonas resultan destacables:

- Problemas de situación y relieve. La situación de una comarca determinada puede influir en el trasiego de las personas y mercancías, en la productividad de la tierra, y por todo ello en el tipo de industrias y desarrollo industrial que se produzca en la comarca. Además, todo ello influirá en los núcleos de población y la diseminación de la misma.
- Dificultades climáticas. Las dificultades climáticas influyen tanto por un lado en la agricultura y ganadería, como en la forma en la que se organizaba una población determinada. Además, en según qué casos, las temperaturas adversas o los temporales pueden dificultar las comunicaciones, especialmente en el ámbito rural, lo que dificulta la asistencia regular a las clases en algunas épocas. Habría que prestar atención a la temperatura y al nivel de lluvia (pluviosidad), ya que son dos factores que intervienen por un lado en el desarrollo y el nivel de renta de una comunidad, y por el otro en la propia vida escolar de los alumnos, más si cabe en un momento como el franquismo en el que los transportes escolares no estaban tan desarrollados como en la actualidad.
- Degradación de suelos y vegetación. La diversidad de paisajes que se dan en España obliga a tener estos factores en cuenta. Las diferencias son evidentes entre el norte y el sur, y es por ello que muchos cultivos y desarrollo se ve beneficiado de un clima frondoso, mientras que climas desérticos dificultan el progreso económico e industrial.

- Problemas demográficos. En muchos casos los propios comportamientos y elementos humanos son los que determinan un estancamiento económico. La natalidad y mortandad, las migraciones, tanto internas como externas, el éxodo rural hacia las ciudades... son factores que influirán tanto en el desarrollo económico como en el analfabetismo, y veremos su profunda relación más adelante, con las importantes migraciones que se producen durante los años 60, migraciones que producen que algunas provincias estén sobrepobladas y que haya provincias infrapobladas, con los problemas que se derivan en cada una de ellas. Sobre la infrapoblación, Juan Vila, atinadamente, explica que

a diferencia de lo que pudiera creerse a primera vista, cabe perfectamente que una comarca infrapoblada esté afectada por un proceso emigratorio. Esta sangría poblacional, más o menos constante, agrava todavía la situación y va menguando la capacidad económica del grupo humano, cada día más falto de brazos y afectado normalmente por un proceso de envejecimiento paulatino (1960, p. 39).

- Inadecuación y arcaísmo de los modos de vida. La inversión es un factor importante para que una economía pueda resultar competitiva y próspera, así como el que las personas y los medios sean acordes a los tiempos que se viven. España, hasta la llegada de la ayuda internacional había vivido un subdesarrollo importante. Mientras en otros países los automóviles se generalizaban, en España eran casi desconocidos, mientras que en otros lugares la industria invertían en maquinaria, al igual que se invertía en maquinaria y en aumentos de producción en el campo, el campo español seguía necesitando una gran mano de obra no formada, malpagada y en muchos casos basada en la temporalidad. Mientras que otros países habían ido abandonando paulatinamente el sistema tradicional basado en la producción del sector primario, España seguía basando su economía en un sector primario rural, con lo que el cambio supondrá la industrialización será más fuerte si cabe.
- Decisiones humanas que ayudan al desarrollo de un lugar determinado. Por último, cabe tener en cuenta una serie de decisiones humanas que hacen que un lugar se desarrolle más que otro, genere más escuelas o tengan otro modelo de producción. La muestra más clara en nuestro país es Madrid. El hecho de que una serie de decisiones humanas hayan decidido que Madrid sea la capital de

España, que las carreteras se construyan de forma radial, que los órganos de gobierno estén principalmente en la capital, ha significado un desarrollo para la comunidad de Madrid. Por el contrario, vemos comunidades como Ceuta, Melilla o las Canarias⁴¹ que han sufrido el efecto contrario.

Todos estos factores geográficos han supuesto cambios en el desarrollo en las diversas regiones, y por tanto, han supuesto cambios económicos en las diferentes comunidades, pero no debemos olvidar que, huyendo de determinismos, la economía tiene una importante influencia en el analfabetismo. Al fin y al cabo, las escuelas, la creación de las mismas y su mantenimiento tienen un coste que debe ser sufragado de algún modo. Claramente lo explica la Comisaría del Plan de Desarrollo Económico, al explicar la vinculación entre la educación y la economía y viceversa:

La educación es un factor condicionado por la vida económica y condicionante de ella. La “cantidad” de educación que se puede impartir depende del volumen de recursos con el que cuenta el país, y a su vez este volumen, es decir, la mayor o menor prosperidad económica de una sociedad, está determinado por el grado de educación alcanzada por la misma. (Comisaría del Plan de Desarrollo Económico, 1963, p. 289).

Además, el nivel cultural también tiene una importante relación con el analfabetismo y con la economía, pero no es el objetivo del presente trabajo entrar en un tema tan apasionante como amplio. Veremos a lo largo de las siguientes páginas la influencia y la importancia que tendrán estos temas geográficos en el denominado desarrollismo español de los años 60.

Por otro lado, en el caso de los porcentajes de analfabetismo también se puede observar importantes diferencias entre hombres y mujeres, lo que debe ser explicado por los principios que primaron tradicionalmente en España, como en otros lugares, de primacía del hombre y de negación de los derechos individuales de la mujer, con un papel ceñido a tener hijos y cuidar de los mismos y de la casa, pero que en el caso español, los principios franquistas amplificaron durante años, ya que el papel de la mujer que nos da

⁴¹ Ciertamente es que estas comunidades también tienen una serie de ayudas que no se dan en otros lugares.

el primer franquismo es un papel claramente inferior al del hombre, y por tanto sin necesidad de un nivel alto de alfabetización.⁴²

Estas diferencias entre los hombres y las mujeres, que serán estudiadas con mayor profundidad más adelante, pueden explicarse simplemente atendiendo a la opinión de Adolfo Maíllo, uno de los inspectores franquistas, que opina lo siguiente:

El problema de la educación femenina exige un planteamiento nuevo (...) En primer lugar, se impone la vuelta a la sana tradición que veía en la mujer la hija, la esposa y la madre y no la “intelectual” pedantesca que intenta en vano igualar al varón en los dominios de la Ciencia. “Cada cosa a su sitio”. Y el de la mujer no es el foro, ni el taller ni la fábrica, sino el hogar, cuidando de la casa y de los hijos, de los hábitos primeros y fundamentales de su vida volitiva y poniendo en los ocios del marido una suave lumbre de espiritualidad y amor. (Maíllo, 1943, pp. 93-94).

A ello cabe añadir las palabras de Agulló al explicar que “la Iglesia Católica se dedica en los años 40 a recatolizar a la sociedad y especialmente a las mujeres. Se valorará en ellas el silencio, la modestia, la virtud y la obediencia y subordinación al hombre”. (1999, p. 262)

Con todo ello veamos los siguientes datos:

⁴² Al respecto de la educación y la mujer, así como de la alfabetización y el analfabetismo, cabe destacar la tesis de Agulló, M^a C. (1994). *La educación de la mujer durante el franquismo y su evolución en Valencia*. Director. J.M. Fernández Soria.

Tabla 9. División provincial de España de 1950. Población analfabeta y su porcentaje; su distribución entre hombres y mujeres en porcentajes.

	Analfabetos	%	% Hombres	% Mujeres
Andalucía	1.385.566	31	35	65
Aragón	117.057	13	35	65
Asturias	26.389	4	22	78
Baleares	67.567	19	34	66
Canarias	170.665	28	41	59
Cantabria	12.955	4	24	76
Castilla la Mancha	454.283	28	34	66
Castilla y León	147.715	6	30	70
Cataluña	272.079	10	29	71
Comunidad Valenciana	332.983	17	32	68
ESPAÑA	3.979.229	17	33	67
Extremadura	314.202	29	38	62
Galicia	337.024	16	26	74
Madrid	106.716	7	24	76
Murcia	168.382	27	34	66
Navarra	17.253	5	42	58
País Vasco	34.934	4	32	68
Rioja, La	13.459	7	37	63

Fuente: Vilanova, M. y Moreno, X. (1990). *Atlas de la evolución del analfabetismo en España. De 1887 a 1981*. Madrid: MEC, CIDE. P. 390.

Es importante el hecho de que, pese a que el analfabetismo en las regiones más al norte es sensiblemente menor, se sigue manteniendo la desigualdad entre los hombres y las mujeres.

Se debiera tener en cuenta también, a la hora de explicar el analfabetismo a la importancia social que tiene la educación, tanto en el país en general como en cada una de las regiones. La importante presencia de un ámbito rural, en el que las escuelas son muchas menos que en el ámbito urbano (lógicamente no hablamos de la suma total, sino de las escuelas por cada población), y en el que la educación no reporta tantos beneficios laborales como en otro ámbito, hace que poco a poco, por inacción del gobierno franquista, las distancias se vayan polarizando entre el campo y la ciudad, y como analizaremos más adelante, se producen grandes distancias entre los niveles de los unos y de los otros. Como defiende Maíllo:

el tipo de educación, y sobre todo, la amplitud que ésta deba tener, desde un punto de vista técnico-pedagógico, depende, en cada etapa histórica, de la estructura, ideología e ideología anejas al correspondiente tipo de sociedad. La educación no es una planta brotada del desierto de las lucubraciones de los pedagogos, sino un ejemplar más de la flora sociológica y cultural de cada momento histórico, estrechamente implicado al conjunto de construcciones y realidades que ocupan al subsuelo profundo del acontecer. (1954, p. 7).

Y lo cierto es que los esfuerzos republicanos por educar en el ámbito rural, con campañas de educación que iban a los respectivos pueblos, con extensión cultural, incluso durante la propia guerra con la alfabetización en las trincheras⁴³ en los mismos quedarán frenados hasta casi los años 60.

Dentro de los factores económicos, estos deben ser analizados también desde un punto de vista del sistema productivo, con la intención de ver las diferencias que se producirán en futuros periodos. Como ya expliqué en la introducción, la España de 1940-1950 es una España fuertemente vinculada al sector primario, al trabajo de la tierra, y para un sistema productivo que está vinculado al trabajo de la tierra, la alfabetización no es una de sus principales preocupaciones. La alfabetización comenzó a preocupar cuando España se desarrolló económicamente, y por tanto, en su camino a la industrialización⁴⁴

⁴³ Al respecto puede ampliarse en Fernández Soria, J.M. y Mayordomo, A. (1993). *Vencer y convencer*. Valencia: U.V.

⁴⁴ Pese a que sin duda hay cierta relación entre la industrialización y la disminución de los porcentajes de analfabetismo, tal como apunta Viñao, no se puede establecer una vinculación clara y directa entre el

necesitaba una mano de obra preparada, tanto en el sector industrial como una mayor productividad en el sector primario.

Tabla 10. Distribución de la población activa. (%)

	Agrícola	Industrial	Servicios
1890	63,6	15,9	17,7
1920	57,3	21,9	20,8
1940	50,5	22,1	27,3
1950	47,5	26,5	25,9
1960	39,7	32,9	27,3
1965	34,3	35,2	31,2
1970	29,1	37,3	33,6
1972	27,0	37,7	35,1

Fuente: Navarro Sandalinas, R. (1990). *La enseñanza Primaria durante el franquismo. (1936-1975)* Barcelona: PPU. P. 206.

Es decir, que progresivamente se va dando a lo largo de todo el siglo un cambio en el sistema productivo español. En un primer momento, es la industria la que avanza mucho, especialmente durante el franquismo y durante el desarrollismo español, y así será hasta los años 70, donde la industria se consolidará como el primer sector productivo, y como podemos ver hoy en día, de los 70 en adelante pasarán a ser los servicios.

analfabetismo y los procesos de industrialización. Países como Alemania o Suecia, con menores tasas de industrialización tenían un mejor porcentaje de alfabetización que Gran Bretaña, por ejemplo. En Viñao, A. (1984). Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiográfica. En *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, nº3 pp. 151-190.

Por tanto, a medida que el progreso industrial va avanzando, unido a un éxodo rural hacia las ciudades, los niveles de analfabetismo se van controlando, puesto que el progreso económico obliga al gobierno a la formación de más ciudadanos para cubrir las necesidades de mano de obra preparada. Así lo plasma Gil Carretero cuando nos explica que:

en las zonas agrícolas subdesarrolladas pueden utilizarse medios relativamente sencillos, o que requieren reducidas inversiones de capital para incrementar la productividad: suministro de agua, semillas seleccionadas, empleo de insecticidas y fumigantes, abones, etc. No son precisos, en una primera fase al menos, importantes cambios institucionales: grandes regadíos para transformar el seco, mecanización de los cultivos, mayores unidades de explotación, industrialización de los productos agrícolas, desarrollo del ciclo comercial, etc. (1960, p. 88).

Esa mano de obra poco formada, que no necesita mucho para aumentar la producción ya no sirve para la empresa industrial, por lo que necesitan otro tipo de profesional.

En definitiva, una vez vistas las distintas explicaciones sobre el analfabetismo y los datos del mismo durante el periodo franquista previo al que analizaremos, pasaré a analizar las actuaciones que llevó a cabo el régimen franquista para acabar con el ya explicado déficit escolar y el analfabetismo. En este primer apartado me centraré en analizar las actuaciones para acabar con el analfabetismo, mientras que en el apartado 4 analizaré la política de construcción escolar que busca acabar con el déficit crónico de escuelas que había arrastrado España desde siglos atrás. Resulta para este análisis necesario ver unos breves antecedentes del periodo previo al que se pretende analizar.

Las primeras actuaciones reseñables dentro de la alfabetización, las podemos encontrar a principios de 1950, cuando el gobierno comienza a ser consciente de que tiene un problema importante de analfabetismo, un problema que con el tiempo, gracias al aumento de la escolarización ha ido disminuyendo en cuanto a las cifras, pero que

también se ha ido haciendo más difícil y enquistado, puesto que la inanición del gobierno franquista hace que las escuelas de adultos se hayan reducido y hayan reducido drásticamente su papel, si se compara con periodos anteriores.

Tabla 11. Alumnos matriculados en clases de adultos en escuelas nacionales. (en miles).

Año	Total	Varones	Mujeres
1932-1933	526	507	18
1935-1936	618	564	54
1939-1940	233*	239	2
1940-1945 (media anual)	495	487	8
1950-1955 (media anual)	410	389	21

Fuente: INE (s.a.) Estadísticas de la Enseñanza. Curso 1959-1960.

* El dato en cuestión debe estar equivocado si se sigue la evolución de las cifras.

Como bien puede verse en la tabla, las personas matriculadas se reducen de un modo importante en la posguerra⁴⁵, y no volverá a los niveles mantenidos durante la república hasta 15 o 20 años después. Esto supone que la situación se enquite, y que a principios de 1950, los datos de analfabetismo en comparación con otros lugares europeos sean realmente sonrojantes.

⁴⁵ Cierto es que puede considerarse lógico tras una guerra que deja al país en una situación dramática, con muchas pérdidas humanas, y cuando comer se convierte en lo más importante, aunque no es tan lógico que no se recupere el nivel previo en más de una década.

Tabla 12. Comparación de las tasas de analfabetismo entre distintos países de Europa.

País	Año	% Analfabetismo
Bélgica	1947	3,3
Francia	1946	3,6
Italia	1951	14,1
Polonia	1950	6,2
Portugal	1950	44
España	1950	17

Fuente: Elaboración Propia.⁴⁶

Tras ver los datos de analfabetismo que muestran, y buscando limpiar su imagen de cara al exterior, el gobierno decide hacer algo para luchar contra el analfabetismo, y su decisión es, imitando lo realizado en otros países, crear una Junta Nacional de Lucha contra el Analfabetismo. Esta junta, creada en 1950⁴⁷, “se trataba de un organismo central de carácter interministerial presidido por el Ministro de Educación” que tiene una serie de cometidos entre los que destacaríamos (Moreno Martínez, 1992, p. 116).

- Tendrá como misión fundamental redactar las normas convenientes para que se lleve a cabo en diversas regiones españolas una amplia y rápida campaña de extensión cultural que, dependiente del Ministerio y encauzada y dirigida por la Junta Nacional, consiga la eliminación del analfabetismo. (artículo 1 del Decreto).
- Análisis de datos y creación de un censo fiable sobre los niveles de analfabetismo en España.
- Realización de estudios y jornadas sobre el analfabetismo, y divulgar publicaciones y congresos que tienen lugar fuera del territorio español.
- Preparación de actividades y materiales de alfabetización.

⁴⁶ Puede verse claramente como por un lado el sur tiene unos peores resultados, y como por el otro lado los países de tradición católica (excepto Francia que tiene sus peculiaridades al respecto) tienen unos resultados mucho peores.

⁴⁷ Por el Decreto de 10 de marzo de 1950.

- Realización de actividades de extensión cultural.

El escollo con el que se encontró el gobierno en su creación fue que España es un país muy grande, con diferentes necesidades en sus muy diferentes regiones, y el crear un sistema centralista que dirigiese las actuaciones alfabetizadoras, en un tema que además, tiene una importancia alta en el ámbito rural. Por ello, al darse cuenta de que un sistema centralista no podía luchar contra el analfabetismo en cada una de las comunidades, se decide crear un sistema descentralizado, con Juntas Locales, Provinciales y la Junta Nacional, que es donde se centrará la labor alfabetizadora. De este modo, las Juntas Locales serán dependientes de las Juntas Provinciales, que a su vez rendirán cuenta de sus actuaciones a la Junta Nacional. Esto supone una de las primeras experiencias descentralizadoras llevadas a cabo por el gobierno franquista en un tema referente a la educación.⁴⁸

Ahora bien, si entramos a ver la acción de la Junta Nacional, pese a que se crea en 1950, no se le conoce acción alguna hasta 1956, año en que se produce su primera reunión, 5 años después de crearse, por lo que durante sus primeros 5 años de vida se convierte en un órgano inservible, sin función definida y sin actuación conocida. Su actuación va poco más allá de la realización de alguna pequeña investigación y alguna publicación sobre la lucha contra el analfabetismo, así como la realización de algún pequeño censo de poca fiabilidad en su medida.

El problema que se encuentra esta junta, es que pese a la supuesta voluntad política, “el Caudillo me ha dado la consigna de acabar con el analfabetismo en dos años” fue la frase que pronunció Ibáñez Martín (1955, p. 154), no tenía una dotación que le permitiese llevar a cabo actividades importantes, más allá de algunas pequeñas publicaciones, investigaciones o seminarios, no tenía los fondos que le permitiesen

⁴⁸ Es cierto que no se puede hablar de una total descentralización, porque una junta es dependiente de otra, pero lo cierto es que para el franquismo, es una experiencia descentralizadora como no se había realizado hasta esa fecha.

llegar allá donde estaban los analfabetos⁴⁹. Y el tema del dinero es especialmente vergonzante, puesto que al hablar de financiación, una parte no desdeñable de la misma se dice que debe proceder de las multas que se pongan a los propios analfabetos recalcitrantes⁵⁰, algo que parece, ya de entrada difícil de cumplir, y que pone el foco sobre el analfabeto, como si fuese el culpable de sus males, y el Estado queda como mero redentor del analfabeto, como si el déficit de puestos escolares continuo y el ineficaz sistema escolar, sobre todo en el ámbito rural le permitiese descargar sus responsabilidades.

En resumen, los recursos económicos que dispusieron en la Junta Nacional para efectuar sus actividades y para financiar a las Juntas Provinciales y éstas a las Locales, fue de unos 4.000.000 de pesetas anuales, lo que no permitía grandes derroches ni actividades si se tiene en cuenta que su ámbito era nacional. A ello debía añadirse, para ser justos, que el financiamiento de los maestros alfabetizadores corría a cargo de los propios alfabetizados en una pequeña parte y del Ministerio de Instrucción Pública (MIP) en gran parte (Moreno Martínez, 1992, p. 121).

Además, respecto al profesorado se dice que son los maestros los que deben encargarse de las clases de alfabetización, algo que aunque en principio no es ni positivo ni negativo, se convierte en inviable, ya que la mayoría de los pueblos pequeños tenían una simple unitaria mixta (cuando la tenían), y por Ley solamente podía ser regentada por maestras al ser mixta, por lo que al final no había profesorado disponible, puesto que la maestra no podía trabajar como docente alfabetizadora con los hombres, y los hombres no podían trabajar como maestros de la unitaria (cuando era mixta), por lo que el agravio, una vez más con los pueblos era considerable. La única solución es que de otro pueblo llegase para alfabetizar un maestro, lo que con las comunicaciones e infraestructuras de la época, donde el coche era un lujo inasequible era realmente difícil.

⁴⁹ Debe verse también que a medida que el analfabetismo se va reduciendo, se hace más difícil la tarea, puesto que los que quedan dentro de la consideración de analfabetos son aquéllos de más difícil alfabetización, bien sea por el lugar en el que viven (pequeñas aldeas o asentamientos en la mayoría de las veces), o por múltiples factores relacionados con factores culturales o de rentas. Por tanto, queda un analfabetismo residual, que requiere de unos esfuerzos mayores para combatirlo.

⁵⁰ Vocablo que se usa en el franquismo para hablar de aquéllos analfabetos que a su juicio no hacen nada para salir de esa situación, o no aprovechan los cursos que realizan.

Todos estos datos van en consonancia al porcentaje de inversión que realiza España durante los años que centrarán esta tesis, y que muestran inversiones que están sensiblemente por debajo de la media.

Tabla 13. Porcentaje del presupuesto que se dedica a la educación en distintos países. (1960)

Países	% del total del presupuesto general dedicado a la educación	Países	% del total del presupuesto general dedicado a la educación
URSS	37,0	Dinamarca	15,0
Holanda	23,0	Grecia	14,0
Finlandia *	22,3	Noruega	13,7
Bélgica	19,1	Suecia **	13,1
Suiza *	17,4	España	10,6
Francia	16,9		

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Cambre, J. (1971). *Estructura y problemas de la enseñanza en España*. Barcelona: Editorial Nova Terra. P. 46.

*Son datos de 1963.

** Son datos de 1969

A su vez cabe añadir que en las pocas actuaciones alfabetizadoras que se llevaban a cabo, era una gran parte el propio analfabeto el que sufragaba el coste, asistiendo en muchos casos después de su propio horario de trabajo, en horario nocturno (así se utilizaban las escuelas ya existentes), por lo que una vez más, es el más débil quien queda marcado como culpable, y quien tiene que hacerse cargo de su propia alfabetización, con el agravante de que al ser analfabeto sus emolumentos ya de por sí

eran sensiblemente más bajos que los de aquellos que sabían leer y escribir, y por tanto supone una carga a las cuentas familiares importante.

La mayoría de los cursos duraban dos meses, aunque en el mismo curso se debía compaginar el estudio de los principios religiosos, de los principios del Estado (espíritu nacional) o labores en el caso de la mujer con el aprendizaje de la lectura, la escritura y las cuatro normas básicas. Todo ello había merecido la pena cuando los alumnos eran capaces de firmar, en la mayoría de casos en una carta enviada al Caudillo agradeciéndole la ayuda prestada. Por tanto, uno dejaba de ser analfabeto cuando sabía leer de mala manera, firmar con su nombre y aprendía aquello que del Estado quería mostrarle sobre los principios franquistas, más allá de conocimientos y niveles. Por todo ello se dejó de considerar como analfabetos a gentes cuyo nivel era realmente bajo, más allá de que supiesen mal leer y mal escribir.

Dicho proceso en los primeros años de década de 1950 se hacía con los mismos materiales empleados por los niños en las clases matutinas, algo que sí ayudaría a cambiar la JNCA (Junta Nacional contra el Analfabetismo) ya que, como veremos, se dedicaría a realizar materiales específicos para los adultos, para mejorar el aprendizaje y sobre todo los tiempos en los que el mismo se lograba⁵¹.

Por otro lado, muchos eran los que, fuera de cualquier tipo de campaña de alfabetización pedían al maestro de escuela que en sus horas libres les enseñase a leer y escribir, algo que en muchos casos resultaba más completo que las campañas de alfabetización, pero que por supuesto requería un pago al docente por su trabajo. Así se completaba el nefasto sueldo de los maestros, sobre todo en los pueblos más pequeños, más allá de las permanencias y actividades que veremos en el apartado del docente en el franquismo. Esta fue la vía elegida en aquellos pueblos que no tenían un maestro encargado de la alfabetización.

⁵¹ Una vez nazca el CEDODEP, en 1958, la Junta Nacional contra el analfabetismo quedará con una tarea menos, ya que la elaboración de materiales para la alfabetización será una de las atribuciones que tendrá también el Centro de Documentación Didáctica de Enseñanza Primaria, por lo que la Junta quedará muy mermada en sus atribuciones.

Las actividades más reseñables en la primera década de vida de la Junta son la formación de colonias de alfabetización⁵², las misiones de alfabetización, siendo estas similares a lo que promovía la UNESCO, y un par de congresos organizados con el fin de debatir y pensar sobre la alfabetización, el primero en 1956 y el siguiente en 1959 en Madrid.

Además, tenían un boletín propio, destinado a la publicación de actividades alfabetizadoras, que tuvo poco éxito y poco contenido⁵³ y publicó algunos materiales destinados a reducir el tiempo en el que los analfabetos aprendían a leer y escribir⁵⁴, así como recopilaciones tanto de textos como de la legislación o de lo que se estaba realizando en otros lugares. También publicó algunos libros sobre la temática que nos ocupa, escritos en la mayor parte de las ocasiones o bien por los jefes provinciales de las propias juntas o bien por los inspectores de enseñanza primaria, pero que quedaban muy lejos de la práctica, como una teoría con escasa aplicabilidad a la hora de llevar las clases a cabo.

Para sintetizar, poca producción para unos objetivos ambiciosos con los que dicha institución fue creada. Debiera analizarse en cada una de las juntas locales y provinciales su trabajo, dada la descentralización que se da en la tarea alfabetizadora, pero esa es una línea de trabajo que se sale de los objetivos de este trabajo. Eso sí, cabe destacar una importante propaganda contra el analfabetismo, en especial contra aquellos analfabetos definidos como recalcitrantes, la condena al analfabetismo como mal patrio, y un sistema de sanciones tanto a empresas como a las propias personas que no se alfabetizaban. La campaña surgió efecto y un gran porcentaje de la población comenzó a acudir a estos cursos.

⁵² Que era una actuación destinada a los adolescentes entre los 13 y los 15 años y que se hacía en diversos puntos de la geografía española con una serie de actividades cuyo objetivo primordial era el fin del analfabetismo, pero con unos medios amenos para los alumnos.

⁵³ Boletín de la Junta Nacional contra el Analfabetismo.

⁵⁴ Y cabe recalcar eso, que estaban destinados a reducir el tiempo en el que se consiguen los objetivos, no a mejorar estos objetivos o implementar una mejor metodología.

La única vía de alfabetización que funciona con razonable éxito en estos años es la que se da en el ejército, aprovechando el reclutamiento forzoso para realizar el servicio militar, aunque posteriormente dedicaremos un apartado al papel del ejército en la alfabetización. Ahora bien, esto deja nuevamente en una clara situación de indefensión a la mujer puesto que ella no pasa por el servicio militar.

3.2 El plan de 1963 de lucha contra el analfabetismo.

En 1963, el gobierno español ya estaba fuertemente influido en sus políticas por los organismos internacionales que le tutelaban mediante sus orientaciones. Muchas de estas recomendaciones, basándose en la teoría del capital, sugieren que España debe transformar la masa de trabajadores poco formados y poco especializados en trabajadores formados, y no solo formados a la antigua usanza, sino formados para que puedan afrontar con garantías los retos y cambios que supondrá el desarrollismo español. Al respecto son especialmente destacables los informes y consejos que lleva a cabo el Banco Mundial.

Así pues, el gobierno comienza a diseñar una estrategia clara para frenar el analfabetismo, una estrategia que se basa en dos actuaciones. Por un lado encontramos el plan de construcciones escolares, que veremos en el punto 4 y que busca acabar con el déficit de puestos escolares y solucionar la falta de escuelas sobre todo en los ámbitos rurales mediante una inversión considerable. El gobierno se refiere al respecto diciendo que

cerrada así [con el plan de construcciones escolares] la fuente principal del analfabetismo y estimulado el cumplimiento de la obligatoriedad de la enseñanza primaria, llega el momento de realizar un impulso final que termine con la herencia de analfabetos y desarraigue de la geografía patria ese grave mal.⁵⁵

⁵⁵ Decreto 2124/1963 de 10 de agosto, pág. 213 del BOE de 5 de Septiembre de 1963.

Por el otro lado, hay una gran masa de personas, que ya no están en edad escolar, que no saben leer y escribir, y mediante un plan que se cifra en 4 años, de 1963 a 1967 se debe acabar con el analfabetismo. Este plan, que expondré a continuación, supondrá el intento más importante de acabar contra el analfabetismo durante el periodo franquista.

El analfabetismo es desigual en el país, existiendo dos brechas importantes, una brecha que separa el norte y el sur de España, y otra brecha que separa hombres y mujeres.

Respecto al propio plan, lo primero que hay que decir es que será dirigido desde el propio Ministerio, dejando así en una situación incómoda a la Junta para la Lucha contra el analfabetismo, que queda integrada dentro del plan, pero no es quien dirige el propio plan. Además, para la dirección del plan se creará una junta, en el artículo 3 del decreto ya citado, que será presidida por el Ministro de Educación Nacional⁵⁶. Por tanto, la labor de la tradicional Junta Nacional contra el Analfabetismo queda sensiblemente mermada y desdibujada. De tal modo es así que incluso hay autores que citan su fin dentro de este cambio que se produce, donde la Junta cambia tanto que es difícilmente reconocible.

Tal es el balance que hace Escolano

la Junta Nacional contra el Analfabetismo, establecida en 1950, llevó a cabo a lo largo de más de una década diversas acciones en las áreas sociogeográficas que exhibían indicadores más elevados de analfabetismo. Sus programas, que respondían a los modelos estratégicos tradicionales, lograron resultados muy discutibles y no avanzaron

⁵⁶ El organigrama de dicha junta es el siguiente: Presidente: El ministro de Educación nacional. Vicepresidente primero: El director General de Enseñanza Primaria. Vicepresidente segundo: El Comisario de Extensión Cultural. Vocales: Los Directores Generales de Administración local de Trabajo, de Promoción Social, de Capacitación Agraria, de Radio y Televisión y de Información El presidente de la Sección del Consejo Nacional de Educación a que correspondan los asuntos de Enseñanza Primaria: un representante de la Comisión Episcopal de Enseñanza; un representante del Alto Estado Mayor y uno de cada uno de los Ministerios del Ejército, Marina y Aire; Delegados nacionales de Sindicatos, de la Sección Femenina y del Frente de Juventudes; los Jefes nacionales del SEM y del SEU; el Director del Instituto de Pedagogía <<San José de Calasanz>>; un representante de la Confederación Católica de Padres de Familia; el Jefe de Estadísticas del MEN y un Inspector de Enseñanza Primaria a quien corresponderá la Secretaría. Por tanto esta nueva Junta, ampliación de la anterior, desdibuja bastante a la tradicional junta que poco o nada había realizado hasta entonces.

de forma contundente en la extirpación de esta vieja y persistente lacra social. (1992, p. 31)

Para esta campaña de alfabetización se crearán en torno a 5.500 escuelas de adultos, mejorándose a su vez, tanto la financiación de las mismas, como la selección del profesorado y los emolumentos de los mismos.

Se conceden importes mucho más altos que los que se habían dado hasta la fecha, en torno a las 13.000 pesetas por escuela⁵⁷. Pero el cambio más importante que trae aparejado el plan es la Tarjeta de promoción cultural o el certificado de estudios primarios (C.E.P.). Ambas vienen a significar más o menos lo mismo, un documento que dice que una persona determinada ha cursado sus estudios mínimos, y que por tanto sabe leer y escribir. Es la tarjeta que se entregaba a aquellos alumnos y alumnas que acababan los estudios alfabetizadores.

Es necesario estar en posesión de esta tarjeta, o un título de grado más alto para:

- a) Para el ejercicio del derecho de voto ante cualquier clase de elecciones (poca importancia tenía si tenemos en cuenta que nos encontramos en una dictadura), si se trata de nacidos después del treinta y uno de diciembre de mil novecientos cuarenta y seis.
- b) Para la prestación del Servicio Militar con carácter voluntario.
- c) Para ejercer cualquier cargo, servicio o destino en la Administración del Estado, Provincia o Municipio y entidades estatales autónomas.
- d) Para la celebración de contratos laborales, tanto los de trabajo como los de aprendizaje.
- e) Para el ingreso en centros oficiales de enseñanza cuando se lleve a cabo después de cumplidos los doce años de edad y no se exija otro título de distinto grado.

⁵⁷ Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria por la que se establecen clases de adultos para neolectores. BOE de 18 de febrero de 1965.

Es decir, la política que sigue el gobierno franquista es aislar al analfabeto, dándole la opción de alfabetizarse o dejándole al margen de la sociedad. Pero hay un sector muy importante que una vez más queda marginado de la política franquista, y es la mujer.

En primer lugar, ya de por sí, a la llegada del franquismo, el analfabetismo entre las mujeres era sensiblemente superior. Pero además, eran las propias mujeres las que no tenían derecho a votar en las pocas votaciones que habían, no pasaban por el servicio militar, por lo que no se alfabetizaban en el mismo, no trabajan, sino que dependen del hombre, por lo que tampoco los contratos les afectan, y dejan los estudios pronto, vinculándose a un hombre. Todo ello influye en que muchas de las medidas que lleva a cabo el gobierno en el mercado laboral, en prohibir votaciones, en la alfabetización en el ejército, no tienen ningún efecto en las mujeres.

El sector femenino que no sabe leer y escribir, en definitiva, se sentirá mucho menos atacado por estas medidas que el sector masculino, ya que muchas de las cosas que se proponen quitar en caso de no estar alfabetizados, las mujeres no las tienen ni necesitan y los lugares que se usarán para alfabetizar forzosamente, el ejército y el trabajo, en muchos casos es algo que tampoco afecta a la mujer.

Además, en el artículo noveno del decreto ya citado nos explican que “los analfabetos mayores de catorce años que no tengan más de sesenta⁵⁸, si se trata de varones, o de

⁵⁸ Respecto a la edad de consideración para poder decir que alguien es analfabeto hubo un debate importante sostenido durante años. Pese a que quedaba clara más o menos la edad mínima para considerar a alguien analfabeto, la edad máxima era algo que no quedaba nada claro, porque se consideraba que, a partir de cierta edad, había gente que ya no podía ser redimida. Así lo expresa el Secretario de la Junta Provincial de Granada. “Bueno que en una estadística general de la Nación se incluyan todos los individuos de más de doce años que no son analfabetos (los de menos de trece años no deben incluirse en ningún caso en una buena técnica estadística), pero carece de sentido el que se incluyan los de más de cuarenta años, por ejemplo, en los estudios de nuestras Juntas, si después no ha de realizarse la labor de alfabetización sobre ellos. Por tanto, censo neto y no global” Posteriormente justifica la edad de 40 años porque nadie con esa edad es ya redimible. En Lucena, F. (1960). *Censo y fichaje de analfabetos. Problemas y soluciones*. Pp. 213-214. El texto en cuestión forma parte de una ponencia sobre el analfabetismo.

cincuenta cuando se trate de mujeres”. Eso supone que, las mujeres dejaban de ser analfabetas, supiesen leer y escribir o no a los 50 años, es decir, 10 años antes que en el caso de los hombres, lo que da una clara muestra de por qué descenderán los porcentajes de analfabetismo en las mujeres, descenso que tendrá más que ver con el paso del tiempo que con la propia alfabetización del género femenino.

Por tanto, se forzó a los analfabetos a buscar la “redención” y a alfabetizarse, pero las multas no se ceñían solamente al analfabeto, sino que los empleadores podían ser fuertemente multados⁵⁹ si daban trabajo a un trabajador que no estuviese en posesión del certificado ni alfabetizándose en estos cursos en ese momento.

Esa fue la medida más importante, aunque también les impedían a los analfabetos obtener documentos, como certificados de armas, las licencias de caza y pesca... En definitiva, que se arrinconaba al analfabeto o analfabeta dejándole como única rendija la de alfabetizarse para continuar con su vida. Y efectivamente podemos decir que tuvo un éxito bastante alto, y fue un plan bastante generalizado en todo el territorio español.

Respecto al modo en que se llevaban a cabo las clases de alfabetización, en primer lugar, hay que decir que las lecciones, según la legislación, están pensadas para que sean llevadas por un maestro, pero la propia legislación ya disponía que, en caso de que ningún maestro quisiese llevarlas a cabo, el inspector tiene la potestad de designar a alguien del municipio que tuviese los contenidos necesarios para poder llevar a cabo esta tarea. Incluso se dice que para la tarea religiosa y de formación del espíritu nacional que estaba dentro de la alfabetización, esta podría ser llevada por el Maestro, pero también por el Sacerdote, Farmacéutico, Médicos, Abogados, Veterinarios, incluso por el secretario del ayuntamiento. Es decir que ya existían las medidas para asegurarse el

⁵⁹ Es importante recalcar que no era la primera vez que las multas amenazaban a los empleadores, ya que durante toda la década de los años 50 el Estado franquista utilizó este tipo de coacciones, aunque en la mayoría de ocasiones era ciertamente laxo. Se decía que los empleadores, sobre todo en el ámbito rural debían procurar los medios para que sus trabajadores se alfabetizasen, pero en la mayoría de las ocasiones quedó más como un apunte dentro del BOE que como una realidad. Además, las cuantías de las sanciones eran considerablemente menores que las que se proponen en 1963 y en los sucesivos decretos y legislación que del mismo plan se derivan.

profesorado necesario para tal obra. Ahora bien, pocos docentes dirían que no. Si tenemos en cuenta los salarios, que podemos ver en la parte dedicada al profesorado, si tenemos en cuenta las permanencias y demás que los docentes seguían llevando a cabo, cuesta pensar que rechazasen el sueldo que se daba al Maestro director de 9.000 pesetas. Este sueldo bajaba en el caso de que fuesen impartidas por otros profesionales a 4.000 pesetas, y lo cierto es que ambas cifras no son desdeñables en la España de la época, por lo que muchos fueron los maestros que quisieron hacerse cargo de estas clases de adultos.

El curso de alfabetización duraba un total de 170 días lectivos, a razón de dos horas diarias que debían ser compatibles con los horarios laborales, por lo que solían ser de noche o en el atardecer, de modo que se pudiesen utilizar las instalaciones que los alumnos ocupaban por las mañanas. Es decir, que el curso consistía en un total de 320 horas de trabajo. Estas clases se dividían en dos bloques, lo cual es muy novedoso en los planes de alfabetización. Estos bloques eran de 80 días cada uno, con una matrícula máxima de 40 alumnos y mínima de 15 alumnos, siendo por tanto el máximo de alumnos de 80, 40 en cada etapa, dando así capacidad entre todo el plan simultáneamente a 45.920 alumnos.

Es algo novedoso porque por primera vez en el franquismo, incluso mucho deberíamos buscar para encontrarlo en otras etapas, se habla de niveles dentro de la alfabetización, de calidad dentro de la propia alfabetización, estableciéndose niveles que deben pasar los alumnos, por lo que ya no es llanamente el saber mal leer y mal escribir, sino que ahora deben pasar de ese nivel al siguiente, aunque los plazos que se marcan seguramente fuesen un poco ajustados para conseguir los objetivos.

Además, vemos como hay unas ratios en las clases más que aceptables, que permiten un trabajo del docente mucho más individual, con nuevos materiales que se han ido elaborando desde la creación de la Junta para la lucha contra el analfabetismo, y que se seguirán creando de manera amplia en este momento especializados para la alfabetización de adultos. A su vez, el CEDODEP, que analizaremos en apartados

posteriores, también se dedicará a la elaboración de estos materiales para mejorar el proceso de alfabetización.

Los resultados que conseguirán estas clases, cualitativamente hablando, sin ser excepcionales, ya que en 320 horas no se puede conseguir una alfabetización plena, son sensiblemente mejores que los conseguidos hasta la fecha.

Los contenidos del plan se dividían en 3 grandes bloques, aunque lo cierto es que el tercer bloque solía quedar bastante difuminado, incluso en algunos casos no llegaba a impartirse o quedaba sensiblemente mermado:

- a) Lectura, escritura, cálculo y nociones de cultura general adaptada al ámbito geográfico.
- b) Formación religiosa, moral, social, sanitaria, cívica y económica.
- c) Información inicial teórico-práctica sobre el mayor número posible de oficios especializados.

Este tercer punto, como decimos, podía ser impartido por tractoristas, electricistas, por el propio docente, por fontaneros... Solía darse de una forma importante cuando eran grandes empresas las que alfabetizaban a sus trabajadores, aprovechando para educarles también en nuevas técnicas y usos, pero en la alfabetización general se daban pequeñas pinceladas –cuando se daban- con generalidades demasiado vagas, puesto que la dificultad de abarcarlas todas en el tiempo que disponían era realmente difícil.

Otra de las diferencias que se ve frente a otros planes de lucha contra el analfabetismo, es que el Gobierno comienza a comprender que es algo demasiado difícil para luchar solos contra ello, por lo que busca distintos apoyos. En el artículo decimonoveno dice que

por el Ministerio de Educación Nacional se interesará de la Jerarquía Eclesiástica la participación de los centros docentes de toda clase de la Iglesia en la campaña, así como la colaboración de las parroquias, organizaciones y asociaciones eclesiolásticas, tanto en la formación y conservación del Censo de Promoción Cultural como en las campañas.

Por tanto, el Gobierno se ayuda –ayudando a su vez a la Iglesia- de las asociaciones cercanas a la misma para poder combatir el analfabetismo.

Además, la centralización de todas estas actividades, así como la búsqueda del profesorado, y por supuesto el control del mismo corre a cargo de la Inspección. Para tal tarea se movilizaron a 55 inspectores, con dedicación exclusiva, que se unieron a los dos mil maestros tutores, y cinco mil maestros alfabetizadores, números nunca vistos en la alfabetización de aquellos tiempos, a los que podríamos añadir los maestros que alfabetizaban en el Ejército, como parte de su servicio militar, que analizaré en el apartado 3.5.

En definitiva, el promedio mensual de asistentes a estas clases fue de 150.000 alumnos, a una media de 30 alumnos por maestro, de los que el 70% consiguen el objetivo de aprender a leer y a escribir, así como los objetivos que se proponen. Como ya se ha explicado, las mujeres quedan en una situación de desventaja dentro del plan, y solamente fueron el 34% de los alumnos. Por lo que respecta a las edades, el 57% pertenecían al grupo que va de los 14 a los 21 años, el 34% al grupo de 22 a 45 años y el 9% a aquellos que tenían más de 45 años, lo que es explicable porque tenían la vida mucho más construida, y por tanto no necesitaban del mismo modo el certificado.

Tabla 14. Alfabetizados dentro del plan de Alfabetización de 1963.

	Alfabetizados	Obtuvieron el C.E.P.	Índice de éxito
1964	262.131	118.006	45,01%
1965	181.067	195.612	*
1966	210.110	201.997	96,13%
1967	216.630	122.540	56,56%
1968	95.399	78.251	82,02%

Fuente: Elaboración propia a través de los datos de Navarro Sandalinas, R. (1990). *La enseñanza primaria en el franquismo (1936-1975)*. Barcelona: PPU. P. 229

* Los datos resultan anómalos. Resulta inviable que obtenga el certificado más gente de la que aspira al mismo.

Por tanto, la efectividad del plan es muy alta, y que el éxito del mismo ronda el 70%.

Según el INE⁶⁰ en los años de vigencia del Plan, se redujo en la media del país 5,8 puntos en el porcentaje de analfabetismo, lo que significa llegar hasta el 3%. Como resulta lógico, aunque estos datos nos hablen de la media del descenso de analfabetos en España, hay comunidades que tienen descensos realmente significativos, puesto que partían de una situación muy inferior. Como vimos en el apartado anterior, las comunidades del sur de España tenían en muchos casos un analfabetismo de más del 25% de su población, y los descensos son más que importantes, para ayudar a situar la media del analfabetismo en un 3%, lo cual pasa ciertamente a ser considerado como un analfabetismo residual que no se comenzará a solucionar hasta la década de los 70.

La cifra del 3% que aporta el INE parece excesiva, a tenor de otros datos, pero sin duda se produjo un importante descenso en el número de analfabetos en España. Y sobre todo, hay que decir que aquéllos alfabetizados dentro del plan que comenzó en 1963,

⁶⁰ INE (s.a.) Estadística de la enseñanza, 1965-1966, p. 65.

gozaban de una mayor calidad en el aprendizaje, lo que a su vez hacía que la alfabetización fuera más rica y completa que la que habían tenido los alfabetizados en planes anteriores.

3.3 Instrumentos y técnicas para la alfabetización.

La época que nos ocupa es una época de cambio, de desarrollo, en la cual a pasos agigantados se va desarrollando la tecnología en España, tecnología que ya se usaba durante años en otros países. Por ello las familias, aunque dista mucho de generalizarse, tienen un acceso muy superior al que se había tenido hasta entonces a las nuevas tecnologías, lo que cambiará en cierto modo la forma de alfabetizar.

La España de 1950 apenas tenía tecnología disponible, y la poca tecnología que había resultaba muy difícil de adquirir por su elevado precio –más si cabe para una familia media- y por la baja renta nacional. Las familias más favorecidas, con un poco de suerte podían acceder a una radio. Pero todo ello comenzó a cambiar en la década de 1960, donde las radios se hicieron más asequibles para la población, donde comenzó a generalizarse –aunque distaba mucho de ser algo general- el uso de la televisión, así como en determinados entornos el uso de los proyectores.

Todo ello abrió un abanico de nuevas perspectivas, tanto para la formación de los niños en general, formación que veremos en otro punto, como para la alfabetización en particular. Estas posibilidades no pasaron desapercibidas para las instituciones que se encargaron de la alfabetización en los distintos momentos (primero la Junta para la lucha contra el analfabetismo y posteriormente el MEC y el CEDODEP) que aprovecharon estas nuevas tecnologías para ayudar tanto en la alfabetización, como sobre todo en la extensión, de modo que especialmente la radio y la televisión les permitían llegar a lugares que eran muy difíciles para los cauces alfabetizadores tradicionales, y llegar a las grandes masas de población, lo que permitió crear toda una red alfabetizadora.

Ahora bien, este modo de alfabetizar no era algo nuevo, ya que se había usado con un éxito más que razonable en otros lugares, tanto para la alfabetización como para la propia educación de los escolares⁶¹.

La radio se ha utilizado en la realización de ciertos programas de alfabetización. En casi todos los países, se ha empleado ese medio para fomentar las motivaciones e influir en la opinión pública: en ciertos casos, se ha utilizado para enseñar un idioma de alfabetización distinto a la lengua materna, para el aprendizaje de la lectura y de la escritura y también para guiar a los monitores de alfabetización [...] Entre los países en los cuales la radio ha contribuido en forma directa a los programas de alfabetización y de educación de adultos, cabe citar: Etiopía, donde se inició en 1965 un programa experimental de alfabetización; Madagascar, donde varios centenares de aparatos receptores han sido puestos a la disposición de centros de alfabetización; Malí, donde la emisión la escuela en la radio se hace todas las noches para el público de habla bámbara; Níger, donde son importantes las emisiones educativas y donde la radio se utiliza también para el aprendizaje del francés hablado; Irán, donde una de las estaciones se utiliza también para el aprendizaje del francés hablado; Irán, donde una de las estaciones se utiliza especialmente para la lucha contra el analfabetismo en la región de Chazwin, México, donde se transmiten por radio cursos de alfabetización desde 1966 [...] Jamaica, los Estados Unidos de América, España, etc. (UNESCO, 1968, p. 58).

Lógicamente, resulta difícil enseñar a leer y escribir mediante un programa de radio o televisión, y no debe entenderse la televisión alfabetizadora, o la radio como algo aislado, sino como algo complementario a la alfabetización tradicional, y sobre todo a la extensión cultural, mediante una serie de programas educativos. De hecho, incluso se creará una Comisión de Televisión Educativa⁶² que recoge por un lado miembros de

⁶¹ En el siguiente libro se puede leer lo que se hacía en la fecha por todo el mundo en materia de alfabetización y en materia de las nuevas tecnologías y la alfabetización: UNESCO (1968) París: *Alfabetización. 1965-1967*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la cultura. Además, en el mismo libro se puede ver la importancia que en todo ello tuvo la conferencia de Teherán.

⁶² Los Miembros de esta Comisión son: Fernando Rodríguez Garrido, Ana María García Armendáriz, Juvenal Vega (Director de la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción de adultos), Pascual Patricio Marcoval, Hipólito Escolar, Juan Manuel Moreno (Director del Centro de Documentación Didáctica de Enseñanza Primaria) José Rodolfo Boeta, Juan Navarro Higuera y Jesús García Jiménez (Jefe de Programas educativos de TVE y Presidente de la Comisión de Radio-Televisión Educativa).

TVE y por el otro docentes e inspectores para desarrollar programas de extensión para que se lleguen a todos los lugares.

Es por ello que, en especial a partir de 1965 se generalizarán los programas de alfabetización y en especial los de extensión cultural a través de la radio y de la televisión. A ello se añade que se vuelve a una política muy parecida a la que se había diseñado durante la II República en cuanto a la extensión cultural, por lo que vuelve a apostarse por el cine ambulante en los pueblos como extensión cultural o bibliotecas.

Respecto a la televisión educativa, García Jiménez, como Jefe del departamento de programas educativos y culturales de TVE, explica que las funciones de la televisión en la alfabetización tienen que ver con 4 ejes claramente diferenciados:

- Función supletoria. La televisión está llamada a “resolver problemas de urgencia, casi siempre de orden cuantitativo en materia de enseñanza (carencia de personal docente, existencia de un alto porcentaje de analfabetismo resistente, incapacidad de levantar edificios escolares, etc.)” (García Jiménez, 1967, p. 97). Y es que, pese a que con la mirada de hoy pueda parecer imposible, la Televisión escolar era el modo según el cual se podía alfabetizar sustituyendo al docente allí donde no estuviese éste. De hecho, ante los cambios tecnológicos que comenzaron a darse, fueron muchos los docentes asustados, pensando que estas nuevas tecnologías llegaban con la intención de sustituirles, y no de ayudarles en su tarea.
- Función complementaria. En el caso de esta función, trabajarán conjuntamente la televisión educativa y los docentes de los distintos niveles educativos, de modo que los unos complementarían a los otros. Podemos encontrar esta colaboración de dos modos: “iniciativa de la televisión completada y secundada por estructuras institucionales o arbitrarias de índole educativa (maestros, monitores, etc.) o iniciativa de las estructuras docentes, completada y secundada por la acción de la televisión” (García Jiménez, 1967, p. 97). Este segundo modo resulta más complicado, ya que los docentes deben ponerse en contacto para que

se realicen los materiales, por lo que es más usual que la iniciativa la tenga la televisión y sea completada por el docente.

- Función extensiva. Es la que se da más comúnmente. La televisión provoca la apertura de nuevas áreas de conocimiento. Así amplía los horizontes de la escuela, coordinándose con la misma en dicho proyecto.
- Función de desarrollo. En esta función la televisión se independiza deliberadamente en las estructuras docentes para hacer su aparición en las exigencias y necesidades de un nuevo tipo de cultura, nacida en la era de las sociedades industriales: la cultura popular. La cultura popular poco o nada tiene que ver con la “instrucción” que es la base de las 3 funciones vistas previamente, sino que en esta la televisión actúa al margen del proceso pedagógico que se da en los centros docentes, sea cual sea el nivel en que encontremos éstos (García Jiménez, 1967, p. 97)

Ahora bien, no se puede decir que este nuevo modo de actuar funcionase tal y como se había previsto. Lo cierto es que el bajo poder adquisitivo que por norma general tenían los propios analfabetos imposibilitaba el acceso a estas nuevas tecnologías, por lo que se producía una paradoja. En líneas generales, aquellos que podían acceder a las tecnologías necesarias para llevar a cabo esta alfabetización en sus casas, esta política de extensión cultural, ya sabían leer y escribir, y eran los que no sabían hacerlo – habitualmente los sectores más pobres de la población- los que tampoco podían acceder a estas tecnologías.

Por ello el gobierno debía ayudar, dar acceso al menos durante los cursos que organizaba él mismo a estas tecnologías, para que los más pobres se pudiesen relacionar con ellas, por lo que podemos decir que, pese a que supusieron una buena herramienta, fue en muy pocos lugares de nuestro país donde tuvo un papel importante la alfabetización sin docentes, tal y como sí se dio por ejemplo en EEUU.

Aquí esta alfabetización más vinculada a las nuevas tecnologías fue algo anecdótico, y eran más comunes la función complementaria y sobre todo la función extensiva, es

decir, aquellas que partían de la actuación del propio docente, aprovechando una serie de materiales para poder impartir sus clases.

Por el contrario, sí se obtendrán grandes resultados en aquellos adultos que ya habían sido alfabetizados, pero que necesitan una política de extensión cultural. Es por ello que, las políticas de extensión, las bibliotecas por los pueblos –previamente seleccionados y purgados los libros-, los cines en los pueblos y también en las ciudades –también previamente censurados- y demás políticas y programas educativos ayudarán a la extensión cultural de aquellos que, pese a saber leer y escribir, necesitaban un mayor conocimiento del entorno que les rodeaba.

También la radio llevará a cabo esta política de extensión educativa, esta política de programas educativos que aumenten la cultura popular, con la diferencia de que en la radio sí se encontraban una serie de canales que no eran públicos, lo que ampliaba la oferta; oferta que no entraremos a analizar, por no ser el propósito de este trabajo, pero que resulta interesante para futuras investigaciones. Además, el acceso a la radio era mucho más generalizado, por lo que fueron muchos los programas utilizados para educar y para alfabetizar.

3.4 De la alfabetización a la educación de adultos. El cambio en la política alfabetizadora.

A finales de la década de 1950 y principios de la década de 1960, la alfabetización consiste en enseñar a leer y escribir de forma incipiente a aquéllos que no habían aprendido en la escuela. Como vimos, en este tipo de alfabetización, el carácter de la misma es finalista, es decir, se considera un éxito el lograr que los alfabetizados lean y escriban, sin tener en cuenta la calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y sin distinguir niveles dentro de haber conseguido los objetivos⁶³. La cultura y la extensión

⁶³ No se establecen niveles que miren en qué nivel, valga la redundancia, se han conseguido los objetivos, sino que el resultado es poco menos que apto o no apto, conseguido o no conseguido.

de la misma no es importante, o excesivamente importante dentro de esta primera alfabetización, y sí tiene un papel preponderante tanto la religión como la educación patriótica.

En 1963, con la campaña de alfabetización llevada a cabo entonces, nos encontramos con un importante cambio. Se habla de dos niveles diferenciados dentro del proceso de alfabetización, y por primera vez se empieza a hablar de técnicas para alfabetizar y de materiales específicos para ello. Esta nueva alfabetización, aun estando basada en los mismos principios que la anterior, es decir, en la religión y la educación patriótica como partes clave del proceso, se centra mucho más en la extensión cultural, en la preparación para que los alumnos puedan tener luego una mejor vida social y laboral, y se basa en pensar sobre las necesidades que pueden tener los alfabetizados.

A partir de 1968, cuando acaba el plan alfabetizador del 1963, el panorama ha cambiado de forma importante. El analfabetismo, tal y como vimos en el apartado anterior, había sido reducido a niveles nunca vistos en la historia de nuestro país, y pese a que el nivel de analfabetismo de las mujeres todavía era alto (en el entorno del 12%), lo cierto es que las tasas generales no lo eran. Es por ello que, pese a que siguió alfabetizándose –o intentándose- a los analfabetos, nació un nuevo deseo de la población, que era el de mejorar, el de aprender más allá del nivel obtenido, y por tanto comienza algo nuevo que se extenderá en los años 70 y especialmente en los 80, y es la educación de adultos.

Podemos definir esta educación de adultos “diciendo que tiene por objeto capacitar a los individuos para comprender la sociedad en que viven y para adaptarse a ella potenciando al máximo sus posibilidades personales, sociales y humanas” (Mañillo, 1969, p. 24).

Dentro de la misma, debemos hablar de la parte que corresponde por un lado a la extensión cultural y a la educación postescolar, y por la otra, debemos hablar del nuevo concepto de alfabetización, la alfabetización funcional. Esta alfabetización funcional,

viene de las organizaciones internacionales que asesoran a España en el tema, y muy especialmente de la UNESCO.

Estos cambios provienen en gran parte de la conferencia de Teherán (del 8 al 19 de septiembre de 1965), en las cuales se sacaron las siguientes directrices en la política alfabetizadora:

- a) Los programas de alfabetización deben integrarse en los planes de desarrollo económico y social.
- b) La alfabetización cuyas motivaciones sean las más fuertes y que más necesiten de ella para su propio beneficio y para el bien del país.
- c) Los programas de alfabetización deben estar ligados preferentemente a las prioridades económicas y su aplicación debe iniciarse en regiones cuya expansión económica sea rápida.
- d) Los programas de alfabetización no deben limitarse a impartir nociones rudimentarias de lectura y escritura, sino incluir conocimientos profesionales y técnicos y favorecer con ello una participación más amplia de los adultos en los aspectos económicos y cívicos de la sociedad.
- e) La alfabetización debe ser parte integrante del plan general de educación y del sistema de educación de cada país.
- f) Los fondos necesarios para la alfabetización deben derivarse de recursos diversos, públicos y privados y además de inversiones específicas.
- g) Los programas de alfabetización de este nuevo tipo deben establecerse en función de los objetivos económicos y sociales (mayor productividad de la mano de obra, producción de alimentos, industrialización, movilidad social y profesional, formación de una mano de obra moderna, diversificación de la economía, etc.) (ONU, 1968, pp. 47-48)⁶⁴.

⁶⁴ Es interesante ver que, aunque muchas de las conclusiones alcanzadas en esta conferencia iban destinadas a países en vías de desarrollo, donde el analfabetismo era mucho mayor que en España, España no era considerado como un país completamente desarrollado, por lo que muchos de los supuestos alcanzados en esta conferencia se aplicaron a la alfabetización española.

Se establece así un doble sistema que pervivirá por unos años. Por un lado encontramos la alfabetización funcional y por el otro lado la educación de adultos. La educación de adultos es la evolución lógica de la tradicional alfabetización de adultos. Pese a ello, tal como se ha analizado es más compleja, con una mayor calidad y una mayor búsqueda de una educación más holística y menos centrada en la mera lectura y escritura. Progresivamente se pasará de una alfabetización a una educación de adultos, más allá de si estos saben leer o escribir, perdiéndose así el término alfabetización y sustituyéndose con uno menos relacionado con la sustitución de la escuela primaria.

Podemos entender alfabetización funcional como “cualquier operación de alfabetización concebida como un componente de los proyectos de desarrollo económico y social” (UNESCO, 1970 a, p. 9). A su vez, podemos decir que:

la alfabetización funcional se distingue de la tradicional en que no se trata de una acción aislada, distinta, ni siquiera de un fin en sí, sino que permite considerar al analfabeto como individuo o como miembro de un grupo, en función de un medio dado y de una perspectiva de desarrollo. Por principio, un programa de alfabetización funcional guarda relación con necesidades colectivas e individuales precisas; está concebido “a medida”, diferenciando según los medios y teniendo en cuenta objetivos económicos y sociales determinados. El objetivo que los partidarios de la alfabetización tradicional tratan de lograr, con sus programas, es un dominio suficiente de los mecanismos de lectura, de la escritura y del cálculo elemental; no persiguen otro fin que proporcionar a los analfabetos un medio que les dé acceso a la comunicación escrita o impresa. En cambio, dentro de un programa de alfabetización funcional, el aprendizaje de la escritura y la lectura y la formación profesional no pueden desarrollarse paralelamente ni ser disociados cronológicamente: son actividades integradas. (UNESCO, 1970 a, p. 9)

También el enfoque es distinto, ya que la alfabetización tradicional está caracterizada por un enfoque extensivo y difuso, mientras que la nueva alfabetización funcional el enfoque es global. Eso no impide que en la nueva alfabetización, se pueda dar un trato diferenciado a cada una de las regiones, siempre teniendo en cuenta las necesidades de la misma.

En definitiva “alfabetización funcional es la posición de y el acceso a las competencias a información requeridas para llevar a cabo transacciones que supongan leer y escribir, y que un individuo desea o necesita llevar a cabo” (Moreno y Vilanova, 1990 p. 59). Es aprender a utilizar la información adquirida en el proceso alfabetizador, por lo que va más allá de la alfabetización tradicional.

Además, la alfabetización funcional tiene una importante vinculación con las necesidades del mercado laboral, y por tanto es una alfabetización vinculada de manera importante a las necesidades laborales que se demandan y forma a los alumnos en estas necesidades, teniendo siempre en cuenta que las mismas son cambiantes. Esta vinculación de la alfabetización al mercado laboral y a las necesidades productivas quedó muy clara en la conferencia que el presidente de la Banca de Reconstrucción y Fomento, Robert McNamara pronunció el día 29 de septiembre de 1969 en el Consejo de Gobernadores de la Banca, anunciando su intención de “preocuparse más por la alfabetización funcional de los adultos en los países donde el número cada vez mayor de adultos analfabetos es un grave obstáculo para el desarrollo” (UNESCO, 1970, pág. 18). Una vez más, se propone una alfabetización, no por el derecho de las personas a una educación mínima, sino por el beneficio económico que eso puede dar al país y a sus empresas.

Ahora bien, ¿qué diferencias encontramos entre el tradicional concepto de alfabetización de adultos y el nuevo concepto de alfabetización funcional?

Para entender la importancia que tiene la alfabetización respecto a los niños que no han pasado por la escuela, más allá de aprender a leer o escribir esta cita resulta clave:

el analfabeto no sólo se diferencia del que posee la cultura primaria en que éste lee y escribe y recuerda unas docenas de datos, definiciones y clasificaciones sobre los conceptos científicos más elementales, mientras aquél carece de tal bagaje. La diferencia más honda e insalvable estriba en que el primero ha aprendido en la escuela, antes y por encima de nociones, divisiones y distinciones conceptuales a reflexionar, a analizar sus propios pensamientos y los ajenos, a obrar pesando pros y contras de la

acción, a someterse a una “disciplina” mediante la cual se ha acostumbrado a obedecer y a respetar, a estudiar cuando el horario lo exigía y a descansar cuando el maestro lo aconsejaba, a estar ocupado durante los años decisivos de la formación mental en tareas de comparación, distinción y jerarquización de ideas, todo lo elementales que quieran los supersabios, pero profundamente formativas en la interna economía de los hábitos, las maneras y las costumbres íntimas de cada uno. Este influjo marcará ya una huella indeleble en la vida entera. Pero no es esto todo, con ser tan importante. Junto a ello está la devoción permanente a las supremas realidades de Dios y de Patria, la asistencia a actos colectivos de culto religioso y de adhesión nacional, en fin: la marca a fuego en el corazón y en el entendimiento, de las tablas de valores que dignifican, elevan y ennoblecen la existencia. (Maíllo, 1954, p. 24).

De esta forma de alfabetizar, que fue escrita en 1954, nada se hacía entonces, pero describe perfectamente lo que será la alfabetización funcional, el saber utilizar los recursos que se han aprendido en la vida, y describe incluso el componente religioso y patriótico que nunca dejó de tener la alfabetización ni la educación en España durante el franquismo, que sin duda quitó muchas horas necesarias de lectura, escritura, cálculo y desarrollo del pensamiento, para darlas al culto religioso y al amor patriótico (a la patria que el Franquismo defendía).

Pero más allá de este concepto nuevo en la alfabetización, que tendrá una implantación moderada durante finales de los 60 y que se desarrollará en los 70, hablábamos también de la educación de adultos y del cambio que supone. Como dijimos, la educación a lo largo de la década de los 60 se convierte en un bien de consumo, en algo que la gente quiere, y por tanto hay mucha gente que quiere seguir aprendiendo fuera del sistema educativo tradicional, para buscar así mejoras en su mercado de trabajo y en su formación.

Es por ello que comienza a evolucionar el sistema, algo que cristalizará a finales de los años 60 y principios de los 70 con la educación de adultos, que tendrá su apogeo en la década de 1980. Este tipo de educación, tal como ya se dijo, está a mitad de camino entre la propia alfabetización y la extensión cultural. Ya no consiste solamente en

alfabetizar, sino que consiste en aumentar el bagaje cultural de los estudiantes, así como en ampliar las destrezas trabajadas en la alfabetización.

Esta educación de adultos es la evolución de la alfabetización. Surge en un momento en el que la alfabetización está siendo superada, y por tanto saber leer y escribir ya no supone la ventaja competitiva que suponía antaño, por lo que hay que buscar nuevos modos de formación que permitan la mejora continua, tal como está sucediendo por aquel entonces en otros países cercanos y en EEUU. Por ello se recurre a la educación de adultos, a unos estudios que bajo una premisa parecida a la alfabetización, no buscan tanto la pura alfabetización, sino que buscan la extensión cultural, la formación del adulto. Se cambia el paradigma educativo, y comienza a tener influencia una idea que marcará la educación en los sucesivos años y es la educación como un proceso inacabado, un proceso sin un final marcado, y por tanto surge la educación como un proceso que se debe desarrollar a lo largo de la vida.

Esta educación de adultos tuvo un razonable éxito –pese a que será algo minoritario en estos años y muy nuevo, nacido hacia 1969- en la década que nos ocupa, especialmente con aquéllos que necesitaban una mejor formación. Además, esta educación de adultos permitió también adaptarse a las mejoras tecnológicas del momento, tales como nuevas máquinas de escribir o proyectores de transparencias, lo que también en determinados casos podía ser importante para la vida laboral. Mediante todo ello llegaríamos a 1973, cuando la Orden Ministerial de 5 de julio suprimió la alfabetización, por considerar que había <<logrado plenamente su objetivo>>. Eso sí, teniendo en cuenta que aquéllos con más de 60 años no eran considerados dentro de estas acciones alfabetizadoras y que aquéllas con más de 50 años también dejaban de considerarse alfabetizables, por lo que el paso del tiempo y la escolarización de los niños y niñas tuvo un importante papel en el fin del analfabetismo, todo y que no se llegó al porcentaje cero.

3.5 La alfabetización en el ejército

Cuando el gobierno franquista resolvió poner freno al analfabetismo, pronto se dieron cuenta de que había un lugar por el que más o menos todos los varones, en un momento de su vida debían pasar, y ese lugar era el ejército, durante el servicio militar obligatorio, popularmente conocido como “Mili”.

Aunque ya se habían realizado experiencias de alfabetización en el ejército en otros periodos, el franquismo utilizará éste de una manera clara, como un modo más de conseguir el fin del analfabetismo, una vez más mediante un sistema de sanciones que hace que los analfabetos tengan la situación mucho más difícil dentro del ejército, al menos hasta que dejan de serlo. Un sistema de sanciones que una vez más culpa del analfabetismo al analfabeto, y que propone soluciones dentro del ejército y gratuitas para que cesen los “males” del analfabeto, tales como no poder tener permisos o tener peores destinos.

Además, antes de comenzar el análisis cabe decir que en ocasiones, como veremos a continuación, los datos del ejército muestran datos ligeramente superiores en cuanto al porcentaje de analfabetismo respecto a los datos oficiales, lo que debe entenderse por la poca fiabilidad de las estadísticas franquistas, ya sea por el modo en que se elaboraban las mismas o por interés del gobierno en disimular las cifras. El hecho de que los datos del ejército sean superiores, pone en entredicho los datos oficiales. Aunque no puede darse por seguro que los datos del ejército sean ciertos, sí tienen un mayor valor como verídicos, puesto que no tienen interés en disimularlos. En la siguiente tabla se pueden ver claramente las diferencias entre la estadística oficial y los datos del ejército.

Tabla 15. Tasas de analfabetismo en el ejército

	1950	1960	1970
Analfabetismo % en el caso de los hombres	12	9	5
Analfabetismo total %	22	18	12
Datos de analfabetismo en el ejército % *	12,74	14,05	11,83

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Censo (INE) y, en el caso del ejército: Puell, F. (2001). Educación de adultos en el servicio militar español. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, (20), p. 317.

* Estos datos pertenecen a los siguientes periodos de años. En el caso del primero son entre 1955-1959, en el segundo periodo, va de 1960-1964, y por último, de 1965-1970.

Tal como puede verse en la tabla, los datos de analfabetismo proporcionados por el ministerio son sensiblemente inferiores a los que aporta el ejército, y si comparamos la situación de los datos separados por sexos, la diferencia se hace más que evidente, lo que hace que se pueda dudar con fundamento de la estadística franquista que recoge el Ministerio, más si tenemos en cuenta que, en principio, todas las clases sociales pasaban por el ejército, aunque habría que estudiar si esto se producía en realidad, o los motivos de la discrepancia entre unos datos u otros, algo que en este trabajo no realizaré, pero que puede resultar interesante para futuros trabajos sobre el analfabetismo en el franquismo.

Al respecto,

si damos credibilidad a los resultados de una encuesta realizada en 1965 a 10.833 soldados, nacidos en 1943 y 1944 y procedentes de las actuales Comunidades Autónomas de Castilla la Mancha, Extremadura, Galicia y Madrid [encontramos que] la encuesta registra 2.204 analfabetos –el 20,35 por ciento de la muestra lo que de por sí pone en entredicho los datos censales- de los cuales sólo ocho achacaron su analfabetismo a la carencia de la escuela. Los otros 2.196 lo atribuyeron a problemas de

absentismo. El diez por ciento de éstos habían faltado habitualmente a clase por vivir a más de tres kilómetros de la escuela y un trece por ciento porque sus padres no se preocuparon de que asistieran. Por último, nada menos que las tres cuartas partes de los encuestados -1.670 soldados- afirmaron que sólo acudían a la escuela esporádicamente cuando se lo permitía el trabajo. (Puell, 2001, p. 314)

Por tanto puede verse que el ejército tiene que afrontar esta situación de la mejor manera posible. En primer lugar, en la década de 1960, todo maestro que tenga que pasar por el servicio militar obligatorio, por lo general pasaba a ser maestro alfabetizador de sus compañeros analfabetos.

Es interesante ver el nivel educativo de los reclutas a la llegada a sus distintos cuarteles, para poder ver la importancia que tendría la labor alfabetizadora dentro de los mismos.

Tabla 16. Nivel educativo de los reclutas incorporados al servicio militar en 1955-69.

Años	Número de reclutas.	Analfabetos		IBI/IPC		CEP	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
1955-59	769.773	98.076	12,74	418.639	54,38	136.012	17,67
1960-64	551.180	77.452	14,05	254.101	46,10	144.031	26,13
1965-69	833.890	98.667	11,83	301.301	36,13	307.101	36,83
TOTAL	2.154.843	274.195	12,72	974.041	45,20	587.144	27,25

Fuente: Puell, F. (2001). Educación de adultos en el servicio militar español. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, (20), p. 317.

En la tabla IBI consiste en la instrucción básica incompleta, mientras que CEP es el certificado de estudios primarios.

Siguiendo estos datos, en los años que van de 1944 –cuando más o menos se regularizó tras la guerra el servicio militar- y 1965

los datos nos hablan de que en esos diecinueve años realizaron el servicio militar 2.799.820 hombres, de los que 401.156, el 14,32 por ciento eran analfabetos absolutos, es decir, no sabían ni leer ni escribir. En el momento de licenciarse, 358.837, el 89,45 por ciento de esos analfabetos habían sido alfabetizados, y sólo 42.683, poco más de la décima parte no lograron redimirse. (Puell, 2001 p. 312).

Estos datos, tienen una mayor fiabilidad, puesto que, por un lado, al estar en los cuarteles, los analfabetos se ven forzados a alfabetizarse, y por el otro lado, porque todos los segmentos de la población pasan por la mili. Además, hay un dato muy importante, y es que el 89% de los analfabetos que acudían a estos cursos, de una duración similar a los cursos que se daban en los planes de alfabetización, conseguían los objetivos fijados, mientras que en los cursos ordinarios, el porcentaje de éxito era inferior, cercano a un 75%.

Como dije anteriormente, en la década de 1960, el gobierno se puso muy severo en la lucha contra el analfabetismo, algo que incluso será mucho más rígido a partir de 1963. Se establece todo un sistema de castigos, con la intención de que los analfabetos dentro del ejército dejen de serlo. Cabe añadir que el propio Estado a medida que nos encontremos más cerca de 1970, aumentará la importancia de la formación y alfabetización dentro del ejército. De hecho, la Ley 55/1968, de 27 de Julio, en sus artículos uno y ocho nos muestra la importancia que tienen las Fuerzas Armadas en la promoción cultural del soldado.

El Servicio Militar es a su vez un instrumento para la formación espiritual, física y cultural para la promoción social de la juventud española” a lo cual añade que “en la medida en que sea compatible con el Servicio Militar en files, se promocionará en los tres Ejércitos la educación y la cultura de los soldados.

Asimismo el Decreto 1001 de 1966, de 7 de Abril, de Presidencia del Gobierno, realiza la labor alfabetizadora realizada hasta entonces por el ejército del siguiente modo:

La tradicional labor que por los tres Ejércitos viene desarrollándose en la lucha contra el analfabetismo, contribuyendo eficazmente a la favorable reducción de sus índices, ya lograda conviene en los momentos actuales que sea intensificada, ampliando los beneficios de la Extensión Cultural a la mayor parte del contingente anual, cooperando así a la política del Gobierno que viene dedicando gran atención al aumento del nivel cultural de los españoles, como medio indispensable para impulsar el desarrollo económico y el bienestar del país.

Ahora bien, cabe preguntarse en qué consistían estas clases dentro del ejército y a qué se llamaba alfabetización. Teniendo en cuenta que estas clases se daban conjuntamente con la labor que cada recluta tenía asignada, no eran clases que ocuparan todo el día, sino que ocupaban una parte del mismo, que variaba en algunos cuarteles, pero que estaba sobre las dos horas diarias, duración muy similar a la que usualmente se daba en la alfabetización ordinaria. El objetivo era que el recluta aprendiese a leer y a escribir, así como las normas básicas del cálculo, y con ello era más que suficiente.

Mientras que durante los años 60, en la sociedad civil se va produciendo un paulatino cambio que lleva de esa alfabetización caduca, basada en el aprendizaje memorístico de la lectura y la escritura, así como de la religión a una educación de adultos que se preocupa por la calidad, que se preocupa por los niveles y por la pedagogía, así como de la propia extensión cultural, en el ejército no será tan evidente el cambio, al menos si nos referimos a los reclutas que realizan “la Mili”, aunque mejora la extensión cultural con aquéllos reclutas que se quedan dentro del propio ejército.

Por tanto el ejército enseñaba a mal leer y mal escribir como ya vimos en las épocas anteriores, y todo y que la entrada del CEP (Certificado de Estudios Primario), hizo que ese estándar marcara las clases de alfabetización, hay que decir que éstas seguían pareciéndose demasiado a las que se habían llevado a cabo en los años anteriores.

Pese a ello, los métodos de enseñanza, y sobre todo la obligación a la que se somete a los reclutas hace que haya diferencias claras a la hora de la alfabetización y de las características que envuelven la misma. Es la aplicación a ultranza del castigo sobre el analfabeto hasta que éste ponga remedio a su problema, y lo cierto es que en el ejército dio unos resultados positivos desde un punto de vista porcentual.

Gloria Quiroga, a partir de una muestra de 50.000 expedientes recogidos del Archivo de Guadalajara, llega a la conclusión de que el servicio militar hizo disminuir la tasa de analfabetos en cinco puntos porcentuales de media durante la primera mitad del siglo XX. Ella misma matiza que no es un estudio del todo fiable, por ceñirse a una provincia, y lo cierto es que la cifra parece excesiva, pero de lo que no hay duda es de que el ejército ayudó a solventar muchos de los problemas de un sistema pedagógico español que no llegaba a todos los lugares, en especial a los ámbitos rurales, que seguía sin llegar a todas las gentes, y que pese a las mejoras, seguía siendo ineficaz. Pero todos los hombres pasaban por el servicio militar, lo que brindó una oportunidad óptima para alfabetizar a esas grandes masas de una forma “asequible” para el Estado.

Resulta interesante, reflexionar sobre si el concepto de la mujer hubiese sido otro, cómo hubiese reducido el nivel de analfabetismo entre el género femenino el equivalente a una mili de mujeres. Pero la mujer, dentro de la sociedad franquista, tenía un rol muy alejado al rol masculino, lo que ayuda a explicar las diferencias entre el porcentaje de analfabetismo masculino y femenino.

3.6 Resultados de 3 décadas de alfabetización durante el franquismo.

Tal como se ha estudiado en las últimas páginas, a partir de 1949 comienza a darse una cierta preocupación sobre el analfabetismo, que cristalizará con las necesidades de una mano de obra formada para asegurar el desarrollo económico y la prosperidad económica, por lo que, se puede decir sin atisbo de duda que el descenso del

analfabetismo que se da en España durante la década de los 60 poco tiene que ver con una concepción de la educación como derecho negativo⁶⁵ e inalienable, sino que tiene que ver con las necesidades del sistema productivo y con las recomendaciones de distintas organizaciones supranacionales que “ayudaron” o “pilotaron” – véase como se quiera- el desarrollismo español y la política económica asociada al mismo. Así lo explica Tamames:

Hablando en puros términos económicos, la educación permite la formación de un capital social que posibilita, junto con el capital real, el aumento de la productividad. Por tanto, está fuera de toda duda que una política de desarrollo económico implica necesariamente una atención especialísima al sistema de educación y reeducación. (Tamames, 1965, p. 707).

Respecto a porcentajes numéricos debe verse un importante descenso del analfabetismo desde los primeros datos franquistas, basados en dos vertientes. La primera vertiente tiene que ver con la construcción escolar y la generalización de la educación para las masas, así como su consideración como un bien de consumo. Todo ello puede verse en el apartado referente a la construcción escolar (apartado 4). La segunda vertiente tiene que ver con el paso del tiempo, ya que en el caso de los hombres, aquellos mayores de 60 años dejan de contar en la estadística. En el caso de las mujeres, son aquellas mayores de 50 años las que dejan de contar como analfabetas, por lo que el paso del tiempo y la trampa estadística tienen un papel importante en la reducción artificial de los porcentajes de analfabetos.

Al respecto, el propio gobierno franquista en 1968 nos explica que

en las cinco campañas de alfabetización desarrolladas hasta junio de 1968 han sido alfabetizados 369.938 adultos (3,3 por cien de la población de quince a sesenta años) y aunque restan por alfabetizar unas 641.000 personas, de hecho la acción alfabetizadora en el futuro debe centrarse en unos 350.000 adultos, dado que 150.000 quedarán fuera de la acción alfabetizadora por cumplir la edad límite, y otros 150.000 por

⁶⁵ Se considera un derecho negativo aquéllos derechos que el Estado debe garantizar a todos, simplemente por ser personas, y no sólo debe garantizar, sino que su intervención debe asegurar este derecho. La función del Estado no debe ser más que la garantía del mismo, haciendo lo que sea necesario para tal fin.

circunstancias de salud o nivel mental tampoco serán alfabetizadas. En consecuencia, parece oportuno dar oficialmente concluida la Campaña Nacional de Alfabetización, para pasar a darle un vital empuje a la educación permanente de adultos al tiempo que se consigue alfabetizar a estos 350.000 analfabetos en el plazo de dos años.⁶⁶

No es un mal resumen, más allá de la validez de los números. Se puede decir que queda un analfabetismo bastante residual –si es que un solo analfabeto se puede considerar residual- a finales del franquismo, y es por ello que comienza a entorsearse un cambio en las políticas alfabetizadoras, un cambio que nos lleva a una mayor calidad de la educación alfabetizadora, que ya no se centra como tal en enseñar la base, sino que con esa base cimentada puede centrarse en una mayor calidad y crecimiento de contenidos, metodologías y cultura dentro de la propia clase, como es la educación de adultos.

Aunque esta educación, como se ha analizado simplemente estará en una fase incipiente dentro del periodo temporal que propongo investigar, lo cierto es que comienza dentro de este periodo, buscando una mayor formación y capacitación de los adultos, y llevando a cabo ese axioma que ya habíamos visto durante años en otros países de una educación a lo largo de la vida (Life long learning), entendiendo así la educación como un proceso abierto permanentemente. Este cambio todavía llega hasta nuestro tiempo.

En cuanto a cifras, se pueden ver diversas gráficas y tablas. En primer lugar, hay que decir que a medida que el Estado se puso más serio contra el analfabetismo, con unas mayores medidas coercitivas, lo cierto es que la asistencia a las clases de adultos y a las clases alfabetizadoras muestra una mejora importante⁶⁷, como podemos ver en las siguientes tablas de diversas regiones:

⁶⁶ Orden de 6 de agosto de 1968. BOE de 10 de agosto.

⁶⁷ Que el porcentaje sea inferior, no quiere decir necesariamente menos asistencia, ya que a medida que el porcentaje de analfabetismo disminuye, las bolsas de analfabetismo que quedan son más complejas y por tanto difíciles de abordar. El analfabetismo que va quedando es el más difícil de combatir, el más resistente, (en terminología franquista podríamos llamarlo analfabetismo recalcitrante) por lo que un porcentaje ligeramente inferior en la última época significa un triunfo importante.

Tablas 17,18 y 19. Datos de alumnos matriculados a los cursos de alfabetización en Andalucía, Extremadura y Cataluña.

Región	Años	Alumnos Matriculados	Asistencia Media	Porcentaje
Andalucía	1940-41	71.164	44.497	62,52%
	1955-56	70.747	49.152	69,47%
	1966-67	20.640	19.422	94,10%

Región	Años	Alumnos Matriculados	Asistencia Media	Porcentaje
Extremadura	1940-41	20.933	18.000	85,99%
	1955-56	31.536	28.028	88,87%
	1966-67	10.493	8.220	78,34%

Región	Años	Alumnos Matriculados	Asistencia Media	Porcentaje
Cataluña	1940-41	25.482	15.517	60,89%
	1955-56	16.856	14.407	85,47%
	1966-67	8.359	6.400	76,56%

Cabe aclarar dos datos. La cifra de alumnos matriculados son menores porque los alumnos que quedan por alfabetizar son menos, en primer lugar, y en segundo lugar, habría que tener en cuenta también los que se alfabetizaron de forma privada o en instituciones privadas, de los cuales no hay datos fiables.

Otra de las herencias que encontró el gobierno franquista y que nunca fue capaz de solucionar, y que incluso se acrecentó o se mantuvo estable por la política seguida es la diferencia entre hombres y mujeres analfabetos. En España, eran muchas más las mujeres analfabetas que los hombres analfabetos, porque había una menor voluntad de alfabetizarlas y a su vez a estas les era menos exigida la alfabetización en su vida diaria, ya que en muchos casos las mujeres no trabajaban. Además, la consideración de una

mujer analfabeta era aquélla que no sabía leer ni escribir y que tenía entre 14 y 50 años de edad, mientras que en el caso de los hombres se contabilizaban hasta los 60 años de edad, lo que supone que muchas mujeres entre 50 y 60 años no sabían leer y no eran contabilizadas en las estadísticas oficiales.

Como digo, y se puede ver en la siguiente tabla, esta situación era una herencia recibida de otras épocas, pero, aunque los porcentajes se reducen, lo cierto es que siempre se mantiene el analfabetismo de la mujer por encima, al menos en 8 puntos porcentuales. A ello hay que añadir que, como ya expliqué, cuanto menor es el porcentaje de analfabetismo, más cuesta alfabetizar a las personas que están dentro de dicho porcentaje.

Tabla 20. Analfabetismo en función del sexo. (1910-1970)

Años	% Hombres analfabetos	% Mujeres analfabetas	% Total de analfabetismo	Diferencia intercensal
1910	41,4	59,1	50,6	5,6
1920	35,4	50,6	43,3	7,3
1930	24,8	39,4	32,4	10,9
1940	17,2	28,4	23,1	9,3
1950	9,8	18,3	14,2	8,9
1960	7,3	14,8	11,2	3,0
1970	4,6	12,5	8,5	2,7

Fuente: Escolano, A. (ed.). (1992). *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid: Pirámide. P. 31.

La construcción de escuelas y el acercarse al máximo a la plena escolarización posible ayudó de un modo importante, no sólo a que se redujesen los porcentajes de analfabetismo de aquéllas personas que habían pasado por la escuela, con el paso del tiempo, sino muy especialmente a mejorar los porcentajes de analfabetismo entre las

mujeres jóvenes, algo que explica Sánchez Yusta usando para ello los datos del inspector Urbano Sánchez al decir –en datos que se refieren a Cáceres- que

la eficacia de la escuela primaria se aprecia mejor en el ritmo decadente del analfabetismo en los adultos comprendidos entre los trece y los veintiún años. En la actualidad, 9.500. Es decir, el 1,50 por 100 del censo de población. Este porcentaje es tanto más inferior cuanto menor es la edad del adulto, o sea, cuando más próximos están a la edad escolar. Nótese también que en estas edades de trece a veintiún años están muy igualados el número de varones y mujeres analfabetos, mientras que en edades superiores a los veintiún años exceden en más de 9.000 las mujeres a los hombres. Consecuencia lógica de la política de creación de escuelas. (Sánchez Yusta, 1960, p. 223).

Es decir, que por la parte baja del sistema, los jóvenes, el problema lo iba solucionando la escuela en aquellos niños y niñas que habían ido a la escuela en el periodo de 1955-1965, pero había un importante problema que exigía la educación de adultos y la alfabetización con aquéllos adultos que estaban fuera de ese grupo de edad que el autor pone hasta los 21 años. Por el otro lado, en el caso de las personas mayores, y más si cabe en el caso de las mujeres, como a partir de los 50 años, no eran ya consideradas como analfabetas, se puede fácilmente llegar a la conclusión de que, en el caso de las mujeres, los mayores esfuerzos alfabetizadores se centraron entre los 25 años más o menos y los 40.

El analfabetismo entre las mujeres históricamente había sido mayor que el de los hombres. Ahora bien, esta diferencia no se reduce especialmente durante el franquismo, algo que, por el contrario, sí sucedió en diversos países alrededor de España. En estos países sí se consigue reducir de forma importante la brecha entre hombres y mujeres, y todo y que no desaparece, sí se ve claramente disminuida.

No es un mal resumen de los años de alfabetización en España el que hace Maíllo:

Las limitaciones más notorias de estas campañas, además de la de ser un vehículo de propagación ideológica del régimen franquista, fueron la falta de medios económicos, la

preparación inadecuada del profesorado, la ausencia de estudios estadísticos y técnicos previos, la no coordinación entre los medios de actuación, que hubiese permitido operar conjuntamente con todos los elementos disponibles, la carencia de recursos didácticos y materiales precisos para una Educación de Adultos, la propia lógica de una acción centralizada, la uniformidad, la descontextualización, etc. (1957, p. 20)

A todos estos motivos, podríamos añadir como fallos la falta de una política alfabetizadora seria y constante hasta los años 60, el total pasotismo al respecto de los años 40, el poco cumplimiento de sus propias disposiciones sobre alfabetización y de las medidas que se debían llevar a cabo en caso de analfabetismo, el considerar el analfabetismo como un problema de la esfera privada del analfabeto, así como la nula construcción de escuelas que hace que se mantenga un déficit escolar hasta los años 60, un déficit de escuelas que será el que se investigue en el próximo apartado de este trabajo.

4. La política de construcción de escuelas.

La política de creación y/o construcción de escuelas queda significativamente afectada por la firme aceptación por parte del Estado franquista del principio de subsidiariedad de la escuela pública frente a la privada. Esta situación subsidiaria de la escuela pública respecto a la Iglesia es especialmente visible en el ámbito rural, en los pueblos más pequeños, donde la iniciativa privada no quiere entrar por no resultar rentable, por lo que la escuela pública debe hacerse cargo de estas escuelas.

Esta política a seguir queda clara ya en la Ley de 1945, de educación primaria, cuando se dice que “el Estado estimulará la creación de escuelas y las creará por sí mismo, si fuese necesario, hasta alcanzar un número no menor de una por cada 250 habitantes”⁶⁸. Ese <<si fuera necesario>> que se apunta supone un claro resumen de la situación vivida hasta la década de 1950.

El primer cambio reseñable de esta política llega en 1949, donde el Estado, no sin oposición, quiere recuperar parte del poder cedido a la ACNP y por ende a la Iglesia, y decide que es necesario aumentar el peso estatal en la construcción escolar. Siguiendo los datos, vemos que en el

curso 1948-49, aparecían matriculados en las escuelas oficiales el 48,3 por 100 de la población escolar. Carecemos de datos exactos sobre la matrícula en las escuelas privadas.⁶⁹ Pese a su notable aumento, no podemos cifrar su alumnado más allá del 15 por 100 de la población escolar total. Esto quiere decir que sólo asistían a escuelas con maestros el 60 por 100 de la población escolar total. Si observamos que la asistencia media de los matriculados era del 67,8 por 100 en las escuelas oficiales y del 87,4 en las privadas, deduciremos que de cada cien niños sólo unos 60 recibirían verdaderamente la Enseñanza Primaria, mientras el 40 por 100, o no se matriculaban, o, matriculándose, no asistían a las clases (Maíllo, 1954, p. 56).

⁶⁸ Artículo 17 de la Ley de Educación Primaria.

⁶⁹ Hay que decir que las escuelas privadas no tenían por qué darse de alta, por lo que muchas funcionaban al margen del sistema, y es por ello que no hay datos de sus matrículas, al menos no que lo sean fiables hasta que comienzan a darse las subvenciones junto con una política que les lleva a que estas escuelas se tengan que dar de alta, como veremos más adelante.

Este panorama certero, incluso con unos datos considerablemente inflados por ser datos estadísticos franquistas, de un inspector del aparato del franquismo (Adolfo Maíllo), es el que hace que el gobierno se lance a preparar un Plan de Construcciones Escolares (1949), en el que se supone que debe ser el mayor plan de construcciones desde los realizados durante el periodo republicano.

Paliar el déficit de puestos escolares, especialmente en el ámbito rural ⁷⁰ se puso como la principal prioridad del plan. Los datos que prometía el mismo eran los siguientes, pero del mismo modo podemos ver los datos que realmente llevó a cabo:

La creación de nuevas escuelas está subordinada a la posibilidad de construcción de edificios. Lo prueba la imposibilidad práctica del Decreto de 1949, que disponía la creación de 30.000 escuelas en cinco años, por el ritmo lentísimo de las construcciones, enormemente encarecidas en los últimos años. Para hacer posible este anhelo, debería haber dedicado cerca de 600 millones anuales a ese menester. He aquí las cantidades que figuraban en los correspondientes presupuestos: En 1949, 18 millones; en 1950, 18; en 1951 33, y en 1952, 51. De esas 30.000 escuelas, sólo han podido crearse realmente, unas 2.500. (Maíllo, 1954, p. 58).

Las tasas de escolarización en España seguían siendo de las más bajas de los países de Europa, y lo cierto es que no podía serlo de otro modo, ya que no había suficientes escuelas, no se perseguía el absentismo escolar, y la pobreza obligaba y rentaba a las familias a que sus hijos trabajasen tan pronto como fuera posible, situación que es incluso más grave en el caso de las niñas. Mientras tanto vemos que en países como Francia o la República Federal de Alemania hay por un lado una escolarización realmente alta, y por el otro lado la alfabetización tiene un funcionamiento muy importante.

En definitiva, el gobierno franquista creó un plan que desde el principio nació muerto. Y nació muerto en primer lugar por una mala programación del mismo, a la par que por

⁷⁰ Donde ya vimos en el apartado anterior que reside la mayor parte de la población de la España de 1949.

una falta de voluntad política. Maíllo defiende que en los 5 años de vigencia, el plan hubiese necesitado 3.000 millones de pesetas, cifra que quizás se quede un poco corta (a causa del aumento de precios anual) pero que no debe alejarse demasiado de la real. Bien, el gobierno presupuestó hacer lo que necesitaría 3.000 millones en 5 años con tan sólo 120 millones, es decir, el 4% de la inversión que era necesaria. Aunque se pueda aludir a falta de recursos a causa del aislamiento internacional y del fracaso de la política autárquica, lo cierto es que

esta limitación de recursos financieros sigue siendo artificial en cierto modo, dado que en muchos casos se podría muy bien aumentar el porcentaje de presupuesto nacional dedicado a la educación. En el fondo, el problema esencial consiste en la voluntad decidida de los Gobiernos y de los sectores privados en encontrar una solución a los problemas, a las necesidades reales en materia de educación que tienen planteados los países. (Díez Hochleitner, 1967, p. 44).

Y como bien dice un experto en temas de financiación como es Díez Hochleitner (que será uno de los principales actores que llevarán a cabo la LGE y su proceso de elaboración), fue por una cuestión de voluntad.

Además, el gobierno se centró en la creación de escuelas, olvidando que había muchas de las ya creadas inservibles, en unas condiciones lamentables. Todo ello lleva a que el plan se quede en el BOE, ya que esas 2.500 escuelas de las que nos habla Maíllo suponían poco más que las construcciones que se llevaban a cabo todos los años, y que no llegaban a mucho más que a absorber el crecimiento de la población en edad escolar. Toda esta situación será pospuesta hasta que en 1957 veamos el Plan de Construcciones Escolares que tendrá que asumir los fallos y los retrasos de un plan (el de 1949) que nació muerto por su ineficaz planificación y por su ineficaz financiación.

4.1 Ley de Construcciones escolares de 1953.

La primera Ley de Construcciones Escolares que lleva a cabo el franquismo fue la de 22 de diciembre de 1953. No cabe dedicarle mucho espacio, porque pese a que luego vertebrará la construcción escolar, en un primer momento, cuando es sancionada, no tiene un papel importante. El principal logro de la Ley es el descentralizar la

construcción escolar, que pasa a ser dirigida por las Juntas Provinciales, con el objetivo de que éstas valoren con una mayor claridad y cercanía las necesidades, y que puedan llegar a aquéllas regiones que desde la centralidad no eran atendidos en cuanto a la construcción escolar. Con ello se busca llegar de un modo más eficiente hasta los pequeños pueblos y los núcleos de población diseminados, ya que desde una política centralista estos pasaban desapercibidos.

Esta descentralización que hoy en día puede parecer ciertamente lógica, en la época franquista suponía todo un logro, en un Estado dirigido desde una política centralista, y donde el federalismo o cualquier intento de descentralización eran considerado ideas perniciosas contra la unidad de España.

Por tanto la construcción escolar no viene marcada desde el gobierno central (pese a que la financiación sí que sigue llegando directa o indirectamente a través de éste), sino que serán estas juntas las que tomen las decisiones sobre las construcciones escolares. Asimismo, se devuelve parte de la competencia en la construcción y gestión que se había quitado a los ayuntamientos a principio de siglo, siendo estos los que deben pagar una parte de la construcción, algo que será importante para el próximo plan de construcciones escolares.

Se preveía que la gestión de las Juntas Provinciales, como así sucedió, absorbería la mitad de los recursos. Podrían constituir por sí mismas (con una aportación municipal del 5 al 50 por 100, según población) o ayudar a construir a los ayuntamientos, promotores entonces de las obras. Al primero de los dos sistemas se le llamó <<de aportación>> y <<de subvención>> al segundo. La cuantía de éstas se cifró en 60.000 pesetas por escuela y 40.000 por vivienda de maestro. A los ayuntamientos de menos de mil habitantes, se les dispensó de aportación, equiparándolos por tanto, a pobres. Las subvenciones a los ayuntamientos con convenio se fijaron en las mismas cantidades. (Lázaro, 1975, pp. 114-115).

Pese a ser bastante certero el panorama que describe Lázaro, no creo que el hecho de dispensar a los ayuntamientos más pequeños de aportar fondos en las construcciones escolares les equipare a ser pobres, sino que lo que hace, o más bien lo que pretendía hacer es ayudar a estos ayuntamientos más pequeños y con menos fondos a tener pequeñas escuelas que serían sufragadas íntegramente por el gobierno. Otra cosa es que

luego la ejecución que se llevase a cabo fuese siempre la idílica, porque en muchos casos estos pueblos más pequeños seguían arrastrando sus escuelas de antes de la guerra, ruinosas, en un estado pésimo, y no sólo las escuelas, sino también la casa del maestro y la maestra, ya que como el franquismo seguía empeñado en educar diferenciando por sexos, eso obligaba a clonar las instalaciones escolares, aunque veremos cómo en la década de 1950 y especialmente en los 60, esto deja de hacerse en muchos centros escolares de los pueblos pequeños, pasando en estos pueblos a establecer una escuela mixta.

Ahora bien, como destaca Lázaro, los ayuntamientos volvieron a tener un papel preponderante dentro de la Ley que analizamos, pero a la hora de la verdad, el Estado fue quien tuvo que hacerse cargo de la mayor parte de los costos derivados de la construcción escolar. Asimismo, cuando comience a aplicarse la Ley de Construcciones Escolares, las viviendas de los maestros supondrán un sobrecoste importante, sobrecoste que deberá ser contabilizado a cambio de reducir el número de escuelas a construir.

En definitiva, la Ley de Construcciones escolares de 1953 queda como una isla en el BOE, hasta casi un lustro después, con una aplicación reducida a las construcciones escolares ordinarias, y con el único mérito de descentralizar la construcción escolar a través de las Juntas Provinciales. Por otro lado, la financiación que la propia Ley busca, será más que deficiente, hasta 1956, cuando se habilitarán 2.500 millones para un nuevo plan de Construcciones.⁷¹

4.2 El plan de construcciones escolares de 1956-1963.

Lo primero reseñable de este plan es que no comienza a ejecutarse hasta 1957, y pretende llegar hasta 1963, llevado a partir de la Junta de Construcciones escolares⁷²,

⁷¹ La cifra que el gobierno franquista reconoce en cuanto a las construcciones escolares en el periodo 1939-1951 (que es de un total de 17.218 escuelas) pasando así de 43.195 a 60.413 parece más que exagerada. Cabe una explicación factible de esos datos que el gobierno no ofrece, sobre si hablamos de escuelas públicas, de aulas o de unidades escolares.

⁷² Esta Junta se crea por el decreto de 2 de febrero de 1957, con la intención de encauzar, dirigir e inspeccionar los planes de construcciones escolares. Se encargará por tanto de centralizar la construcción escolar, y al igual que la Junta contra el analfabetismo también tendrá juntas provinciales.

que a su vez se nutrirá y delegará en las sucesivas Juntas Provinciales que hemos visto anteriormente. Este plan tuvo una primera fase que fue de preparación, con la intención de calcular cuántas escuelas eran necesarias para acabar con el déficit de escuelas, una preparación que se llevó a cabo por los inspectores, pero fuertemente guiados por expertos cercanos al plan de estabilización y por tanto, en cierto modo, estos inspectores serán tutorizados por las organizaciones supranacionales que ayudan a España a estabilizar su economía, tales como el Banco Mundial.

Este estudio previo llega a la conclusión de que harán falta 25.000 escuelas, que deberán ser construidas durante los 5 años de vigencia del plan. Ahora bien, este estudio será desastroso. En primer lugar, no tendrá en cuenta el crecimiento poblacional, ni podrá prever el llamado baby boom⁷³ de los años 60, que consiste en un aumento de la natalidad muy superior a las previsiones, que hará necesarias más escuelas para atender a esa nueva población. Además, el estudio no supo tener en cuenta los movimientos migratorios que comenzaban a darse en dos vertientes. Por un lado, comenzaba a darse un éxodo rural motivado por el cambio de sistema productivo y por las dificultades de vida en el habitat rural, que hizo que la población se desplazase hacia las ciudades y hacia la industria que se estaba comenzando a desarrollar en ese momento. Por tanto muchos pueblos comenzaron a quedar deshabitados y muchas ciudades aumentaron considerablemente su población. Pero además se dio una potente emigración interior⁷⁴, como veremos, de modo que mucha población de comunidades como Andalucía, Extremadura o las dos Castillas, comenzó a emigrar a lugares como Cataluña, Madrid,

⁷³ No es nada desdeñable este fenómeno, como reconocerá el Director General de Enseñanza primaria cuando explicó que: “La población de España crece a un ritmo tal que cada año los niños que se incorporan a la escuela exceden, en unos 82.000, a la generación anterior. Únicamente para atender este crecimiento es necesario construir y poner en servicio unas 2.500 aulas por año” Está en ABC de 18 de abril de 1968.

⁷⁴ Respecto a esta inmigración interna ya en los años 50 se produce un importante incremento: “Si consideramos el principal fruto de la inestabilidad económica, es decir, los movimientos migratorios que se producen de unas a otras provincias, observamos cómo, excepto en nueve de ellas, que llamaremos zonas de atracción, de las 41 restantes cambiaron de residencia, en el espacio de cinco años (1950-55), cerca de un millón de personas (970.243). A razón de 161.737 anualmente. Ello sin calcular el número de los que se desplazaron dentro de la misma provincia. Casi dividiéndose por la mitad, unos emigraron al extranjero y los otros se dirigieron hacia otras provincias españolas, estableciéndose, en su mayoría, bien en los suburbios de las grandes ciudades, bien en concepto de realquilados en los núcleos urbanos” Duocastella, R (1960). Sociología de las zonas desarrolladas y formulación de planes de actuación en ellas. En MEC (1960). *Trabajos de la II reunión de estudios sobre analfabetismo y educación fundamental*. Publicaciones de la Junta nacional contra el analfabetismo. P. 107
Esta inmigración y los problemas que lleva asociados, irán en aumento en la década de 1960.

Euskadi o la Comunidad Valenciana. Tampoco debiera olvidarse la emigración exterior hacia países que eran más prósperos económicamente, y que ofrecían una mejor calidad de vida. Pero no adelantemos acontecimientos, esto se analizará más adelante. El caso es que se decidió que durante este plan se llevaría a cabo la construcción de 25.000 escuelas en 5 años.

Eso sí, en cumplimiento de la Ley de 1953, tal y como ya se ha explicado, cada escuela de nueva construcción debía tener aparejada la construcción de una vivienda para el maestro, algo que encarecía su construcción, y como el sistema seguía segregando por sexos, debían construirse escuelas para niños y otras para niñas, así como casas de maestros y maestras para atender estas escuelas. Eso supone un gasto mucho más importante que si el sistema hubiese sido mixto.

Ahora bien, había escuelas en unas condiciones pésimas desde la guerra, en condiciones infrahumanas, que requerían reformas para acondicionarlas a la labor que debían cumplir, y estas escuelas también son tenidas en cuenta a la hora de planificar la construcción escolar. Bien fueran reformas o sustituciones de estas escuelas en condiciones pésimas, eran necesarias otras 17.000 construcciones escolares, por lo que la cifra total se elevaba a 42.000 escuelas en 5 años, que si se llevase a cabo en iguales plazos año tras año, deberían ser 8.400 escuelas anuales, lo que muestra la ambición del programa para acabar con el déficit escolar.

Para ello, el presupuesto disponible era de 100.000 pesetas por escuela, algo que ya por sí era escaso, que se repartían en 40.000 pesetas para la vivienda del docente y el resto para la escuela. Como vimos, una parte de la construcción debía ser sufragada por el ayuntamiento, y la otra partiría del gobierno central, excepto en los ayuntamientos con menos de 1.000 habitantes, que quedaban exentos de pagar su parte. Pero no todos los ayuntamientos querían o podían pagar, por lo que poco a poco el Estado se dio cuenta de que tendría que poner mucho más dinero del pensado, no pudiendo contar con muchos ayuntamientos a la hora de financiar la escuela.

Los distintos modos de financiar estas escuelas, según el propio MEN eran los siguientes:

- a) Sistema de subvención. El Ministerio de Educación Nacional subvenciona con 75.000 pesetas⁷⁵ cada unidad escolar de nueva construcción y con 50.000 cada vivienda de maestro.
- b) Sistema de aportación. Los ayuntamientos interesados en las construcciones escolares aportan en cada obra un tanto por ciento del presupuesto, que está en función del censo de población y que oscila entre el 5 por cien en los ayuntamientos con población comprendida entre 1.000 y 2.000 habitantes, y el 50 por ciento para los que tienen más de 100.000 habitantes. Están exentos de aportación, como ya expliqué los que tienen un censo de población inferior a 1.000 habitantes.
- c) Convenios. Pueden suscribirlos los ayuntamientos de capital de provincia o aquéllos otros que, no siéndolo, tengan más de 50.000 habitantes. En estos casos, las construcciones se financian, por partes iguales, entre Ayuntamiento y Ministerio de Educación Nacional. La subvención media que proporciona el Ministerio para estas escuelas es de 125.000 pesetas por sala de clase.
- d) Los Ayuntamientos declarados legalmente pobres, en virtud del Decreto, están exentos de toda aportación económica en sus construcciones escolares.
- e) A entidades privadas promotoras de construcciones escolares se les puede conceder una subvención del 35 por cien del presupuesto total de la obra, excluido el valor del solar. En todos los casos, el Ayuntamiento, o corporación promotora de la construcción, debe ofrecer previamente al Ministerio de Educación Nacional el solar correspondiente.⁷⁶ (1959, pp. 14-20)

⁷⁵ Aunque en este caso se dice a través de una fuente inicial que la cuantía es de 75.000 pesetas, era más usual la cifra de 60.000 pesetas por parte del Ministerio, aunque por la inflación se va cambiando la cifra a medida que van pasando los años dentro del plan de construcciones de 1956.

⁷⁶ Precisamente respecto el apoyo del gobierno franquista a la construcción de escuelas privadas como una pata más del plan de construcciones, encontramos que el decreto 5 de febrero de 1959 nos dice que “En el texto legal se concede que los particulares, que a sus expensas construyan una escuela y una vivienda, la facultad de proponer al Ministerio de educación Nacional el nombre del Maestro del Escalafón del Magisterio Nacional que haya de regentarla, quedando éste exento de los requisitos legales que se exigen cuando las escuelas están instaladas en localidades de más de 10.000 habitantes”.

Pero la nefasta planificación del plan tampoco había tenido en cuenta la importante inflación que llevó aparejada el plan de estabilización, y presupuestó unos presupuestos fijos, que se vieron sobrepasados por los continuos incrementos del precio. Simplemente “coincidiendo precisamente con la iniciación de éste [el plan de construcciones que nos ocupa] el costo de la construcción experimentó un incremento de más del 35 por 100” (Lázaro, 1975, p. 120).

Resulta lógico pensar, pues, que el gobierno tuvo que aumentar sus presupuestos para hacer frente a semejante incremento de precios, pero no fue así. Lo que hizo fue mantener el presupuesto a cambio de construir un número menor de escuelas de las necesarias, que si bien era todavía un esfuerzo importante, ya reflejaba que el plan no podría cumplir sus objetivos⁷⁷.

Aun así se puede decir que se consiguieron unos resultados muy satisfactorios, sobre todo teniendo en cuenta las construcciones escolares realizadas durante todo el periodo franquista. Se construyeron en 7 años un total de 22.788 escuelas y 18.053 viviendas de maestros. Ahora bien, el deliberado lenguaje ambiguo del gobierno no debe engañar. Como bien apunta Lázaro (1975) estas escuelas deben entenderse “en el sentido de aulas o, como se diría más tarde, unidades escolares, no de edificios, aunque en el caso de las escuelas mixtas, aula equivalía a edificio” (p. 120)

Pese a ello, y a los datos mostrados que se consideran ciertos, hay que decir que hay otras tablas y otros datos, también oficiales que muestran cifras distintas, lo que muestra en cierto modo lo caótico del sistema educativo y del sistema estadístico del propio franquismo. Según estos datos, si tenemos en cuenta que a principios de 1957 había 70.194 escuelas nacionales, mientras que en 1963 encontramos 76.381 escuelas, lo que nos daría una diferencia una vez pasado el plan de construcciones escolares de tan sólo 6.187 escuelas, o siendo más precisos, unidades escolares. Es decir, se aumentaría el número de plazas en tan sólo 247.48, lo que apenas serviría para absorber el crecimiento

⁷⁷ Decreto de 11 de octubre de 1957.

derivado del baby boom. Parecen sin duda más contrastables los datos que hablan de la construcción de 22.788 escuelas, aunque es conveniente mostrar los dos datos.

Además, según el gráfico que viene a continuación, que ya hemos visto que no es muy fiable, podemos ver cómo se estanca la iniciativa privada⁷⁸ en cuanto a la construcción de escuelas, especialmente la Iglesia, por lo que será el Estado el que tenga que llevar la delantera en acabar con el déficit escolar. Puede parecer algo ciertamente normal, pero es algo que nunca ocurrió así en la década de 1940. A pesar de eso cabe recordar que hay muchas escuelas clandestinas que no saldrán a la luz si no es al calor de las subvenciones que prometerá Villar Palasí, aunque ya llegaremos a ello.

Tabla 21. Población escolar, unidades escolares y alumnos matriculados.

Población escolar, unidades escolares y alumnos matriculados										
CONCEPTO	1955-56	1956-57	1957-58	1958-59	1959-60	1960-61	1961-62	1962-63	1963-64	1964-65
Población española de 6 a 11 años, estimada en 31 de diciembre, de los años 1950-53, y de 6 a 13 los siguientes (1) ..	3.149.219	3.229.294	3.200.487	3.234.011	3.253.046	3.200.163	3.201.716	3.252.557	3.334.249	4.449.372
Unidades escolares.....	85.440	85.319	89.059	89.986	91.779	93.391	95.539	96.094	98.183	105.636
Nacionales (2).....	..	66.471	68.803	70.194	71.698	73.106	74.968	75.558	76.381	80.008
De la Iglesia.....	13.530	13.665	13.713	13.836	13.921	15.045	15.853
Privadas.....	6.262	6.416	6.572	6.735	6.615	6.757	9.775
Alumnos matriculados.....	..	3.247.983	3.309.511	3.334.973	3.370.395	3.387.350	3.409.696	3.452.670	3.505.412	3.762.729
Niños.....	..	1.608.093	1.634.898	1.650.812	1.664.975	1.673.351	1.684.390	1.705.619	1.737.710	1.860.458
Niñas.....	..	1.639.890	1.674.613	1.684.161	1.705.420	1.713.999	1.725.306	1.747.051	1.767.702	1.902.271
En escuelas nacionales.....	..	2.424.549	2.445.560	2.465.485	2.487.350	2.502.672	2.521.754	2.543.215	2.574.737	2.718.133
En escuelas de la Iglesia.....	609.916	618.913	619.827	621.236	637.164	670.261	686.068
En escuelas privadas.....	259.572	264.132	264.851	266.706	272.291	260.414	358.528

(1) Población en el año que empezó el curso.
(2) De régimen ordinario y de Patronato.

Fuente: INE: Anuario de 1966.

⁷⁸ Se estanca si se considera la diferencia en la construcción de escuelas públicas y privadas, pero sigue, tal y como veremos posteriormente aumentando, en especial las escuelas en las grandes ciudades, y de una manera muy evidente en el caso de la enseñanza media y la formación profesional, donde la iniciativa privada es mayoritaria frente a la pública, más si cabe en las grandes ciudades.

4.3 Los cambios en las construcciones escolares.

Tal y como se verá en el apartado dedicado a la pedagogía en el franquismo, los cambios sociales y sobre todo en los modos de producción, el progresivo paso de la gente de los pueblos a las ciudades y una política de racionalización del gasto nos llevan a que, progresivamente se vaya llevando una política de cambios del tipo de escuela.

La escuela que tradicionalmente se había dado en España, en su mayoría, era una escuela pequeña, en los pueblos que es donde vivía la mayoría de la gente, y por tanto, en la mayoría de ocasiones encontrábamos pequeñas escuelas unitarias, llevadas por un maestro o una maestra que tenía niños de diversas edades. Dentro de esta escuela, el maestro o maestra organizaba a los alumnos según las edades o incluso en algunos casos –los menos- según los niveles de los mismos, de modo que se ocupaba de dar distintas clases.

Pero poco a poco los pueblos van quedando despoblados, o aquéllos más grandes comienzan a parecerse a pequeñas ciudades. Es por ello que, especialmente en las ciudades se produce un proceso continuo que va creando poco a poco un sistema graduado, en el que en la misma escuela encontramos distintas clases para las distintas edades y cursos de los escolares.

A partir precisamente de 1957, esto es, en los mismos comienzos del plan, hace su aparición un fenómeno de signo pedagógico, que va a converger con el demográfico que hemos apuntado en la obligada determinación de una política de concentración escolar. El edificio va a cambiar de tamaño, no sólo para acoger más niños, sino porque la pequeña escuela, la <<escuela de maestro único>>, no da respuesta a los nuevos principios pedagógicos, o, más precisamente, a la nueva metodología. El principio se acepta tan universalmente que el porcentaje de pequeñas escuelas se convierte en uno de los más significativos indicadores de la calidad de enseñanza de un país y en definitiva, de su nivel educativo. (Lázaro, 1975, p. 121).

¿Cómo se lleva esto a cabo? En muchos casos, como se estudiará en mayor profundidad en el apartado pedagógico, lo que se hace es juntar diversas escuelas unitarias, de modo que el primer y segundo curso, por ejemplo, se da en una de las unitarias y es llevado por el maestro de la misma, el tercero y cuarto en otra y el quinto y sexto en otra, y así sucesivamente. De modo que los alumnos, cuando acaban los cursos que se imparten en aquella antigua unitaria pasan a la siguiente. Con el tiempo, de algún modo hay que juntar estos centros, y comienzan a hacerse proyectos para construir estas nuevas escuelas, que ya son graduadas, por lo que progresivamente se van aumentando la cantidad de escuelas graduadas, sobre todo en las ciudades. Ahora bien, esto tiene un problema, y es que estas escuelas, aunque abarcan entre 6 y 8 unidades escolares por lo habitual, también tienen un coste superior, porque no hay que hacer solamente el aula en cuestión, sino todas las instalaciones que necesitan estos nuevos centros.

Eso cambiará el paradigma a la hora de construir los nuevos centros. En el caso rural, en aquéllos pueblos que tienen suficiente población sucede un fenómeno análogo, por lo que, en la mayoría de los casos, y más si cabe a medida que nos acercamos a 1970, las nuevas escuelas presupuestadas son escuelas graduadas, y poco a poco van sustituyendo a las escuelas unitarias⁷⁹. En ocasiones incluso, se comienzan a presupuestar centros que no eran tan usuales en la titularidad pública como en la privada. Y es que el mismo centro graduado es compartido por hombres y mujeres, pero de forma independiente, de modo que, aunque comparten centro escolar, en ningún momento se encuentran, ya que dentro del mismo centro hay una parte para hombres y otra para mujeres, usualmente niveles separados con entradas separadas.

En el caso de los pueblos más pequeños, la situación cambia, porque, o bien siguen con su escuela unitaria tradicional, o bien se juntan dos o tres pueblos y hacen de cada una de estas escuelas un nivel distinto. O, por el contrario, hay muchos pueblos que dejan de tener su escuela unitaria y pasan a tener una graduada, desplazándose los alumnos de las pedanías más pequeñas a un pueblo mayor para recibir la clase.

⁷⁹ Al respecto puede verse más adelante el apartado 6.1.2 sobre la escuela unitaria y la graduada y los cambios que el CEDODEP propicia sobre las mismas.

Por todo ello, las construcciones escolares comienzan a virar hacia centros grandes (si se comparan con los que eran usuales en su época), hacia escuelas graduadas, de modo que las escuelas unitarias van cayendo poco a poco en el olvido.

4.4 El primer plan de desarrollo y su relación con las construcciones escolares. (1964-1967)

Una vez concluido el plan de construcciones comenzado en 1956, nace primer Plan de Desarrollo, que será llevado por una nueva figura política que será clave, Laureano López Rodó. Respecto a este plan, lo primero que hay que decir, es que ya se trata de un plan expansionista, una vez estabilizada la economía española, y que está previsto que vaya de 1964 a 1967.

Tiene una vertiente pedagógica, que es la que nos interesa en este trabajo. Tras diversos estudios sobre las necesidades productivas, se llega a la conclusión de que el sistema educativo primario es primordial para que luego pueda funcionar bien la Universidad y la Formación Profesional, de modo que España tenga los profesionales que necesita su nuevo sistema productivo, y es por ello que hay que acabar con el déficit de puestos escolares. Se cifra un número de escuelas necesarias, que queda fijado en 27.550 escuelas. Si recordamos el anterior plan, se necesitaban 42.000 escuelas, de las que se construyen 22.788, es decir, que al final del anterior plan faltaban 19.212 escuelas, una cifra que si se le añaden las nuevas necesidades por el baby boom y por la emigración, nos encontramos con las 27.788 escuelas que López Rodó cita como necesarias.

Ahora bien, por triste que parezca, se cometen exactamente los mismos errores que se habían cometido en el plan de construcciones escolares anterior. En primer lugar, no se tiene en cuenta, o se infravalora el crecimiento poblacional que se llevará a cabo con la alta natalidad característica de esta época. En segundo lugar, se infravalora de nuevo la inflación, y en tercer lugar, se presupuestan las escuelas mucho más baratas de lo que

costarán, como fruto de la nueva política de construcciones que hace centros que aunque tienen una mayor capacidad, y son escuelas graduadas, también son más caras a la hora de realizarlas. Incluso moderadamente tampoco se tiene del todo en cuenta la movilidad interior que se está produciendo a pasos agigantados, por un lado hacia las comunidades más ricas y con más industria, y por el otro, dentro de la propia comunidad hacia las ciudades.

Esta movilidad interior debe tenerse muy en cuenta, porque supuso grandes desequilibrios, de modo que había escuelas vacías donde ya no había gente, y gente donde no había escuelas. Lo explica perfectamente el jefe de la sección social de Cáritas Duocastella cuando explica que

frente a ello [a la inmigración interna] nosotros tenemos casos como el de una ciudad receptora de inmigrantes, Sabadell, donde no se han construido escuelas durante toda la posguerra, aun cuando la población había pasado de 60.000 a 100.000 habitantes, lo que representaba, en 1957, un censo de 5.000 niños sin escuela. Nada se ha hecho oficialmente, y ha sido la Asociación Católica de Dirigentes la que ha emprendido, por su cuenta, el establecimiento de 36 unidades escolares. (Duocastella, 1960, p. 110)

Esta situación no hacía más que empeorar, porque ya de por sí son los más pobres los que han emigrado y viven en estos barrios, de modo que si no hay las instalaciones mínimas para permitir a los alumnos un puesto escolar, corren el riesgo de que se formen pequeños guetos.

En la Semana del Suburbio, celebrada en Barcelona, fue éste uno de los puntos principales sobre los que se alertó la conciencia ciudadana. El cinturón de chabolas y de inmigrantes que rodea la ciudad necesita con urgencia que se le procuren escuelas, no sólo de enseñanza primaria, sino también de enseñanza media y profesional si no se quiere prolongar indefinidamente el estado de pobreza y la insuficiente capacitación profesional de sus moradores. (Duocastella, 1960, pp. 110-111).

La importancia de la inmigración interior puede verse en la siguiente tabla, y puede verse cómo a medida que avanzamos en la década, esta inmigración va aumentando de

forma exponencial frente a la que se había dado en los años 50, que ya de por sí había sido muy importante.

Tabla 22. Emigración interna en España (1961-1970)

Año	Emigrantes internos	Año	Emigrantes internos
1961	175.340	1966	280.082
1962	349.346	1967	383.259
1963	444.587	1968	370.082
1964	498.203	1969	387.908
1965	448.126	1970	380.351
Total 1960-1970	3.717.284*		

Fuente: Díez , Tena Artigas., y García Cuerpo. (1977). *La reforma educativa en España y la Educación Permanente*. París: Unesco. P. 94

* El dato en la tabla original es 3.719.725 pero esta cifra, parece equivocada si hacemos la suma del total.

Puede verse en la tabla la importancia que tiene la emigración interna, ya que en una década casi 4 millones de personas cambian su residencia, centrándose esta emigración por lo habitual en una serie de lugares que tendrán unas necesidades muy grandes, proceso que se lleva de un modo muy evidente en las grandes ciudades. Además, esto lleva aparejado que hay lugares de los que la gente se va, y debe tenerse en cuenta a la hora de construir las escuelas para no construir escuelas que queden rápidamente despobladas.

Como resultado, una vez más, no se puede llevar a cabo con el presupuesto consignado el cubrir todas las necesidades del sistema, por lo que, siendo realistas, simplemente se

fijan como objetivo el construir 14.173 escuelas, dejando las otras 13.615 para otro momento.

Cuando terminó el plan, en 1967, una vez más no se habían alcanzado los objetivos, aunque los propios gobernantes consideran como un cierto éxito los resultados. Se construyeron 12.105 escuelas⁸⁰ dentro de este plan (1964-1967), lo que supone en torno al 90% de las que se habían puesto como objetivos, lo cual teniendo en cuenta el aumento de precios puede considerarse algo exitoso. A su vez, anejamente a estas escuelas se construyeron 7.655 viviendas para maestros, algo que sin duda era necesario en aquella España, pero que encarecía terriblemente las construcciones escolares.⁸¹ La importancia que tendrá el fallo a la hora de calibrar la emigración la explica perfectamente Ramón Navarro.

Ya sabemos que en el primer plan de construcciones escolares del franquismo (1957-1962) erró un mínimo de 180.000 plazas por este concepto [por la emigración interior]. A pesar de que ya existía ese precedente para alertar a los cerebros planificadores, el Primer Plan de Desarrollo afirma que en el periodo 1964-1967 la migración interna aumentaría en un 3% y que deberían preverse 20 mil puestos escolares en las zonas de recepción. En realidad, el aumento fue del 300 por ciento; y el 29% de esa masa migrante eran niños en edad escolar obligatoria: en total, 580 mil. El error fue de <<medio millón>> de puestos escolares, esto es, medio millón de niños sin escuela pública. (Navarro Sandalinas, 1989, p. 179)

El caso es que, se construyeron colegios donde no habían niños, mientras que los barrios de la periferia de la ciudad, que se construían a toda prisa para atender a la demanda de las familias, no tenían colegios, o no tenían todos los colegios necesarios, lo que hizo que, la iniciativa privada aprovechara ese hueco dejado por la administración haciendo colegios de condiciones lamentables, tales como las escuelas piso⁸² o escuelas en bajos de las nuevas fincas que, en la mayoría de casos no reunían

⁸⁰ Cabe recordar que no siempre se habla de escuelas sino de unidades escolares.

⁸¹ Datos en la Memoria sobre la ejecución del I Plan de Desarrollo Económico. Presidencia del Gobierno.

⁸² Estas escuelas, tal como apunta su nombre estaban en un piso privado, sin una legislación clara que las prohibiese. Los descansos y recreos se llevaban a cabo dentro del propio piso, en las terrazas o balcones si había suerte, y los medios pedagógicos eran realmente bajos, escapando del control de la inspección. Estas escuelas encontrarán en estos años, de 1962-1969 los años propicios en los que se

las condiciones mínimas para que los niños o niñas pudiesen estudiar en ellas. Por el contrario, había magníficas escuelas en las zonas de las que la gente se estaba yendo – usualmente el medio rural- que quedaron cerradas en muchos casos porque no eran necesarias o no había suficientes niños o niñas para abrirlas.

Por tanto, una vez más, la enésima tentativa de acabar con el déficit escolar seguía sin conseguirlo. De las 27.550 escuelas necesarias se habían realizado 12.105, por lo que todavía quedaban por hacer 15.445, que a una media de 40 alumnos por aula, viene a significar que habían 617.800 niños sin escuela, o más concretamente sin una escuela pública, ya que la privada “clandestina” tendría a parte de ese porcentaje, pero nunca más de 50.000 alumnos, por lo que seguía habiendo un importante porcentaje de niños en edad escolar sin escuela.

4.5 El segundo Plan de desarrollo y la Ley General de Educación (LGE).

En 1968 se produce la llegada al ministerio de José Luís Villar Palasí, con la firme intención de adaptar las leyes a los nuevos tiempos, y con la intención de abrir un pseudo-debate sobre la reforma que se debe aprobar.

Lo primero que hace el Ministro, es preocuparse por dónde se encuentra la escuela y cómo están y dónde están las obras, por lo que junto con los informes sobre las escuelas necesarias y sobre el déficit de puestos escolares, con el Decreto de 25 de septiembre de 1968 y con uno complementario a este, de 29 de enero de 1970 crea la División de Construcción y las Unidades técnicas Provinciales, que dependerán directamente de la primera, ante la que deben rendir cuentas.

desarrolla de forma importante el número de las mismas, número que no está claro por su descontrol, y comenzarán a desaparecer y cerrar sus puertas con la Ley General de Educación, en 1970.

Esto lleva aparejado que las obras ya no son dirigidas por el arquitecto que elabora el proyecto, sino que se crea un cuerpo de arquitectos expresamente para dirigir los proyectos, de modo que estén mucho más pendientes y aceleren las obras.

Además, el tipo de edificio que se pretende llevar a cabo también cambia con los tiempos, algo que se legisla en la orden ministerial de 10 de febrero de 1971.

En dicho modelo se parte de considerar que el aula o clase, como recinto compartimentado e igual, debía dar paso a espacios abiertos, de diferentes dimensiones, denominados áreas, y que haría posible la libertad de movimientos de profesores y alumnos, necesaria para el desenvolvimiento de la enseñanza activa (basada en la dinámica del alumno), superadora de la enseñanza exclusivamente magistral (en la que el alumno es más bien objeto pasivo que sujeto claramente actuante) (Lázaro, 1975, p. 122).

Por tanto, se adecúan las construcciones escolares a la metodología que pretende llevar a cabo la nueva Ley, a los nuevos tiempos y a las nuevas necesidades, por lo que todas las escuelas creadas previamente quedarán ciertamente anticuadas, y en algunos casos serán necesarias ciertas obras para acondicionarlas a los tiempos y a las necesidades de los mismos. Las escuelas que se llevan a cabo, ya son en su inmensa mayoría escuelas graduadas, y las construcciones comienzan a centrarse en las ciudades, donde han llegado grandes masas de población que necesitan poder disponer de escuelas y de los servicios mínimos.

Ahora bien, a diferencia de lo que se había realizado hasta entonces, donde en la construcción escolar se habían llevado a cabo ciertas experiencias descentralizadoras, el nuevo equipo Ministerial liderado por Villar Palasí, comienza a volver a una política ciertamente centralizada, a que las decisiones de algún modo emanen desde el centro, lo que supone una cierta recentralización, aunque ésta no devolverá a España al momento centralizador previo a la década que en este trabajo se estudia. Además se produce la concentración de escuelas que se estudiará más adelante como consecuencia de la

política de racionalidad del gasto del CEDODEP, lo que hace que se construya de una forma mucho más concentrada.

Un tercer rasgo de la actuación del equipo Villar Palasí es la tendencia centralizadora. En efecto, a mitad de 1968, iniciada la actuación del nuevo equipo ministerial, los recursos empiezan a concentrarse en determinadas zonas, con abandono del sistema de reparto proporcional. El primer exponente de este cambio es el llamado <<Plan Galicia>>, seguido del de Cádiz y precursores, cambios, de los <<planes de urgencia>>, importantes por más de un aspecto. (Lázaro, 1975, p. 122)

Los objetivos ya no pasaron a ser del número de escuelas a construir, sino que se fijaban como objetivo el conseguir un millón de puestos escolares. Recordemos que había una cierta voluntad de arreglar el sistema público por parte del equipo ministerial pese a que a su vez vertebraría todo un sistema de subvenciones a la escuela privada que, en cierto modo, todavía llega hasta nuestro tiempo.

Así pues, según la memoria del II Plan de Desarrollo, la cifra de escuelas construidas durante el mismo fue de 24.399 unidades escolares, lo que deja muy cercano el fin del déficit escolar que se había arrastrado durante toda la historia moderna de España. Eso sí, el término unidades escolares no debe concebirse en ningún momento como escuelas completas, sino que debe concebirse como aulas, o en el caso de las escuelas unitarias – que ya se construían más bien pocas- como centros, pero el número de escuelas al uso sería sensiblemente inferior.

4.6 Resumen de una década de construcciones escolares.

Pese al título, lo interesante en cuanto a las construcciones escolares empezaba en 1956, donde comienza a tomar forma el plan de construcciones que se desarrollará de 1957 a 1963. Tras este plan, vendría el primer plan de desarrollo, que nos llevará en su vertiente de construcciones escolares hasta 1967 y posteriormente el segundo plan, cuyo fin ya se adentrará en la década de 1970.

Según los datos oficiales, cuya fiabilidad ya hemos dicho que no es absoluta, en 1957 había 85.319 unidades escolares entre las públicas y las privadas, mientras que en 1970-71 encontramos 117.369 unidades escolares, lo que nos da un balance de que en ese periodo temporal se construyeron un total de 32.050⁸³ unidades escolares, es decir, se amplió el sistema escolar, a una media de 40 niños por aula en un total de 1.280.000 alumnos. Debiera tenerse en cuenta que parte de esas construcciones son reformas de escuelas ya construidas, pero no hay un dato exacto que muestre qué porcentaje son nuevas construcciones o reformas. Eso lleva aparejado que el número de puestos ampliados sería menor.

Tabla 23. Número de escuelas (1956-1971)

Años	Escuelas de titularidad pública	Escuelas de titularidad privada	% Escuelas privadas ⁸⁴	Escuelas totales
1956-57	66.471	18.848	22,08%	85.319
1963-64	76.381	21.802	22,20%	98.183
1967-68	79.808	22.621	22,08%	102.429
1970-71	87.312	30.057	25,61%	117.369

Fuente: Elaboración propia a través de los datos de los Anuarios estadísticos.

Por tanto, el aumento en las escuelas de titularidad pública es de 20.841 unidades escolares, mientras que el aumento que se realiza en la escuela privada es de un total de 11.209 unidades escolares. En síntesis, que, siempre según las tablas del anuario, del total del aumento en el número de escuelas, una tercera parte dependería de la iniciativa

⁸³ A esa diferencia de escuelas, cabe añadir también reformas escolares, ya que muchos centros son reconstruidos en ciertos aspectos o reformados.

⁸⁴ Como ya dijimos, muchas escuelas privadas no están consideradas dentro de estas listas, ya que funcionaban al margen del sistema. Por tanto la cifra de escuelas privadas debería ser superior, aunque es muy difícil, por no decir casi imposible el saber el número de estas escuelas en todo el país.

privada. Aun así habría que ver que hay un mayor número de escuelas privadas que no estaban reconocidas o que actuaban de una forma clandestina.

En Cambre (1971) se citan datos que nos hablan de que de un total de 3.942.193 alumnos que estaban matriculados en la escuela en 1965-1966, 2.784.146 alumnos estudiaban en la escuela pública, mientras que 1.158.047 estudiaban en la escuela privada, a lo que sería necesario que afloraran aquellos alumnos que estaban en escuelas privadas con un bajo control, y por tanto sin aparecer en las estadísticas.

“Llama poderosamente la atención la excesiva participación de la enseñanza no oficial, casi el 30% del total, en la tarea de la educación primaria en España, esfuerzo que, por su importancia social, debiera corresponder básicamente al Estado” (Cambre, 1971, p. 60).

En definitiva, según estos datos, el déficit escolar quedó ciertamente solucionado a finales de la década de 1960, aunque no acabaría de controlarse hasta los primeros años de los 70. Pero según el propio gobierno, no dependió tanto como se pensaba la construcción escolar de la iniciativa pública, sino que se vio altamente apoyada por la iniciativa privada, sin olvidar el hecho de que seguramente muchas de las escuelas privadas que aparecen como construidas sean escuelas que ya estaban en años anteriores, y que simplemente regularizan su funcionamiento y por ello salen en las estadísticas oficiales, algo que comenzará a ocurrir hacia finales de la década de 1960, y que pasará especialmente a medida que nos acerquemos al equipo ministerial de Villar Palasí, ya que comienza a hablarse de subvenciones a la enseñanza privada, del mismo modo que muchas escuelas catalanas o vascas, por la menor censura, comienzan a salir de la clandestinidad.

Si comparamos las cifras con el inicio del franquismo, los datos son mucho más claros sobre el momento en que al franquismo le comenzó a importar la construcción escolar.⁸⁵

Tabla 24. Evolución del número de escuelas. (1940-1971)

	1940	1947	1955-56	1963-64	1970-71
Total Escuelas.	51.637	54.055	85.440	98.183	117.369
Diferencia con el periodo anterior	—	2.418	31.385	12.743	19.186

Fuente: Elaboración propia a través de los datos del Anuario de Educación.

Según estas estadísticas, el periodo que se da a principios de 1950 es un periodo de construcción de escuelas, aunque los datos generales, los que nos da el plan de construcciones escolares nos hablan de que el periodo donde más escuelas se construyeron es el que nos lleva de 1947 a 1955. Por tanto, una vez más, los datos del anuario estadístico parecen ser ciertamente discutibles. Lo que sí muestran claramente, es la situación de abandono en la que se encontraban las construcciones escolares en los años 40, ya que del 40 al 47 solamente se hicieron 2.500 escuelas. Ciertamente es que hablamos de un periodo con una situación económica de posguerra, de un país por reconstruir, pero no deja de llamar la atención que esa reconstrucción no pasa en ningún momento por reconstruir el sistema pedagógico. Se estaba demasiado centrado en la depuración docente y en los principios del nacional-catolicismo como para pensar en la construcción escolar.

⁸⁵ Hay que decir que los datos que se dan en los distintos anuarios en la década de 1940 parecen hinchados y bastante inexactos, sin dividir en la titularidad de las escuelas. Las escuelas en condiciones eran considerablemente menos que el número que se da, y debemos tener en cuenta que en esta década son especialmente sensibles con las separaciones entre niños y niñas. Especialmente extraños son los datos sobre la diferencia entre 1947 y 1956, puesto que no hay una especial construcción escolar, y no se lleva a cabo el plan de 1949, lo que resta validez a los propios datos franquistas.

Según los datos de Ramón Navarro, los datos de déficit de plazas escolares –pese a parecer considerablemente hinchados-⁸⁶ son los siguientes, y muestran una clara evolución, ya seguida en este trabajo:

Tabla 25. Déficit de puestos escolares. (plazas).

AÑO	DÉFICIT ESCOLAR (PLAZAS)
1931	1.500.000
1939	282.000
1957	720.000
1962	250.000 (como mínimo)
1967	700.000*
1970	666.000*
1972	416.000*
1973	210.000*
1975	Prácticamente extinguido

Fuente: Navarro Sandalinas, R. (1989). El franquismo, la escuela y el maestro (1936-1975), p. 177. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* (8). Pp. 167-180

* Es probable que falte contabilizar la enseñanza privada, que, como se ha analizado a lo largo de estas páginas sufrió un fuerte aumento en su número a lo largo de la década de 1960.

En la tabla se pueden apreciar varios de los fenómenos de los que ya hemos hablado en este trabajo. En un primer lugar, se puede ver la importante actividad constructora de escuelas que se llevó a cabo durante el periodo republicano, que reduce el déficit de puestos escolares sensiblemente, aunque, durante el primer franquismo, la inanición del gobierno en la construcción escolar y en la educación en general produce que el déficit

⁸⁶ No parece que se haya tenido en cuenta la escuela privada que absorbe una parte de los alumnos que aquí se contabilizan como déficit escolar a la hora de elaborar la gráfica. Parece que se centra especialmente en la escuela pública, pero no todos los niños estudiaban en las escuelas de titularidad pública, siendo esto especialmente evidente en las ciudades. Ya hemos hablado de la dificultad de determinar cuántos alumnos estudian en las escuelas privadas, sobre todo en aquéllas más pequeñas.

escolar vuelva a crecer considerablemente. El plan de Construcciones de 1956-1963 paliará esta situación, pero el aumento de la natalidad por un lado y por el otro las migraciones interiores vuelven a dificultar la situación de la escolarización, aunque la cifra de 700.000 puestos escolares necesarios en 1967, 1970 así como la de 1972 parece considerablemente superior a los datos que se ha estudiado a lo largo de estas páginas.

Para concluir el apartado, hay que decir que, pese a que durante los primeros años el franquismo no hizo apenas nada en la construcción de escuelas públicas, desde los años 50, y muy especialmente a partir de la década de 1960, se lleva a cabo un importante esfuerzo en la construcción de escuelas, que, pese a los aumentos de natalidad y aumentos de precios, así como una planificación que cuanto menos debe ser calificada como dudosa. Y pese a todo ello, el esfuerzo logrará que, al final del periodo franquista haya suficientes escuelas como para prácticamente decir que se ha acabado con el déficit escolar. Además, se cambió el sistema escolar durante los años 60, se cambió de unas pequeñas escuelas en los pueblos, unas escuelas unitarias, a grandes escuelas en las ciudades, en las cuales cada curso tenía su propio aula, y en ocasiones había más de un curso de un mismo nivel, las escuelas graduadas.

A todo ello cabe añadir una cierta estandarización en las construcciones escolares, con una legislación que dejaba más claro cómo debían ser estas nuevas escuelas, y con una homogenización del sistema que también apuntaba a que las necesidades de las diversas escuelas fuesen más parecidas entre ellas que antes, por lo que los colegios de estos años, son realmente parecidos en sus construcciones.

Por tanto, en definitiva, hay que decir que los esfuerzos franquistas en cuanto a las construcciones escolares llegaron a buen puerto. La cuestión es qué habría sucedido en el sistema pedagógico español si estos se hubiesen llevado o se hubiesen podido llevar a cabo en la década de 1940.

5. El discurso político-pedagógico franquista.

5.1 Antecedentes históricos. La pedagogía y política escolar en el primer franquismo.

Previamente a entrar en el estudio de la política escolar del desarrollismo español, cabe conocer ahora algunas referencias centrales a la pedagogía franquista y la política escolar desarrollada en esa época puente entre el primer y el tercer franquismo, época que abarca desde 1953 a 1957. Respecto a los objetivos que seguía la escuela, es interesante recordar cómo trabaja estos objetivos Beltrán:

las respuestas que se han venido sugiriendo a la cuestión de para qué sirven nuestras escuelas podrían, en su casi totalidad, incluirse dentro de una de las siguientes categorías: a) son lugares para el aprendizaje de las pautas de socialización; b) preparan para integrarse posteriormente, sin brusquedades, en la vida productiva; c) funcionan como aparatos ideológicos del Estado, convertidos en instrumentos de su dominación; d) son centros productores y difusores de conocimiento. (1991, p. 32).

Si hablamos de la escuela franquista podemos ceñirnos casi únicamente al punto c, en especial en sus primeros 15 años, una escuela que funciona como un aparato ideológico del Estado, convertido en instrumento de su dominación, con la particularidad que le da en el caso español el papel de la Iglesia en la misma. Por tanto, la escuela del primer y segundo franquismo es un aparato ideológico al servicio de la Iglesia y de la Patria, por ese mismo orden.

A ello cabe añadir dos factores determinantes: En primer lugar

la adoctrinación se realizaba simultáneamente en sentido positivo, decretando qué debía enseñarse, pero también hasta el contenido ideológico que debían tener los juegos, y de modo negativo, condenando y prohibiendo aquéllos otros contenidos, prácticas, materiales de enseñanza o personas que se consideraban perniciosos. (Beltrán, 1991, p. 58);

a ello se añade sobre el papel de la Iglesia que

en el ámbito educativo, la influencia del sector religioso, clerical y civil, fue tal durante los años posteriores que difícilmente podríamos explicar la situación en cualquiera de los momentos del franquismo sin una clara referencia al poder simultáneo de la Iglesia en el Estado y en la sociedad civil. (Beltrán, 1991, p. 62).

En resumen, existía una doble función de inculcación de valores, por un lado los valores que emanaban del movimiento y de sus principios, como legitimación política del régimen franquista, y por otro lado de los principios básicos de la Iglesia católica.

Desde el fin de la Guerra Civil, la Educación Primaria en España fue concedida casi en su totalidad al sector católico, aunque se dejaron breves espacios –como la sindicalización del profesorado, los campamentos y la formación política- al sector falangista. Se consolida en España un sistema nacional-católico que entiende la educación desde el punto de vista del catolicismo más reaccionario. Se entiende que el niño es malo por naturaleza, y que es la escuela la que debe eliminar el pecado original que todo niño lleva en su interior. Es por ello que la educación y la religión –en ésta época más religión que educación- eran las encargadas de enderezar al alumno.

Por tanto

la enseñanza activa no se definiría tanto por los sujetos de aprendizaje como por las intenciones del docente, lo cual nos permite señalar otra de las principales características de la Didáctica de aquéllos momentos: la separación entre enseñanza y aprendizaje. Implícita en esta concepción subyace la creencia según la cual toda enseñanza conduce al aprendizaje o, a la inversa, todo aprendizaje es producto de la enseñanza. (Beltrán, 1991, p. 82).

Ello explica el modo de impartir clase de la época franquista, una clase magistral, siguiendo un libro o enciclopedia –pasada previamente por la censura franquista-, y en definitiva, una educación a la que poco preocupa la didáctica.

Todo ello ayudado por la depuración de aquellos elementos considerados perniciosos para el nuevo Estado, una depuración que, si bien parecen un poco altos los porcentajes que da Ramón Navarro Sandalinas (1990), eliminó a un 29,2% del profesorado, un total de 14.600 docentes⁸⁷.

Sentadas las bases de la depuración de todos los elementos del sistema educativo republicano, las orientaciones académicas fueron reafirmando, más si cabe, los nuevos valores ideológicos del Estado vencedor. Así, la enseñanza primaria no residirá fundamentalmente en los contenidos de instrucción, sino en <<los principios religiosos, morales y patrióticos que impulsan el glorioso Movimiento nacional [que] han de tener en la escuela primaria su más fiel expresión y desarrollo>> -Orden ministerial de 20 de enero de 1939- y en la <<necesidad de restaurar en la escuela primaria la enseñanza de la religión, base indispensable del orden, vínculo firmísimo de la unidad y la grandeza de nuestra patria>>- orden ministerial de 24 de julio de 1939. (Puelles, 1991, p. 306).

Además, la idea nacional-católica de educación deja de concebir al niño como el centro del proceso educativo⁸⁸. El niño y sus problemas o preocupaciones ya no son el centro, y la didáctica pierde importancia. El profesorado, depurado y en unas condiciones que analizaremos unas páginas más adelante, deja de lado la didáctica, la psicología, y comienza a impartir una educación muy distinta de la que se había visto años antes.

Asimismo, la escuela pública sufrirá un abandono importante, ya que el régimen franquista y la Iglesia a la que han cedido la educación enarbolarán como bandera el principio de subsidiariedad. Mediante la aplicación de este principio

⁸⁷ Navarro Sandalinas, R. (1990). *La enseñanza primaria durante el franquismo. (1936-1975)*. Barcelona: PPU. P. 73.

⁸⁸ Así lo hizo la educación republicana, fuertemente influida por la Institución Libre de Enseñanza, el Krausismo y las ideas procedentes de la Escuela Nueva.

el deber del Estado en materia educativa sólo llegaba hasta donde no podía hacerlo la iniciativa privada, por lo que la capacidad de reglamentar los contenidos o de ejercer el control sobre las prácticas educativas se restringía a los aspectos doctrinales formales. Estos eran, con toda seguridad, lo único que a los poderes públicos podía preocupar por entonces. (Beltrán, 1991, pp.64-65).

Quizás la definición sería más completa si dijésemos que el Estado solamente debía llegar allí donde la iniciativa privada no puede o no quiere llegar. Por ello, en los pequeños pueblos que no resultaban rentables, las instituciones privadas solían brillar por su ausencia, en especial las de la Iglesia.

Las tesis de la Ley de Educación Primaria supusieron: la instauración de una enseñanza clasista, concebida para una sociedad configurada por una minoritaria élite, un amplio y pobre sector rural de escasa cultura y una clase obrera urbana de poca cualificación técnica; y la sumisión del estamento docente a los principios e intereses de la Iglesia y la Falange, bajo la atenta vigilancia de aparatos ideologizados, entre ellos la Inspección de enseñanza, que en el ejercicio de sus funciones se constituyeron en instrumentos de control de la escuela a la que correspondía difundir y justificar la filosofía oficial del régimen. (Martí, 1999, p. 138).

Como fruto de la idea de que la escuela debe ser primero privada y pública allí donde la privada no quiera llegar, a lo largo de la década de 1940, y también en gran parte de la de 1950, la escuela pública no recibirá apenas fondos, fondos que se derivarán en parte hacia la escuela privada, o que simplemente no se invertirán en la educación. Como muestra ya se ha estudiado el déficit escolar que se arrastra, que puede verse en el capítulo 4, y de forma evidente en la página 149, en la tabla sobre el déficit de puestos escolares.

Y es que la presión a favor de la escuela privada y la demanda de las subvenciones a las mismas es importante. A diferencia de otros Estados totalitarios, en España, al concederse un amplio oligopolio a la Iglesia, el debate es mucho más fuerte en otros países fascistas, donde se apuesta por una escuela pública, fuertemente usada por el gobierno para sus fines, como en Alemania e Italia. Aquí, pese a llevarse a cabo esa

utilización por parte del gobierno, la Iglesia y su poder limitan bastante esa idea monopolística para el Estado de la Educación. En los siguientes términos se expresan los sectores más partidarios de la Iglesia frente al Estado⁸⁹:

En cuestión de principios no podemos ceder un ápice. La educación corresponde antes a la familia y a la Iglesia que al Estado. La Iglesia tiene derecho a vigilar la enseñanza y la educación religioso-moral de sus fieles hasta dentro de las escuelas privadas o estatales [...] El Estado puede intervenir en la educación de sus súbditos solo en función de su fin propio: Promover el bien común. Es injusto e ilícito todo monopolio educativo que fuerce física o moralmente a las familias a acudir a las escuelas del Estado. (en Puelles, 1991, pp. 314-315).

Es por ello que, siguiendo esta política educativa se defiende la libertad de elección de centros por parte de los padres. Se explica que en el caso de los más pobres, el nivel de renta no puede ser obstáculo para que los padres seleccionen la enseñanza que quieren para sus hijos. Escuelas que, por otro lado, no resultaban asequibles a las clases medias, y menos si cabe dentro del hábitat rural, donde si los padres querían mandar a sus hijos a estudiar, tenían que mandarlos a las grandes ciudades o coger la pequeña escuela rural del pueblo, lo que hizo que los internados proliferaran.

En parecidos términos se expresaba dicho sector cuando decía que:

No todos los padres de familia que envían a sus hijos a los centros privados son ricos... Por otra parte, que los ricos soporten... una doble carga (tributaria) no puede exigirse... ¿es qué no contribuyen ya a la integración del presupuesto nacional con impuestos propios de ricos y, por lo tanto, mayores que los ciudadanos menos acomodados...? Justo será, pues, que en el caso de preferir la enseñanza privada para sus hijos, el Estado les reintegre proporcionalmente, los gastos que ella les supone, y no hay otra manera de hacerlo que abaratándoles la pensión del colegio en cuanto consumirían al Estado, participando de la enseñanza oficial. ¿Y cómo realizar este abaratamiento sino

⁸⁹ Esta lucha por las subvenciones, y sobre todo la lucha entre la Iglesia y el Estado franquista por el control ideológico de la escuela cristalizará en la reforma de 1970, una reforma que muestra claramente las tensiones entre los unos y los otros en el reparto de las subvenciones. Esta situación la estudiaremos con mayor claridad en el apartado que hace referencia a la Ley de Educación de 1970, pero será una tirantez que se podrá ver a lo largo de toda la política educativa del franquismo.

subvencionando directamente a los alumnos privados o al colegio mismo para que éste pueda rebajar las pensiones? (Guerrero, 1948, p.120)

Esta libertad de elección a ultranza hace que durante los primeros años de 1950 exista un doble sistema. Un sistema público, con una educación de mínimos y del que una mínima parte del alumnado llegaba a la Universidad, y una educación privada – normalmente confesional- que era elitista, y que era la que ofrecía mayores posibilidades de progreso, siempre y cuando pudiese pagarse. Aunque podríamos hablar de un tercer sistema, aún más segregador, que eran aquellos que ni tan siquiera podían ir a la escuela.

Todo ello hace que hasta bien comenzada la década de 1950, el Estado se desentiende de la educación dejándola en una situación de abandono que se puede ver claramente en los presupuestos educativos. Baste ver la evolución presupuestaria que se produce hasta 1950, y el aumento porcentual que se produce en 1950.

Tabla 26. Aumentos presupuestarios en el MEN

Año	Millones	Millones Ptas. De 1929	% de aumento respecto al dato anterior
1929	202	202	-
1932	268	268	28,7
1934	335	343	5,3
1940	394	228	-32,4 (respecto a 1936)
1945	634	261	1,9
1950	1.306	279	-0,3

Fuente: Navarro Sandalinas, R. (1990). *La enseñanza Primaria durante el Franquismo (1936-1975)*. Barcelona: PPU. P. 156.

Esta situación no mejorará hasta el desarrollismo español, aunque es durante el ministerio de Ruíz Giménez cuando por primera vez se supera el presupuesto educativo republicano. En otras palabras, hay que esperar una veintena de años para recuperar los niveles de inversión que se habían dado durante la II República. Hay quien ha defendido que la dura posguerra no permitía la inversión necesaria, y que la reconstrucción de los edificios dañados no permitió un nivel óptimo de inversión educativa, pero lo cierto es que la falta de inversión fue más un criterio político e ideológico que cualquier otra cosa.

Respecto a los presupuestos, se produce un tremendo cambio entre los presupuestos republicanos y los presupuestos del franquismo, aunque cierto es el hecho de que después de una guerra y de la situación económica que dejó la misma, es más difícil poder hacer una inversión considerable en la educación. Para interpretar la tabla correctamente, hay que tener en cuenta que durante el periodo republicano no estaba la crisis económica que provoca la guerra, por lo que el 5% en el periodo republicano representa unas cifras muy superiores en el total de millones de pesetas que el mismo 5% del periodo franquista, puesto que la inversión total durante este periodo recesivo económicamente era menor. Los datos son los siguientes:

Tabla 27. Evolución de los presupuestos destinados a Educación. (% del gasto total del Estado).

Año	% Educación del total del Estado	Año	% Educación del gasto total del Estado
1924	5,49	1936	6,54
1925	6,04	1937 (República)	9,4
1927	5,11	1938 (República)	9,6
1930	5,36	1940	5,51
1931	5,69	1941	5,62
1932	5,92	1942	6,17
1933	6,57	1943	5,28
1934	7,08	1944	4,37
1935	6,60	1945	4,79

Fuente: Navarro Sandalinas, R. (1990). *La enseñanza Primaria durante el Franquismo (1936-1975)*. Barcelona: PPU. P. 117

El gasto público es realmente bajo si se compara con la media de lo que gastaban el resto de los países, en un momento en el cual se produce a nivel mundial la estabilización y la creación de un sistema educativo público. Ciertamente es que otros países habían tenido inyecciones de dinero de organismos internacionales y distintos créditos, pero no es menos cierto que son unas cifras extremadamente alejadas del gasto medio que se produce, y que por tanto no permiten la reconstrucción pedagógica que se debía haber producido, y solamente permiten un sistema de mínimos.

En definitiva, la gran obra “pedagógica” de este primer franquismo será por un lado la depuración docente, que poco tiene de pedagógica, por otro lado la concesión de la enseñanza a la Iglesia, y por último la Ley de enseñanza primaria de 1945 que también tiene más bien poco de pedagógico. La inspección, estuvo mucho más dedicada a temas religiosos y morales que a temas pedagógicos, por lo que la pedagogía, podemos decir

que quedó en un limbo hasta la llegada del siguiente punto que vamos a estudiar, los cuestionarios de 1953, el primer punto de inflexión de esa escuela nacional-católica a una escuela más moderna y con una mayor preocupación por la pedagogía y por el niño como sujeto de aprendizaje.

5.2 Los inicios de una nueva racionalidad pedagógica.

En 1953, el gobierno, influido sin duda por su nuevo aperturismo en busca de ayudas de otros países y de un mayor reconocimiento internacional decide sacar unos nuevos cuestionarios. Al respecto hay que decir que los cuestionarios es el lugar donde se plasma lo que se debe estudiar en las escuelas, de la misma manera que hoy en día se utiliza el currículum. Estos nuevos cuestionarios suponen la primera apuesta pedagógica del gobierno, ya que representan unos saberes mucho menos basados en la religión y el patriotismo, y por primera vez más científicos. La apuesta pedagógica que contienen no es gran cosa, pero si se comparan con la época anterior, con el primer franquismo, suponen una primera apuesta por la modernización del sistema educativo y de los conceptos y contenidos que en el mismo se imparten.

Estos nuevos cuestionarios⁹⁰, como no podía ser de otro modo, siguen la concepción católico-reaccionaria (Navarro Sandalinas, 1990), pero de un modo mucho menos contundente que en la década anterior. Dichos cuestionarios eran listados de temas de asignaturas y niveles, de modo que funcionen como una orientación para los docentes sobre lo que deben o no deben impartir. Tienen un carácter experimental, en el caso de los de 1953. Pese a que se dice que son para orientar, posteriormente se nos dice que son de obligatoria aplicación en la escuela pública, pese a ser orientativos para las escuelas privadas.

⁹⁰ Establecidos por la orden de 6 de febrero de 1953.

La única materia que no es reflejada en los cuestionarios es la educación religiosa, porque se entiende que corresponde a cada diócesis el pensar lo que debe impartirse en su territorio, y por tanto son ellos los que deben diseñar sus propios cuestionarios. A su vez, recae en la inspección la atribución de modificarlos y adaptarlos cuando sea necesario, pero la inspección está volcada en otros temas que poco tienen que ver con la pedagogía, por lo que las mejoras que se hagan sobre estos cuestionarios serán mínimas. Además, se trata de un currículum centralizado para todo el Estado, sin tener en cuenta ningún tipo de singularidad de ningún lugar, como resulta usual en el franquismo.

Esconden una mayor idea pedagógica, ya que podemos ver por ejemplo cuando nos dicen que los contenidos “partirán del ambiente próximo, enlazando con sus realidades cada lección y cada ejercicio, y volverá al área de lo inmediato, de lo conocido, lo conocido o lo deseado”⁹¹. Esta concepción de partir de lo que el niño o niña conoce, aunque ahora parece ciertamente lógica, había sido perseguida por el franquismo durante años, por considerarla derivada de ideas perniciosas y extranjeras como la escuela nueva o el krausismo.

Ahora bien, el aumento pedagógico que los cuestionarios de 1953 suponen, incluyendo los nuevos contenidos que no habían sido actualizados desde años atrás, se puede criticar que quedan en una simple actuación aislada, sin muchas medidas que acompañen a la creación y aprobación de los propios cuestionarios (Maíllo, 1954)⁹². Los cuestionarios no fueron utilizados como un pretexto que llevase a un aumento de la pedagogía dentro del sistema, y las maestras y los maestros de la época no fueron formados para llevar a cabo lo que se promulgaba en estos cuestionarios, por lo que no fueron capaces de sacar el rendimiento a los mismos que se debería haber sacado.

La inspección educativa, por su parte, más que apoyar en los nuevos cuestionarios y hacer la tarea de formación complementaria necesaria para los docentes, tuvo un papel

⁹¹ Orden de 6 de febrero de 1953.

⁹² Así lo hace entre otros Adolfo Maíllo en: Maíllo, A. (1954a). Problemas de la Enseñanza Primaria. *Revista de Educación*, 1954. Pp. 257-263.

que se centraba en que se respetasen los principios falangistas y los religiosos, y eso poco o nada tenía que ver con el papel de guía pedagógico que debía desarrollar. Cobran en este contexto sentido las palabras ya usadas unas páginas antes que explicaban cuándo:

un Inspector del cual se afirmaba [...] que iba a <<girar visita>> a la Escuela y al maestro con el objetivo y la misión de orientar, informar, asesorar, ayudar, prevenir, aconsejar, estimular, enseñar, ilusionar... al Magisterio. Una vez recibida <<la visita>>, con el corazón helado y la esperanza rota, se certificaría –desde el “interior” [la Escuela]- que allí no había acudido la Inspección con tan encomiable propósito y sí con la determinación de controlar, vigilar, reprobar, advertir, preguntar, observar, fiscalizar, reconvenir, amonestar, valorar... al Maestro. (Martí, 1999, p. 165).

Es por ello, que sin ninguna actuación ni para formar a los docentes, ni para cambiar la escuela, los cuestionarios quedan aislados como única actuación pedagógica. Lo único que podemos ver que se realiza en un periodo cercano es la creación de la cartilla de escolaridad, que se pondrá en funcionamiento en 1954. Esta cartilla permitirá tener un mayor control de los estudios cursados por los alumnos, y centralizar el control de los datos derivados de la misma. Ciertamente es que a corto plazo no tiene una gran aceptación, pero no es menos cierto que tendrá un papel importante a la hora de acabar con el analfabetismo y con el absentismo escolar.

Ya explique en la introducción que la cartilla de Escolaridad será importante a la hora de poder cuantificar a los alumnos, así como a la hora de demandar una serie de estudios cursados para conseguir unos beneficios, tales como trabajar en una empresa o votar. Pese a que la Ley de 1945, explica que debe ser obligatoria desde ese mismo curso, no se hace realmente nada por llevarla a las escuelas hasta 9 cursos después, quedando durante esos años en un limbo, ya que pese a ser obligatoria, no se hacía nada para su existencia.

5.3 El discurso presupuestario durante el desarrollismo español.

La década de 1960 será una década clave en la extensión y la modernización de la economía española. El CEDODEP propondrá llevar a cabo muchos cambios que van a ser analizados en este trabajo, y tal como se ha visto ya, es necesario llevar cambios tanto en la alfabetización como en la construcción de escuelas. Todos esos cambios, junto con otros que se estudiarán posteriormente es necesario que tengan una asignación económica detrás. El aumento de la escolarización primaria y secundaria, de las construcciones escolares, de la formación continua del profesorado, de los materiales de las escuelas tiene que ser financiado de algún modo, y ese modo es con los presupuestos. Ya se analizó en páginas anteriores los presupuestos del primer franquismo, unos presupuestos que fueron considerablemente inferiores a los presupuestos republicanos, ya sea por ideales, ya sea por los problemas económicos fruto de la guerra, o por una mezcla de ambos.

Cabe precisar que la inversión educativa no siempre lleva aparejados unos resultados directos, pero sí representa la voluntad política y el compromiso que un Estado determinado tiene con la educación, y en el caso de esta tesis con la educación primaria y con la alfabetización. Al fin y al cabo, la distribución del presupuesto es una voluntad más política que económica.

El caso es que las medidas que se tomaron durante el desarrollismo exigían unos fondos, y el interés que se tiene en la educación como catalizador del cambio económico hace que se comience a ver la inversión educativa como una inversión – valga la redundancia- y no como un gasto.

Es por ello que se hace un esfuerzo superior al que se había llevado a cabo hasta la fecha. Un fuerte esfuerzo en los primeros años, hasta 1964, muy centrado en la extensión del sistema educativo, en la construcción de escuelas, en la llegada de nuevos docentes que se hagan cargo de esas escuelas o la alfabetización y la educación de adultos. En una segunda fase, a partir de 1965, las reformas están mucho más centradas en la modernización del sistema, en dotar al sistema de una mayor calidad, de una

mejora de la formación de los docentes y de los medios que estos tienen a la hora de llevar a cabo sus clases.

El problema con el que se encontrarán los planificadores de la educación es triple. En primer lugar, un sistema fiscal poco distributivo y muy ineficaz que hace difícil dotar de los presupuestos necesarios a la educación para llevar a cabo las importantes tareas que se encomiendan a la misma. Por otro lado, existe el problema de la inflación, un problema mantenido a lo largo de toda la década, fruto del rápido crecimiento y de una deficiente planificación del mismo, y por último, se encuentran con el problema de que poco a poco tendrán que ir asumiendo parcelas que hasta entonces se habían cedido –o regalado- a la Iglesia y otros sectores. Entre estas parcelas cabe destacar la educación primaria en parte, puesto que tendrán que construir centros para todos aquellos que habían quedado fuera del sistema, y de una forma muy evidente en el caso de la enseñanza secundaria así como los salarios de los docentes. Todos estos cambios se habían aplazado hasta este momento y supondrán un gasto presupuestario importante. Veamos los presupuestos de la década⁹³ de la que me ocupo en este trabajo:

Tabla 28. Aumento del presupuesto del Ministerio y comparación con los anteriores. (1958-1968).

Año	Millones	Millones de 1960	% aumento sobre el año anterior ⁹⁴	% aumento acumulado desde 1958. (sin inflación)
1958	4.327	.....	20,5	.....
1960	5.618	5.618	19,5	19,5
1962	7.176	6.655	18,4	37,9
1964	11.636	9.223	38,5	76,4
1966	19.320	12.728	38	114,4
1968	24.705	14.614	14,8	129,2

Fuente: Elaboración propia a través de los datos de Navarro Sandalinas, R. (1990). *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*. Barcelona: PPU. P. 215

⁹³ Se dejan de lado los presupuestos de 1969 y 1970 porque son presupuestos ya muy enfocados al cambio legislativo que se producirá con la LGE.

⁹⁴ Teniendo en cuenta que en la tabla vemos los datos cada dos años.

Por tanto, en una década los presupuestos se multiplicaron más del doble. ¿Es mucho esta multiplicación o es poco? La respuesta no es sencilla. Depende. Si se tiene en cuenta la nula voluntad de cambios y de inversión pedagógica que tuvo el gobierno franquista durante sus primeros 20 años en el gobierno, duplicar en 10 años la inversión en educación, de un modo tan rápido y teniendo en cuenta que la inflación limitó el alcance de estas políticas resulta positivo sin duda.

Ahora bien, precisamente por esa parálisis que se había dado durante décadas, hubo que acometer de golpe las reformas que no se habían producido en 20 años, lo cual se une al hecho de la generalización de la educación para todos los niños, y los gastos que lleva asociados, tanto en la educación primaria como en la educación secundaria. Por tanto, aunque este gasto educativo aumenta de una forma clara, debería haber aumentado mucho más. La UNESCO y la OCDE, en su asesoramiento al Ministerio, ya decían en 1962 que los gastos asociados a educación se tendrían que triplicar para alcanzar el nivel que en aquel entonces necesitaba España, no un nivel sobresaliente, sino el nivel mínimo de inversión para conseguir los objetivos que se fijaban.

En algunos puntos de este trabajo ya se han usado o se usarán gráficos que muestran la comparación con los gastos militares, o las comparaciones con el resto de países y sus gastos educativos, que muestran a España muy lejos de los países de nuestro entorno, en unos niveles sumamente bajos. Tengamos en cuenta que, en 1968, se gastaba poco más de un 2% de la renta nacional en Educación, lo cual es un nivel sumamente bajo comparado con el 4,7% que ya en 1965 se gastaba Yugoslavia, el 6,3 que en el mismo año se gastaba Holanda o el 7,3% de su renta nacional que gastaba en educación la Unión Soviética.

Es por tanto que, aunque sí resulta cierto que los presupuestos del Ministerio se multiplican de un modo claro durante la década de 1960, no es menos cierto que el crecimiento que se produce no ayuda a llevar el gasto español en educación por encima

del resto de los países, sino que los continuos incrementos ayudan a solucionar el déficit en cuanto al gasto público destinado a educación que se había producido durante años.

Cierto resulta que, los aumentos presupuestarios que se producen son superiores al aumento del PIB, tal y como muestra la siguiente tabla:

Tabla 29. Comparación entre el aumento del PIB y el aumento del gasto en Educación.

	1961	1966	1967	1968	1969	1970
Producto Nacional Bruto	700,7	1.477	1.632	1.804	2.010	2.258
% aumento sobre 1961	—	211	233	257	287	322
% aumento presupuestos MEN sobre 1961	—	320	350	422	595	674

Fuente: Navarro Sandalinas, R. (1990). *La enseñanza primaria durante el franquismo. (1936-1975)*. Barcelona: PPU. P. 204.

Además cabe aclarar que la década de 1960, junto con la de 1950 fue una época de aumento de los presupuestos escolares en todos los países, especialmente de los que estaban en vías de desarrollo –como era el caso de España- en consonancia con los objetivos de lograr una escolarización primaria más o menos generalizada, por lo que los aumentos presupuestarios de España no fueron sensiblemente más altos de los que llevaron a cabo otros países del entorno, y sobre todo en el caso de otros países que intentaban lograr el mismo objetivo que España: lograr una plena escolarización de los niños y niñas en edad escolar.

De hecho, si nos ceñimos a los aumentos presupuestarios que se dan solamente en enseñanza primaria en los distintos países a partir de 1965⁹⁵ se puede ver que otros países mejoran sus presupuestos dedicados a enseñanza primaria de un modo muy superior al aumento que se produce en el caso español, lo que reitera la tesis de que pese a que se producen aumentos importantes frente a décadas anteriores, forman parte de un movimiento global de aumento de la inversión en educación. Países que ya de por sí tenían una mejor estructura y resultados en la enseñanza primaria como Francia o Inglaterra mejoran sus inversiones educativas en Enseñanza primaria en un porcentaje mayor que el español, lo que debe sumarse al desfase de inversiones que arrastra el sistema educativo español.

Tabla 30. Incremento del gasto público en Enseñanza Primaria. (1965=1)

	1970	1971
Austria	1	1,1
Bulgaria	1,2	1,2
Checoslovaquia	1,5	1,6
Finlandia	2,1	2,5
Francia	1,8	1,7
Grecia	1	1,2
Holanda	1,5	1,7
Hungría	1,6	1,7
Inglaterra	1,2	1,4
Irlanda	1,3	1,5
Islandia	1,5	2,5
Italia	0,9	1
Portugal	1,1	—

⁹⁵ La mayoría de los gastos que se producen en enseñanza primaria tienen que ver mucho con la extensión del sistema educativo y con los planes de construcción escolar, los cuales se dan de un modo muy fuerte tal y como se puede ver en el apartado dedicado a la construcción en los primeros 5 años de la década de 1960, mientras que a partir de 1965 el gobierno se centra más en la modernización del sistema. Es por ello que, pese a que los aumentos presupuestarios se mantendrán a lo largo de toda la década, la enseñanza primaria sufrirá grandes aumentos presupuestarios en el primer lustro, mientras que en el segundo lustro el presupuesto quedará considerablemente congelado. Por ello en la tabla aparece que el presupuesto se mantiene, ya que el presupuesto desde 1965 dedicado a la enseñanza primaria no sufre demasiadas modificaciones hasta años después.

Yugoslavia	2,5	3,2
ESPAÑA	1	1,1

Fuente: UNESCO (s.a.). (1970). *Statistical of Education*, pp. 73-75

Más allá del cuánto se gasta, también conviene mirar en qué se gasta el dinero de los presupuestos escolares. Durante los primeros años el gasto se centra en la enseñanza primaria⁹⁶, en la extensión del sistema educativo obligatorio, mientras que en los últimos años que se plasman en la tabla aumenta de un modo más que significativo el gasto en enseñanza universitaria y en enseñanza técnica media, disminuyendo los presupuestos de la enseñanza primaria como fruto del fin de las políticas de extensión del sistema.

Se puede ver en la siguiente tabla como un primer esfuerzo presupuestario necesario para cimentar el resto de inversiones se producen en la enseñanza primaria, con el fin de su generalización. Un segundo esfuerzo, una vez que el primero se ha consolidado es en la enseñanza media, con la voluntad de que muchos más estudiantes lleguen a la misma y que de este modo se puedan dar las condiciones para desarrollar la universidad y sobre todo la enseñanza profesional, necesaria para mantener el ritmo de crecimiento económico.

⁹⁶ En enseñanza primaria se da un gasto muy alto ya que el Plan de construcciones vinculado al plan de desarrollo todavía está ejecutándose, así como la dotación de materiales para el sistema y la extensión del número de maestros y de su formación.

Tabla 31. Previsiones en gastos de inversión educativa. (millones)

Periodos temporales	1964-1967	1968-1971	1972-1974
Primaria	4.199	1.904	565
Formación Profesional	739	2.722	2.755
Enseñanza Media	6.325	6.058	1.511
E. Técnica Media	2.585	3.520	2.585
Universitaria	401	2.557	1.629

Fuente: MEN. (1963). p. 193. En Navarro Sandalinas. (1990). La Enseñanza primaria durante el franquismo. (1936- 1975), p. 214.

En definitiva, se puede decir sin duda que se produce un aumento presupuestario a lo largo de 1960, pero es un aumento presupuestario que se basa sobre el axioma de desarrollar la enseñanza primaria como cimentación al resto de estudios, y no por su valor por sí misma, lo que hace que la inversión en enseñanza primaria a partir de 1965 sea todavía sensiblemente inferior a la media de los países del entorno, y que la inversión que se produce tenga mucho más que ver con la extensión del sistema que con la modernización y tecnificación del mismo.

5.4 La gratuidad de la enseñanza, el derecho a la educación y la relación con el sistema público-privado.

Desde un primer momento, el Estado franquista deja la educación en manos de las instituciones religiosas, dejando la educación pública como una educación de mínimos, y formando así un triple sistema. En primer lugar, encontramos la enseñanza privada, en manos en gran parte de la Iglesia y en una clara extensión, que se encuentra

principalmente en los núcleos grandes de población que le proporcionan suficientes alumnos. Aquéllos que pueden pagarla van a estas instituciones que eran consideradas mejores que la educación pública, algo que no es de extrañar viendo la ratio y la formación del profesorado en los primeros años del franquismo. Esta era la educación que llevaban aquéllos que podían pagarla, y en el caso de la enseñanza media la presencia de este tipo de educación podemos decir incluso que era mayoritaria.

Después encontramos a la enseñanza pública⁹⁷, que se basa en el principio de subsidiariedad, es decir, que está en aquellos lugares en los que no hay interés para la enseñanza privada, como el ámbito rural –recordemos que el porcentaje de población que vive en ese ámbito es grande-, en los barrios más pobres de las ciudades... En primer lugar, como hemos visto, no son suficientes escuelas, lo que explica la cantidad de niños no escolarizados, situación que se agrava puesto que el franquismo, desde un primer momento decide segregar en función del sexo, lo que supone una necesaria duplicidad del sistema, sistema que ya de por sí tenía que soportar los síntomas de la guerra y de la depuración docente. En la escuela pública encontramos una educación de mínimos, que ni tan siquiera llega a todos los lugares, pese a lo que la Ley propone, y que tampoco acaba de ser gratuita, porque los materiales y costes asociados a la escolarización son en muchos casos inasumibles para familias pobres en una dura postguerra.

En tercer lugar, en contra de lo que se ha pensado, encontramos una tercera escuela, privada, pero que recibe distintas ayudas del propio Estado, ayudas que vienen recogidas en los presupuestos franquistas, pero que no queda del todo claro ni a qué se destinaban, ni en qué cuantía, ni en función de qué características podían solicitarlas los centros. No podemos equipararla a la actual escuela concertada, porque ni el sostenimiento económico era completo, ya que los padres y madres debían pagar parte, ni está claro en qué cuantía se financiaba la educación. Este oscurantismo impide cifrar la cantidad de centros cuyo sostenimiento era apoyado por el Estado, y a su vez el prácticamente nulo control de los centros privados que llevó en su primer momento el

⁹⁷ Se podrían añadir las escuelas de patronato, escuelas que aunaban la escuela privada con la pública, pagando el Estado el profesorado de las mismas, pero no se analizarán en este momento.

franquismo, impiden poder cifrar de un modo claro el porcentaje que había de cada una de estas escuelas, un descontrol que se mantendrá hasta la llegada de las subvenciones escolares en 1970, con la LGE. La cuestión es si este oscurantismo sobre las cantidades es fruto de la forma de trabajar del franquismo o si por otro lado forma parte de una política voluntaria de esconder los fondos que se derivan a la escuela privada católica.

Ahora bien, la Ley de 1945, establecía que la educación primaria debía ser obligatoria y gratuita. ¿Esto se cumplió? En primer lugar, ya se ha visto en el apartado de la Construcción de Escuelas y de la Alfabetización que el Estado no se preocupó hasta los años 50 de establecer el número de centros educativos necesarios para que todos los alumnos pudiesen asistir a las escuelas, ni tampoco se preocupó de aquéllos alumnos que no asistían, más allá de una serie de sanciones para los mismos que quedan simplemente en el BOE y que no se llevan a cabo, conscientes de que el Estado franquista no tenía ni la infraestructura ni el profesorado necesario para llevar a cabo lo que la propia Ley dicta.

Tampoco se puede decir que en un primer momento –al menos hasta los años 60- la enseñanza sea gratuita, ya que aunque el sostenimiento del sistema público deriva del Estado, la insuficiente financiación de las escuelas hacen que los padres y madres tengan gastos como los materiales, los libros, pequeñas pagas a los docentes (que no por prohibidas quiere decir que no se hiciesen) o las ya mencionadas permanencias, hacían que el gasto en la escuela para una familia pobre fuese un porcentaje importante de su renta. Además, encontramos algo que también fue importante es el coste de oportunidad que supone para una familia que su hijo o hija esté escolarizado en lugar de trabajando, ya que por un lado supone un perjuicio porque la renta de ese trabajo no aporta a la renta familiar, pero además, puede tener una serie de costes derivados del proceso educativo.

Esta situación se veía incluso empeorada en la enseñanza media. Hemos visto que en la enseñanza primaria se puede decir que habían escuelas para ricos y escuelas para

pobres, pero en la enseñanza media, los pocos alumnos que conseguían acceder desde la enseñanza primaria pública (es decir, que no venían directamente de un colegio privado), se encontraban con lo que prácticamente era un monopolio de la enseñanza media por parte de las instituciones religiosas, por lo que era realmente difícil poder acceder y pagar por la enseñanza media, la cual suponía en muchos casos un muro para los estudiantes.

¿No había un sistema de becas para ayudar a aquéllos alumnos que no podían financiar la enseñanza? Sería difícil responder taxativamente a la pregunta. Sí, había un sistema de becas, un Patronato por la igualdad que se dedicaba a ello, y que a partir de 1960 amplió de forma considerable el número de becados. Ahora bien, estas becas dependían por un lado de la renta, como es lógico, pero por otro lado dependían de resultados, estaban claramente vinculadas a los resultados. Resulta evidente la diferencia que pueden tener en un sistema desigual como el franquista colectivos como la escuela pública, muy masificada y un profesorado mal preparado hasta 1960, aquéllos alumnos procedentes de un ámbito rural, con aquéllos alumnos procedentes de los sectores más pobres de la sociedad, o la propia mujer.

Por tanto pese a los esfuerzos realizados por el patronato, por el propio sistema y por el Ministerio, lo cierto es que el sistema de becas no servía para superar la desigualdad ya existente en el acceso, por lo que se puede decir que la desigualdad se mantenía en la escuela, algo muy visible si se mira el origen social de los estudiantes universitarios:

Tabla 32. Estudiantes universitarios procedentes de clase obrera.

	Inglaterra	Francia	Alemania	España
Estudiantes universitarios procedentes de familias de clase obrera	30%	12,6%	7,5%	1%

Fuente: The Economist. En Cambre, J. (1971). *Estructura y problemas de la enseñanza en España*. Barcelona: Editorial Nova Terra. P. 24. Los datos de Inglaterra, España y Alemania son de 18 de Mayo de 1968, mientras que los de España son de 27 de abril de 1968

Solamente un 1% de los alumnos de la Universidad española proceden de las clases obreras y es que las becas otorgadas por el sistema servían para que aquéllos que eran realmente buenos pudiesen seguir adelante sin tener en cuenta su renta, pero aquellos alumnos que siendo buenos estudiantes no eran absolutamente sobresalientes no encontraban las facilidades necesarias para poder continuar con sus estudios.

Cierto es que esta situación se irá mejorando con los años, a medida que la mejora económica lo permita, pero la escuela franquista, pese a mejoras en los años 60, no dejará de ser una escuela clasista y desigual, donde encontramos una escuela de pobres y de mínimos, como es la escuela pública, y una escuela en la que la excelencia es lo que se busca, como es la escuela privada⁹⁸.

Todo ello se arrastrará hasta la propia Ley de 1970. En la misma, en el debate previo, como veremos en el apartado 8 de esta tesis, cristalizan las desigualdades de las que estoy hablando. De un lado, se ha producido una mejora en la escuela pública, una

⁹⁸ Ciertamente resulta también que generalizar en el término “escuela privada” resulta peligroso, ya que hay una gran masa de estas escuelas privadas que suelen pertenecer a la Iglesia y que son ciertamente elitistas, pero hay otras escuelas privadas mucho más modestas, incluso excesivamente modestas y que no cumplen con los mínimos exigibles, como por ejemplo las denominadas escuelas piso.

mejora que, como ya se vio permite a casi todos los alumnos disponer de un puesto escolar, una mejora en el profesorado público, en su preparación y en sus remuneraciones, mejora que permite que se eleve la calidad de los aprendizajes y que se lleven a cabo las mejoras metodológicas de finales de la década de 1960. Entonces, desde la escuela pública y desde diversas voces autorizadas se pide que se siga profundizando en el fortalecimiento de una escuela nacional, de una escuela que permita que todos puedan desarrollarse lo mejor posible y que de este modo el país tenga el personal, la mano de obra formada que el desarrollo económico sigue necesitando.

Por el otro lado, desde los órganos y familias cercanas a la Iglesia, se dice que el Estado no puede buscar un monopolio de la educación, que la educación debe ser algo que concierne a la Iglesia, a las familias y al Estado. Por tanto, no se debe invertir solamente en el desarrollo de la escuela pública, en culminar las mejoras realizadas durante la década de 1960, sino que se debe apoyar la decisión de las familias de elegir el centro de sus hijos, y este centro debe ser financiado mediante el dinero público, que procede también de los ingresos de estas familias. De este modo, en su opinión, se respeta la libertad de elección de centros recogida en la propia Ley, algo sobre lo que, como se analizará también presionará la Iglesia. Se defiende que los centros privados deben ser sufragados con dinero público pese a su titularidad privada para garantizar que los padres decidan sin presiones la escuela que quieren para sus hijos e hijas. Todo ello supondrá una encarnizada guerra, que analizaré con más profundidad en el apartado 8.3.

¿Qué tiene que ver todo esto con el CEDODEP⁹⁹? Recordemos que el CEDODEP se forma en 1958, bajo la dirección de Maíllo. En ese momento, se mantenía la estructura de una escuela claramente clasista, una escuela pública de mínimos, y una escuela que, como también se ha analizado, dejaba a gran parte de sus miembros en el camino. Con la llegada del CEDODEP, se comienza a trabajar –por convicción o por necesidades del desarrollo económico- en una modernización de la escuela pública, y en la efectiva aplicación del derecho a la educación que según la propia Ley de 1945 asistía a todos

⁹⁹ Como se analizará a continuación, el CEDODEP será creado en 1958 como un banco de Ideas sobre la educación que asesore a los reformadores y que aporte soluciones sobre los problemas educativos de la época.

los alumnos. Pero además, mediante la acción del CEDODEP se lleva a cabo una mejora de la formación del profesorado que redundará en la mejora de la escuela pública y de la calidad en la misma, se produce una mejora con los sucesivos planes de construcciones escolares que llevarán al sueño de un puesto escolar para cada alumno, se producirán mejoras en los presupuestos y dotaciones para las propias escuelas y para las necesidades de las mismas, y se llevará a cabo un cambio de metodología para buscar una escuela más inclusiva.

Es decir, que mediante la acción del CEDODEP y sus políticas, la escuela pública llevará a cabo el mayor avance en la época franquista. ¿Por qué se produce esto? En primer lugar, podemos ver en diferentes escritos que los directores y puestos de importancia del CEDODEP tienen una clara idea sobre lo que debe ser la escuela pública, y buscan formar una escuela nacional, una escuela por la que todos los alumnos pasen, sin que eso signifique atacar a la escuela privada apoyada por la Iglesia. Se busca el desarrollo de la educación pública por ideales, es cierto, y así lo plasma entre otros Maíllo, pero no es menos cierto el hecho de que el desarrollo tiene unas necesidades determinadas de capital humano que la simple escuela privada —que hasta la época había colmado las aspiraciones de recursos de la economía franquista— no puede satisfacer, por lo que es necesaria una mejora de la escuela pública.

No deja de ser cierto también que se produce una cierta tutorización de distintas instituciones internacionales, tales como el Banco Mundial, la OCDE o la Unesco, instituciones que desde el principio, pese a defender distintos supuestos neoliberales defienden que la educación pública debe sufrir un desarrollo importante para llegar a todo el alumnado y para proporcionar al sistema económico la mano de obra preparada y formada que este necesita.

El caso, es que sea por el motivo que fuere, el CEDODEP llevará a cabo una política expansionista de la educación pública, una política que permite la pervivencia de la educación privada, y que no afecta de un modo importante a la misma y a su vez permite la pervivencia de los principios franquistas y religiosos tanto en la escuela

pública como en la privada. Esta política llevará al aumento de fondos, al aumento del salario del profesorado, al aumento de la escolarización obligatoria y en definitiva a un desarrollo del sistema que, sin perjudicar la libertad de elección de centros, aumenta de una forma muy importante el derecho a la escolarización, o más que aumentarlo, lo cierto es que pone los medios y los puestos escolares para que pueda llevarse a cabo.

6. El motor de la renovación pedagógica.

Pese a que se puede constatar un cambio claro en la política educativa franquista en 1953, no hay excesivas actuaciones hasta 1957, donde la situación económica y social de España ha cambiado, empezando España a ser un país tutorizado en cierto modo por las organizaciones supranacionales y que prepara su plan de Estabilización económica.

Estas organizaciones que ayudan a España en su planificación económica entienden perfectamente la necesidad de una educación de calidad, desde la teoría del capital humano, por lo que comienzan a preocuparse por la educación, o por el papel que la educación puede prestar a la economía, como muestra la siguiente cita:

Para expansionar y modernizar su economía el Gobierno español espera que se dediquen cantidades cuantiosas para su inversión fija. No obstante, estas esperanzas no producirán los resultados deseados a no ser que se preste la atención necesaria a la inversión en recursos humanos, dado que la oferta de mano de obra cualificada será un factor importante al determinar el ritmo de crecimiento económico. Si el comercio exterior debe expansionarse y si los productos españoles tienen que ser competitivos, los productores españoles deberán ser capaces de adquirir la pericia de sus competidores. Un aumento de la producción con técnicas modernas aumentará la demanda de mano de obra especializada a todos los niveles, demanda que solamente podrá satisfacerse si se plantea de manera adecuada al rendimiento del sistema docente. [...] Es preciso proveer de una base de enseñanza profesional y técnica para aquéllos que continúen su educación (después de la primaria). Durante el proceso de modernización de la economía las técnicas cambiarán constantemente, y son importantes la flexibilidad mental y la adaptabilidad en la utilización de especializaciones. Una buena educación general es indispensable para todo ello. (Navarro Sandalinas, 1990, p. 177).

Estas necesidades llevan a su vez a la necesidad de mejorar el sistema pedagógico nacional, puesto que ya no nos encontramos en el país de 1940, y cabe adaptar la educación a las necesidades que requiere una España desarrollista, por lo que hay que adaptar las clases, los discursos, pero también los docentes. Es entonces (1957) cuando

se recurre a una medida que ya había sido llevado a la práctica por la II República, los Centros de Colaboración Pedagógica.

Los <<Centros de Orientación Pedagógica>> -o Centros de Colaboración Pedagógica- se concibieron como un medio de perfeccionamiento de los Maestros mediante el intercambio de estudios, opiniones y, sobre todo, de procedimientos de actuación pedagógica con el fin de mejorar científicamente y técnicamente las tareas escolares. (Capitán, 1994, p. 754).

Respecto a estos centros de perfeccionamiento, cabe precisar el concepto de perfeccionamiento del docente en activo ya que

el perfeccionamiento del maestro calificado en ejercicio, no puede reducirse a unas orientaciones pedagógicas, didácticas y organizativas de alcance limitado que abrillanten la superficie de sus conocimientos profesionales. Es necesaria una honda renovación personal y profesional que le permita enfocar sus problemas desde nuevos ángulos y hacer frente con eficacia a las cada vez más apremiantes exigencias educativas de la sociedad (De la Orden, 1966, p. 48).

Estos centros, consistían pues, en una serie de reuniones, usualmente mensuales, dirigidas siempre por el inspector de zona en las que distintos maestros o maestras se reunían para intercambiar experiencias y tener una charla enriquecedora y formativa sobre lo que hacían los demás en sus clases, los problemas y soluciones que se habían dado o nuevas técnicas que se habían comenzado a llevar a cabo. En resumen, estas reuniones eran una excusa para que unos docentes aprendiesen de otros.

Estas reuniones, en teoría, suponen una firme apuesta por la pedagogía, en las que los docentes intercambian experiencias enriqueciéndose así con ello, a la par que se conocen, y los inspectores enseñan nuevas metodologías. Lo cual adquiere incluso más importancia si se tiene en cuenta el hecho de que la mayoría de escuelas eran escuelas unitarias con un solo docente, por lo que puede ser una idea muy interesante que ayude a sacar a estos docentes del aislamiento que sus escuelas y pequeños pueblos suponían.

Pero quizás fuese una idea demasiado adelantada a su tiempo, y aplicada con un profesorado poco motivado, mal pagado y que tenía una serie de preocupaciones extra más allá de si podía mejorar su pedagogía, preocupaciones que pueden verse en el apartado sobre la situación del profesorado (apartado 7.5). Por ello la idea no salió como se esperaba, algo que explica muy bien Martí:

Pero tan atractivos propósitos estaban a años luz de la realidad escolar, pues bien, poco o nada hizo la Inspección en esas reuniones para mejorar la deficiente formación didáctica y científica de un Magisterio depurado, acomodaticio, pasivo, temeroso y sin ilusiones que aplicaba métodos vetustos y técnicas tradicionales con los materiales antediluvianos de que disponía, o desarrollaba prácticas rutinarias sino reaccionarias. (1999, p. 147).

Por tanto, los inspectores no estaban preparados para asumir su tarea formativa, los docentes no estaban ni preparados ni motivados para llevar a cabo estas jornadas en sus horas extra, estando mal pagados y mal considerados, y el propio sistema pedagógico no supo adaptarse al cambio que suponía esta formación de los maestros. Aun así será una idea positiva que mejorará con la llegada del Centro de Documentación Didáctica de Educación Primaria, (CEDODEP), que quedará al mando de los Centros de Colaboración Pedagógica.

Este Centro de Documentación¹⁰⁰ Didáctica (CEDODEP) ya existía en otros países, y en España se hizo uno que por un lado imitase la función de los que tenían otros países, pero que además supusiese una institución renovadora, una institución que modernizase el sistema y que coordinase las actuaciones pedagógicas en España, siendo creado en

¹⁰⁰ En este trabajo no se entrará en exceso en la función de documentación didáctica, pero el CEDODEP, lleva mucho más allá de lo que había llevado el Instituto San José de Calasanz la función de documentación, creando grandes bases de datos y bibliotecas educativas, a la par que lleva a cabo la publicación de muchas obras y materiales que revolucionan la educación patria, ya que hasta la fecha nunca había habido semejante cantidad de bibliografía educativa tan asequible a los docentes que estaban interesados. Además, llevarán a cabo la creación y el almacenaje de muchos documentos y materiales para aplicar en las aulas, ya sea de educación primaria como de alfabetización, lo que supone un banco de datos y de publicaciones interesante para los docentes y para los sectores más especializados dentro de la pedagogía española.

1958. Esta institución estaba integrada en su mayoría por inspectores escolares, que, ahora sí, dentro del mismo se dedicarán solamente al fomento de la pedagogía, de la investigación pedagógica, a recoger la información sobre lo que se hace en otros lugares, a investigar, a experimentar, a difundir su conocimiento, siempre con la idea de lograr una mayor calidad educativa y unos mejores resultados, lo que supone un claro paso de esa pedagogía vieja que no se centra en la calidad ni en los procesos a una pedagogía nueva, moderna, que, sin abandonar la religión y la educación en los principios franquistas, se preocupa mucho más de la calidad y de la pedagogía que de estas. Es más, una de sus labores será el no abandonar los principios franquistas y los religiosos, a la par que se desarrolla un sistema educativo de calidad.

Como opina Escolano

en la segunda fase del franquismo se producen algunos cambios en las orientaciones pedagógicas y en los modos de educación. Aun manteniendo la mayor parte de los rasgos que confieren unidad al sistema, si bien en muchos casos amortiguados en su inicial beligerancia para adaptarlos a los cambios de sensibilidad social, se incorporan al modelo pedagógico ciertas valoraciones nuevas, asociadas casi siempre a los condicionamientos de la dinámica económica del país, que impone indefectiblemente sus leyes. (1989, p. 12).

Respecto al propio CEDODEP, el propio autor explica que:

además de promover cursos y seminarios para el personal docente directivo de la enseñanza primaria, el CEDODEP llevó a cabo diversas iniciativas de diseño y experimentación de nuevas técnicas pedagógicas, de planes y programas didácticos y de sistemas de organización institucional y evaluación. La mayor parte de esas innovaciones han quedado objetivadas en las publicaciones que editó el centro y su labor de difusión se vehiculó fundamentalmente a través de la revista Vida Escolar, que mensualmente llegaba a todas las escuelas del país. (Escolano, 1989, p. 13).

Precisamente la revista Vida Escolar tendrá un papel muy relevante en la renovación pedagógica que se llevará a cabo en la década de 1960. Esta revista se enviaba de una

forma gratuita a todos los centros escolares, y les permitía conocer tanto las últimas ideas relacionadas con la educación, como les daba información y métodos, así como actividades para trabajar en cada una de las asignaturas, y suponía una reflexión permanente.

Aunque en principio comenzó trabajando temas bastante similares a los que se venían trabajando en el franquismo, lo cierto es que poco a poco va incorporando los temas pedagógicos, los temas de educación especial con una nueva consideración de la educación especial, temas como las diferencias en metodología entre las escuelas graduales y unitarias, la pedagogía de la época, se informa sobre congresos y sobre la pedagogía foránea recogiendo ideas de pedagogos como Dottrens o Washburn de modo que mediante la revista, que posteriormente analizaré con más detenimiento (en el apartado 6.3) , los docentes pueden aprender nuevas técnicas, pueden descubrir lo que hacen en otros lugares, y pueden leer a los grandes pedagogos de la época de una forma mensual y gratuita para el lector.

El papel que tiene esta revista en la llegada de ideas foráneas, y las tendencias que las instituciones internacionales “proponían” años antes tan denostadas por el propio régimen franquista es explicado claramente por Luís Miguel Lázaro:

El CEDODEP por medio de su revista trimestral, juega desde 1961 un destacado papel a través de su labor divulgativa entre inspectores, directores y maestros dando cuenta regular de reuniones internacionales de la UNESCO, reproduciendo sus informes, conclusiones y recomendaciones sobre los libros de texto, la formación y el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio, la lucha contra la penuria de maestros primarios, o la inspección. También de publicaciones y proyectos de OCDE, y cumplida información de las Conferencias Internacionales de Instrucción Pública que se celebran en Ginebra. (Lázaro Lorente, 2008, p. 66).

Además, cabe valorar el cambio que supuso para la formación de los docentes y los directores escolares el CEDODEP, ya que supondrá un cambio claro frente a todo lo que se había hecho anteriormente. Más allá de nuevos cursos y nuevos métodos, se

puede decir que el CEDODEP será el canalizador de las ideas políticas que buscaban una renovación del sistema, será la organización encargada de llevar a cabo esa modernización, cambiando la formación de los docentes, el funcionamiento de la escuela, etc. Todo ello se estudiará a continuación.

Una de las funciones que se atribuían al CEDODEP era la orientación de los Centros de Colaboración Pedagógica, y mediante la dirección del CEDODEP se nota un cierto cambio y aumento pedagógico en los mismos, así como un cambio en las metodologías que se estudian y se emplean, ya que los docentes deben hacer una serie de presentaciones a sus compañeros, presentaciones que preparan, que investigan y que son evaluadas por el inspector que se encarga de esa agrupación. De ese modo, los Centros de Colaboración tienen un mejor resultado, aunque lo cierto es que no llegarán a lo que habían sido los centros republicanos. Al respecto

Hay que subrayar también aquí que una buena parte de los técnicos que formaron parte de los equipos que dirigieron el CEDODEP fueron inspectores de enseñanza primaria, lo que avala el importante papel jugado por estos profesionales en los programas de modernización de la escuela que llevó a cabo la Administración educativa desde los inicios del periodo tecnocrático. (Escolano, 1989, p. 14).

Es por ello que se puede decir que el CEDODEP supone la tecnificación de la enseñanza primaria, ya que eran los propios inspectores los que dirigían la institución, y por ello se convierte en una institución como no había tenido otra el franquismo, en un órgano de difusión de nuevas ideas, aunque fueran foráneas, en una organización que a través de la publicación de *Vida Escolar* vertebrará el cambio pedagógico de la década de 1960, que vertebrará el desarrollo de la pedagogía y la psicología escolar durante el franquismo.

Sobre las funciones que tiene dicha organización encontramos las siguientes funciones¹⁰¹:

- a) Reunir, ordenar y mantener actualizada la documentación de toda clase sobre la Educación Primaria.
- b) Realizar o dirigir estudios, encuestas y trabajos experimentales.
- c) Orientar y conocer la actuación de los Centros de Colaboración Pedagógica y dirigir las escuelas de Ensayo y Experimentación.
- d) Formular y revisar periódicamente los Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria.
- e) Promover, organizar y dirigir cursos, seminarios y reuniones para el perfeccionamiento profesional de los docentes primarios y disponer los medios pertinentes para elevar la formación educativa de las familias.
- f) Publicar libros, revistas y folletos de carácter pedagógico para los profesionales de la Enseñanza Primaria.
- g) Facilitar la orientación e información a las personas interesadas en este nivel de Enseñanza.
- h) Proponer a la Dirección General de Enseñanza Primaria las reformas e innovaciones.
- i) Realizar estudios para conocer a los escolares y adecuar las enseñanzas a sus características psicológicas y sociales.
- j) Estudiar, promover y divulgar la utilización de nuevas técnicas y métodos pedagógicos, planes y programas, sistemas de organización...
- k) Asesorar a la Dirección General de Enseñanza Primaria en cuestiones de alfabetización, educación fundamental, educación de adultos y extensión cultural de las escuelas primarias¹⁰².

¹⁰¹ Decreto de 25 de abril 1958. A su vez la Orden Ministerial de 12 de marzo de 1959 aprueba el reglamento del CEDODEP.

¹⁰² En la alfabetización, más allá del hecho de que Vida Escolar sería un altavoz con el que informar a toda la población de los progresos y de las mejoras de los niveles del analfabetismo, así como de las reuniones informativas sobre la alfabetización, diseñaron una serie de materiales buscando que el proceso alfabetizador fuese más rápido y más ágil, a la par que se publicaban los resultados de las reuniones que el propio CEDODEP organizaba para trabajar la temática de la alfabetización, materiales algunos de los cuales han sido utilizados para redactar este trabajo.

- 1) Realizar cualquier tarea que encomiende la Dirección General de Enseñanza Primaria en orden a los fines del centro.

Con tales importantes fines nació el CEDODEP, que en el fondo debía ser un dinamizador del sistema, pero que supone varios importantes cambios para el sistema educativo. En primer lugar, si miramos el objetivo e, vemos como por un lado tendrá un importante papel la formación del profesorado, ya que el profesorado es necesario para que cualquier cambio legislativo o de discurso pedagógico se traslade al aula. Pero además, en el mismo objetivo se habla de la familia, y es que la familia comenzará a tener un papel ciertamente importante en el proceso, y sobre todo, se entiende que para conseguir unos objetivos positivos es necesario que la comunicación con la familia y la acción de estos fuera del aula sea positiva.

Pero además, si observamos el objetivo h, puede verse que debe ser el CEDODEP el que proponga las innovaciones que se deben dar en el sistema, para lo cual lógicamente debe haber un proceso de experimentación, algo que hasta la fecha no se había aplicado. Las reformas deben haber tenido un proceso previo en el que se constate si son positivas y si redundan en una mejora para el sistema, algo que por primera vez comienza a hacerse y que veremos de un modo amplio en la Ley General de Educación y posteriormente en las reformas socialistas.

Este proceso de experimentación supondrá un tremendo valor pedagógico, y esta institución será la encargada de experimentar las reformas, tanto en los cuestionarios como en los procesos, como en las reformas, en las nuevas construcciones escolares... Así, lo que vemos es una racionalización en los gastos, ya que las reformas que se aplican son reformas contrastadas, recomendadas por el CEDODEP y los organismos internacionales y puestas en práctica con antelación para ver sus efectos.

A su vez, si miramos el objetivo i, se produce uno de los grandes cambios que marcará la nueva pedagogía franquista, y es el poner al niño y a sus características y necesidades

en el centro del sistema educativo, algo que será realmente trascendental para los cambios que se produzcan. Hasta el momento, el niño era considerado como un ser que guardaba en su interior el mal, y que por tanto tenía que ser redimido mediante la educación y la religión. La nueva consideración que traerá consigo el CEDODEP, pone al niño en el centro del sistema escolar, y a todo el proceso que se da en la escuela al servicio del aprendizaje de este. Por tanto, cambiará la forma de impartir clase, pasando a una escuela basada en la actividad –o eso será lo que se busque desde el CEDODEP y la legislación-, a una escuela que tiene en cuenta las necesidades psicológicas del niño o niña, y que actúa en consonancia con las mismas, a una escuela, que en definitiva, tiene que conocer las necesidades que presenta cada grupo de niños para poderles dar el mejor aprendizaje posible. Se comienza así pues a concebir al estudiante individualmente, no como un grupo, y se comienzan a ver las necesidades individuales de cada uno, lo cual nos llevará a un mejor trato a la diversidad¹⁰³.

Hasta la fecha se producía una disociación entre la enseñanza y el aprendizaje, el docente era el que tenía el papel relevante y se consideraba que todo lo que este hiciese, debía llevar a un aprendizaje, pero a raíz de la llegada del CEDODEP, se comienza a pensar en niveles, en pedagogía, en didáctica, en cómo llevar a cabo las lecciones y enseñanzas para conseguir unos mejores resultados educativos.

Ahora la concepción cambia, y comienza a desarrollarse una pedagogía que se basa en la pedagogía que viene de fuera, que propugna que el niño debe ser el centro del aprendizaje, aprendizaje que no solamente debe provenir de la acción directa del maestro o maestra.

¹⁰³ El hecho de que el trato a la diversidad mejore no quiere decir que no quede mucho por mejorar ni que los niveles sean óptimos. Pero comenzamos a leer materiales que hablan de cómo educar a los niños sordos, que hablan de que no es necesario reconvertir en diestros a los zurdos, que hablan del síndrome de Down y en general que apuntan menos en la línea de segregar a este alumnado, aunque aún quedará mucho recorrido para llegar a una situación óptima.

El mismo Adolfo Maíllo que años atrás defendía una pedagogía basada en la religión y en la inculcación de la idea de país defendida por los franquistas, cambia su discurso, mostrando una gran importancia de lo pedagógico.¹⁰⁴

Hay que eliminar la enseñanza libresca y el memorismo esterilizador y fomentar y encauzar la aplicación de métodos personales al deseo, investigación, examen y crítica de la verdad a lo largo de toda la enseñanza, pues el testimonio ineludible e incanjeable del intelectual es su dedicación a la verdad y, si enseña, su deber primario es el contagio de ese amor de entrega a sus discípulos. (Maíllo, 1963a, p. 14).

Por último respecto a los objetivos del CEDODEP, puede verse su importante labor divulgativa. En primer lugar, se apoyará en la revista *Vida Escolar*, que ya hemos dicho que se envía de forma gratuita a todos los centros, pero además tendrán un potente servicio de publicaciones. Entre los dos, darán cuenta de las últimas tendencias pedagógicas a nivel mundial, y muy especialmente a nivel europeo, de Congresos y reuniones y de experiencias didácticas, de modo que supondrán un importante órgano de divulgación científica como no había tenido hasta la época el Magisterio.

Esto supondrá abrir las ventanas de una pedagogía patria que había vivido en el nacional-catolicismo desde 1939, en una idea religiosa y retrógrada de la educación, y que será ventilada con la llegada de nuevas tendencias educativas desde los países de fuera, tendencias que no se veían en el nuestro desde la República, y que pese a la censura franquista y al control ejercido sobre lo que se debe o no publicar, se abrirán poco a poco camino en las escuelas españolas, sin que eso signifique renunciar a los principios y actos franquistas dentro de las aulas.

6.1 Cambios derivados del discurso pedagógico del CEDODEP.

¹⁰⁴ Cabe recordar que Maíllo es el director del CEDODEP en sus primeros años, y por tanto el que pone gran parte de las bases de la política que el CEDODEP llevará adelante. Ya dijimos que, para entender a Maíllo, es necesario entender cada momento histórico, porque es un gran pedagogo que se ve obligado a actuar en función del régimen y de la posición que este mantenga, y será uno de los autores que mejor refleje la posición mantenida sobre la pedagogía por el régimen de Franco.

El CEDODEP, a través de sus trabajos y publicaciones, construye o vehicula una serie de discursos pedagógicos que posteriormente supondrán cambios legislativos dentro del sistema educativo, y que llevarán a una evolución en los métodos y en la pedagogía durante el franquismo. En las próximas páginas me dispongo a estudiar algunos de los cambios más importantes que lleva a cabo el sistema pedagógico español a partir de la acción del CEDODEP y de sus miembros.

Entre las innovaciones educativas que promovió el CEDODEP habría que destacar: la redacción de los Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria de 1965 y de los Programas de 1968; la organización de un gabinete de medios audiovisuales, que impulsó la utilización de estos recursos en las escuelas; el diseño arquitectónico de escuelas-piloto; los dictámenes sobre libros de texto; la convocatoria de certámenes didácticos entre el profesorado; la creación de plataformas de expresión para expertos nacionales y extranjeros; la edición de numerosas publicaciones a través de las cuales se divulgaron los estudios e investigaciones de la institución. (Escolano, 1989, p. 13).

Todo ello y algunas partes más que considero relevantes son las que se estudiarán en las siguientes páginas, de modo que podamos analizar el cambio de discurso pedagógico así como legal que se producirá a lo largo de la década de 1960, influido por esta institución¹⁰⁵.

Cabe precisar que se pretende mantener un orden cronológico, de modo que los temas que comienzan a cambiar antes se plasmen en los primeros descriptores, pero no siempre resulta sencillo el poder establecer la periodicidad de los cambios con precisión, ya que son cambios políticos y evoluciones que se mantienen paulatinamente a lo largo del tiempo

Pero el hecho de que comiencen a impulsarse en un momento determinado, no quiere decir que se vean los resultados en un corto plazo. Hay una serie de políticas que, pese a que el CEDODEP trabajará para que se lleven a cabo necesitarán un tiempo para

¹⁰⁵ Es conveniente decir que aquellos cambios que se suceden por la acción del CEDODEP respecto al profesorado y a la formación de los docentes serán abordados en el apartado sobre el profesorado.

poderse generalizar. Por último, cabe aclarar que muchas de estas medidas se toman en coordinación con la inspección. Al fin y al cabo es la inspección la que de un modo u otro dirige la política educativa del CEDODEP, por lo que es lógico que se produzca este fenómeno.

El CEDODEP trae aparejado importantes cambios y mejoras desde su creación en 1958, cuando se convertirá en la principal punta de lanza de la pedagogía española. El CEDODEP, dirigido y formado por inspectores será la organización que lleve a cabo una serie de investigaciones y materiales siempre con la vista puesta en mejorar el sistema educativo español.

Estas mejoras irán variando en función del momento en que analicemos sus medidas. Cuando el CEDODEP nace, el gran objetivo es una extensión del sistema educativo, y bajo la dirección de Maíllo esa será la gran batalla. Pese a ello también se producirá una gran modernización y comenzarán a entrar en la escuela términos como la eficacia o la eficiencia.

En un segundo momento, a partir de 1965 de un modo evidente, con la dirección de Juan Manuel Moreno, el objetivo de esta institución pasa mucho más por modernizar la pedagogía española y por dotar de una mayor calidad el sistema pedagógico español.

Pero más allá de ello, a continuación se analizarán los cambios que se dan en el sistema educativo español derivados de la acción del CEDODEP. Estos cambios los dividiré en dos apartados. Por un lado aquellos más relacionados con el interior de las aulas, aquellos temas más relacionados con el funcionamiento de las clases, los agruparé en el apartado de reformas para la práctica escolar.

Por su parte, los descriptores más relacionados con el sistema educativo, de las directrices de la política educativa, quedarán agrupados en el apartado cambios de los principios educativos.

En definitiva, el CEDODEP supondrá la principal institución renovadora de la política española franquista, una institución que será clave en los cambios que se producen pedagógicamente a lo largo del desarrollismo español, y que incluso pondrá los cimientos a cambios que se producen con la Ley General.

6.1.1 Reformas para la práctica escolar.

Escuela activa. Los cambios en las tareas escolares.

Hay determinados cambios que, pese a intentar generalizarlos desde el CEDODEP, pese a formar a los docentes y sobre todo a existir un determinado discurso experto en las diferentes publicaciones al respecto, no acaban de fraguarse de un modo claro en la escuela, y la escuela activa es uno de estos cambios.

En primer lugar, es interesante definir los límites de esta escuela activa. No podemos olvidar que nos encontramos en el periodo franquista, del mismo modo que no podemos olvidar que la escuela activa, en la cual el aprendizaje se basase en el hacer, fue una de las insignias pedagógicas de la II República, por lo que el franquismo desde un primer momento atacó a este tipo de pedagogía. Por tanto, no se podía volver, por la propia configuración de la escuela franquista a la pedagogía basada en la actividad que se había desarrollado en la época republicana. Además, los maestros no estaban preparados para llevar a cabo las metodologías que se dan en escuelas activas, puesto que no habían sido formados para ello, y los pocos que habían sido formados al respecto, se habían visto afectados por el proceso depurador.

Para poder analizar correctamente este apartado, es necesario que nos olvidemos del concepto de escuela activa actual y del concepto de escuela activa que tenía la II República, puesto que en nada se va a parecer la escuela activa que propone el franquismo, siendo así una escuela activa de mínimos.

Teniendo en cuenta estos condicionamientos, hay que decir que desde el discurso experto no se buscaba la vuelta a esta escuela de antes de la guerra, pero sí una mayor actividad dentro de la escuela, un mayor peso de los procesos sobre los contenidos conceptuales. Podemos ver, por primera vez publicados, breves artículos –aunque escritos de acuerdo al ideal educativo franquista- sobre Montessori, Freinet... Aquellas metodologías que durante toda la inmediata posguerra fueron tildados como los causantes de la Guerra.

Del siguiente modo se expresa Moreno:

Para nosotros la actividad no es un adjetivo confesional implicado en una determinada concepción educativa. La actividad es la virtud más codiciada de la escuela de siempre, de la enseñanza certera, del magisterio auténtico. Cuando inopinadamente se concede poca importancia a la actividad en nombre de la utilización de otros resortes pedagógicos, estamos confesando nuestra desmedida fe en la memoria, en la comprensión mental y en el verbalismo. El niño, considerado hasta ahora por muchos como un elemento pasivo en el proceso del aprendizaje, mero receptáculo y recitador de nociones, deberá ser entendido como actor, autor, artífice y partícipe de su propio quehacer educacional. (Moreno, 1969, pp. 22-23)

Se buscaba, sin hacerlo extremadamente evidente, la vuelta a ciertas cosas positivas que se habían desarrollado dentro de la República, pero que a su vez estas fuesen conjugadas con los principios básicos del Estado franquista¹⁰⁶.

¹⁰⁶ Encontramos así al propio CEDODEP que sustituye al San José de Calasanz, que a su vez era heredero del Museo Pedagógico, similitudes entre el CSIC y algunas de las actividades de la JAE, la similitud entre

Será un proceso largo, pero lo cierto es que si se analiza toda la década desde el nacimiento del CEDODEP, sí se ve que se consigue ciertamente que la escuela sea más activa. Aparecen los libros de actividades en las escuelas, textos que se basan menos en la reproducción y más en la creación, aparecen muchas más salidas escolares... Es, por tanto, un cambio gradual, que irá llevando al país hacia una pedagogía más basada en la actividad del niño, idea que se podrá ver también cómo cristaliza en la LGE.

Esta actividad en la escuela, no se producirá de igual modo en todas las escuelas, sino que dependerá en cierto modo del docente, pero por primera vez tiene el apoyo desde la inspección, incluso se premian determinados cambios por parte del docente. A partir de 1965, se acelerará el proceso de búsqueda de una mayor actividad del docente en la escuela, con los nuevos materiales, las nuevas tecnologías, las nuevas agrupaciones escolares y sobre todo los aumentos en cuanto recursos que se producen. Las tareas escolares, aunque no sufren un gran cambio repentino, lo cierto es que van cambiando de forma paulatina, y si vemos las tareas escolares desarrolladas a principios de los 50, con las que se desarrollan en la década que nos ocupa, pueden constatarse importantes cambios, centrados especialmente en que el alumno tiene que hacer, no consiste ya solo en reproducir lo que se le dice, sino que tiene que ser quien haga, quien ponga en práctica, quien sea un sujeto por sí mismo en la construcción del aprendizaje, siempre teniendo en cuenta el lugar del que venimos¹⁰⁷.

Para concluir con el apartado, no se puede decir que se dé una especial actividad del alumno dentro de la escuela franquista, pero sí se nota un aumento muy importante, más allá de que sigue siendo una escuela basada en aprendizajes memorísticos, donde la

la política de extensión cultural en la República y la que se da durante los años 60 en el franquismo a través de la Comisaría, ciertas similitudes en política alfabetizadora, el propio plan de formación de los docentes de 1967 con el plan de formación de Maestros Republicano...

¹⁰⁷ Una vez más, cabe precisar que la escuela franquista no es una escuela basada en los procesos, que los niños reproducen y memorizan mucho más de lo que sería deseable, lo que hace que algunos movimientos de renovación tengan éxito, pero sí es cierto que en comparación con lo que el franquismo había venido haciendo, se ve un claro cambio hacia una política en la que el alumno o alumna tiene un mayor papel dentro de la educación y también de las tareas escolares.

violencia sigue siendo demasiado común, y donde, pese al cambio de mentalidad, el niño sigue sin acabar de ser el centro del sistema educativo¹⁰⁸.

Especial relevancia en este cambio tendrán los guiones¹⁰⁹ que propone la revista “Vida Escolar” en todas sus ediciones, y que pueden ser vistos en los anexos. Estos guiones proponen nuevos métodos de hacer en la escuela, proponen cómo impartir determinadas materias, cómo impartir algunas sesiones en distintos niveles y cursos, algo a lo que también ayudarán una serie de artículos escritos en Revista de Educación sobre el modo de enseñar diversas actividades. Los guiones de “Vida Escolar”, además son escritos en muchas ocasiones por inspectores, lo que permite el intercambio entre estos y los docentes de un modo muy directo, puesto que la revista llegará a todas las escuelas. Además, tiene como principal diferencia con lo que se había hecho hasta la fecha el hecho de que es ilustrada, y tiene muchas ilustraciones que ayudan a los docentes a hacer sus clases más interesantes y dinámicas. Estas ayudas que se les brindan a los docentes suponen mucho en la época, y ayudarán a que se produzca un importante cambio a la hora de impartir las clases. En los mismos se proponen orientaciones sobre cómo impartir la materia, ejercicios a realizar, se habla del desarrollo que se debe seguir en las clases o de la finalidad de las mismas. Ello unido a los Centros de Coordinación Pedagógica, y a los intercambios que los docentes y la inspección realizan en los mismos respecto a metodologías a desarrollar en sus clases, producen el cambio en la escuela hacia una mayor actividad.

Estos cambios en la escuela activa también supondrán necesariamente un cambio en la metodología del profesorado, lo cual a su vez supondrá un cambio en la formación de los docentes, ya que esta escuela requiere de un profesorado muy distinto al tradicional

¹⁰⁸ En otros puntos de la tesis sí sostengo que el niño pasa a ser el centro. Lo que se pretende enfatizar en este punto es el hecho de que pese a que se producen mejoras para llevar al niño al centro del sistema y la diferencia es evidente, lo cierto es que se podría haber llegado más allá.

¹⁰⁹ Estos guiones desarrollan diversas ideas de sesión sobre las siguientes materias en distintos cursos: Religión, Conocimientos Sociales, Matemáticas, Maternales y Párvulos, Geografía, Historia, Lengua Española, Ciencias Físicas, Ciencias Naturales, Formación Política para las niñas, Iniciación político-social para los niños, Educación Física, Dibujo, Manualizaciones, Canto y Horizonte, donde se proponían salidas fuera de la escuela o actividades que se consideraban interesantes para realizar en la misma.

profesorado del franquismo, cambios que, tal como se estudiará, se producirán a lo largo de la década de 1960.

La escuela activa requiere un maestro activo, culto, ingenioso, previsor, y a ser posible, ducho en la manipulación. Con todos estos ingredientes, y sin la preocupación de la hora, mantendrá una escuela eficaz y agradable. (Onieva, 1967, p. 61.)

Disciplina en el aula

Lo primero que hay que aclarar es que los cambios no se producen de golpe, sino que son cambios paulatinos. Todos aquellos que vivieron la escuela que trato de analizar, pensarán que estos cambios no se produjeron, que la escuela que vivieron en los años 60 no tiene que ver con la escuela que será descrita en las siguientes páginas.

Pero lo cierto es que el CEDODEP comenzó a cambiar el concepto de disciplina que se había dado hasta entonces. Pero es un cambio gradual, que se dará sobre todo en los nuevos maestros. Pese a ello, muchos de los maestros y maestras que seguían en activo, llevaban muchos años en activo, habían sido formados con otros planes, y la nula formación continua hacía que siguiesen trabajando como siempre. Para ellos y ellas, el cambio que se había producido en el concepto del niño, en situar al niño en el centro del proceso, no se había producido, por lo que seguían educando como se había realizado del modo tradicional¹¹⁰.

Respecto al concepto de disciplina, Raquel Payá distingue dos tipos de la misma, que suponen la diferencia entre lo que se hacía en el primer franquismo y lo que comenzó a buscarse desde el CEDODEP.

¹¹⁰ En Historia de la Educación, a la hora de analizar un hecho histórico, todo depende de con qué se le compare. Si comparamos la disciplina que se lleva a cabo a finales de 1960 y principios de 1970, con la que se lleva a cabo hoy podremos concluir que era una disciplina que culpabilizaba al alumnado, que no le tenía del todo en cuenta, en la que imperaba demasiado el castigo, físico en demasiadas ocasiones, y que primaba de un modo casi absoluto el conductismo. Ahora bien, si comparamos con el primer franquismo, lo cierto es que podemos ver un cambio paulatino en pro del alumnado, de situar a este en el centro, y de situar al docente como una herramienta para que el alumno desarrolle su aprendizaje.

Se habla también de disciplina en sentido directivo como atributo del ordenador del trabajo escolar que es el Maestro. La disciplina como impuesta, o al menos como emanada de quien tiene autoridad. [...] Y cuando este “alguien” intenta individualizarse y afirmarse se convierte en indisciplinado. (Payá, 1960, p. 4).

Es decir, el tradicional modo por el cual hay alguien poderoso (maestro) que pone una serie de normas a alguien con menos poder (alumnos) que estos deben cumplir sin cuestionarse la legitimidad o no de estas normas.

A partir de la llegada del CEDODEP se intenta fomentar el concepto de disciplina subjetiva, que Payá define del siguiente modo:

Se habla de disciplina subjetiva como algo que está en cada uno de nosotros que se resuelve dentro de nuestro ser, como “algo” que se produce sin esfuerzo cuando todo es normal y cuyos fallos deben ponernos en alerta sobre las causas, siendo estas, con mucha frecuencia, imputables a los que no son sancionados porque son “autores” (Payá, 1960, p. 4).

Este nuevo concepto busca que el alumno sea el centro, que tenga su propia conciencia, y que el docente lo que debe hacer es colaborar para que el alumno genere esta propia conciencia. Desde este nuevo concepto de autoridad y de disciplina, no tiene sentido la imposición de la figura dominante de una serie de normas.

A partir de la extensión de la educación, el CEDODEP comenzó a trabajar en un cambio en el modo de llevar a cabo las clases, y ello influía en el cambio que debía producirse en la disciplina, aunque también algunos, como Emile Planchard consideraban que el concepto de disciplina se estaba relajando demasiado:

Para reaccionar contra la escuela clásica algunos han querido transformar imprudentemente la clase en reunión desordenada; para protestar contra la reglamentación excesiva, se ha caído quizá en el nihilismo disciplinario; para

reemplazar las apreciaciones subjetivas, se ha querido medirlo todo. (Planchard, 1969, p. 16).

Así, por ejemplo Raquel Payá, nos muestra este cambio a la hora de entender al niño y del concepto de la disciplina, en los fundamentos psicológicos que se aplican a la misma:

el niño, por ejemplo, la necesidad de estimación es tan fuerte como la de alimento, y a veces más, de tal modo que los impulsos que ella aflora pueden ser tan potentes que, de no encontrar el cauce adecuado, se desbordan y perturban en la adaptación. (Payá 1965, p. 5).

El aumento del alumnado en las aulas, de todas las clases sociales también supuso evidentes cambios que el profesorado tuvo que asumir. En primer lugar, la heterogeneidad del alumnado fue mucho mayor. Al acceder muchos más alumnos, las clases se hicieron más heterogéneas, por lo que el trato que se debía dar al alumnado debía cambiar. Era necesario intentar motivar al alumnado.

El rol del docente había cambiado, y cambia más todavía a lo largo de la década de 1960, especialmente a partir de 1965. El docente ya no es el centro del proceso, sino que es quien tiene que guiar y sacar el máximo del alumno, y por tanto tiene que abordar el proceso de otro modo. Si el alumno está en el centro, no se busca culpabilizarle ante las equivocaciones –no al menos con la misma fuerza que se había producido hasta entonces- sino que se busca el respeto del alumno y del entorno que le rodea.

Como se ha explicado, la violencia en las aulas no desapareció, pero lo cierto es que desde las Normales y desde el propio CEDODEP se educaba para su desaparición. Se educaba a los maestros y maestras para que la legitimidad del docente no partiese del miedo del alumno sino del respeto y la confianza entre docente y alumno. Para un nuevo concepto de disciplina que no tuviese que ver tanto con la violencia, sino que tuviese

que ver más con el conocimiento del propio alumno, con el liderazgo de los docentes, para lo que se cambió en parte la formación del Magisterio.

Esta falta de formación que hasta entonces se había producido se irá paliando en los nuevos planes buscando un nuevo modelo de docente. La psicología, la sociología, y la pedagogía aumentaron su carga dentro de los estudios de los maestros y maestras. Eso llevará a que el docente cambie su rol en la clase de una forma paulatina, algo que desembocará en la LGE. El papel del maestro, y sobre todo su disciplina cambia de un modo lento pero continuo a lo largo de los años 60. Éste cambio lleva aparejado que a medida que los nuevos docentes entran en el sistema, a medida que la formación continua aumenta, el nuevo concepto de disciplina irá calando dentro de las aulas, dejando atrás la violencia tanto física como moral paulatinamente.

La jornada escolar.

Pese a que he incluido la jornada escolar dentro de los cambios propiciados por el CEDODEP, lo cierto es que no se puede decir que el CEDODEP influya directamente en el cambio de la jornada escolar, no es algo de lo que se preocupe en exceso. Pero lo cierto es que los cambios que propone el CEDODEP en la metodología, en las clases, en el descanso de los alumnos, en el trato individual de los mismos... hacen que sean necesarios cambios en la jornada escolar y en el modo de entender la misma. Por ello, aunque el CEDODEP no influye de un modo directo, lo cierto es que se puede concluir que los cambios fomentados por el mismo hacen que la jornada tradicional quede obsoleta y que se requieran distintos cambios.

Como describe Pérez Lanza (1962),

una de las cuestiones que tiene, sin duda, gran interés en la Enseñanza Primaria es lo que comúnmente se llama distribución del tiempo y del trabajo. Ya que es preciso que las horas que se dedican a la escuela estén perfectamente aprovechadas y distribuidas

las disciplinas de tal forma que de unas y otras se obtenga el mayor rendimiento y eficacia posible. (p.33).

Esa necesidad es la que marca la jornada diaria en las escuelas.

Uno de los principales cambios que llevará a modificar las jornadas escolares es el nuevo concepto de niño, que implica que el niño es considerado como tal, y por tanto se entiende que el descanso es positivo y necesario para alcanzar los objetivos didácticos propuestos. De este modo se entiende que, el descanso debe tener un papel en el aprendizaje tan importante como la propia clase, por lo que progresivamente veremos cómo a partir de 1958, los descansos se van aumentando en la escuela y las clases tienden a ser más cortas, de modo que la parte más teórica y por ello la que más atención requiere será reducida para dejar paso a la aplicación de esa teoría a través de los ejercicios.

Este nuevo concepto por el cual el descanso tiene un papel clave puede verse claramente en las nuevas jornadas escolares, que aunque no tienen un momento en el que podamos ver un cambio definitivo, sí es cierto que van evolucionando progresivamente.

Además, la duración del curso es algo también importante. Según la propia Ley de Educación Primaria de 1945, en su artículo 31, la duración del curso escolar en España debía ser de un total de 240 días. ¿Es una duración excesiva o está en la media de los países que rodean España?

Tabla 33. Comparación de la duración del curso escolar en algunos países.

Países	Duración en días del curso escolar
Estados Unidos	171
Italia	180
Méjico	180
Francia	185
Inglaterra	210
Checoslovaquia	227
Alemania Occidental	228
Austria	229
Bélgica	230
Suecia	234
Islandia	235
ESPAÑA	240^{111 112}
Dinamarca	246

Fuente: Maíllo, A. (1960). Periodización del trabajo escolar. Del almanaque al horario. CEDODEP. (Ed). (1960). *Cuestiones de didáctica y Organización Escolar*. Madrid: Publicación del CEDODEP. P. 238

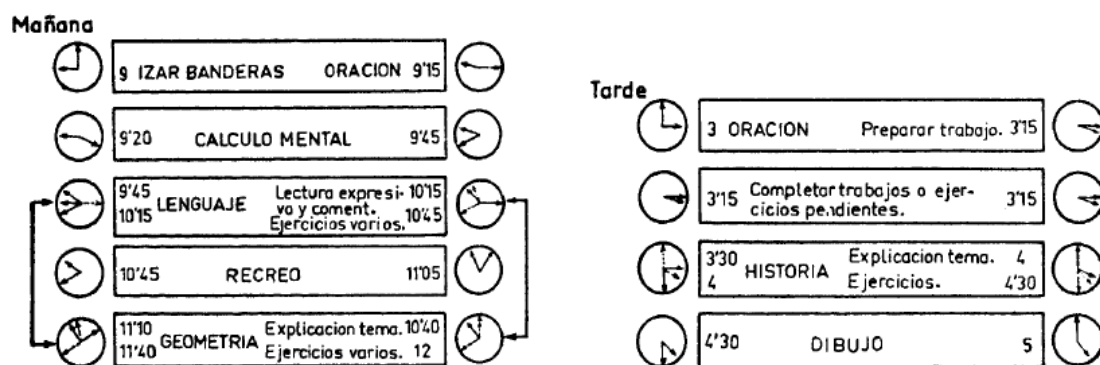
Es decir, que si calculamos la media entre estos países, el año lectivo escolar duraba de media 215 días. Ello muestra que España tenía anualmente 25 días más, lo que supone prácticamente un mes extra de clases, consiguiendo unos resultados más que discutibles. Con más días se conseguían unos resultados inferiores a los del resto de los países, lo que abrirá la escuela al término eficiencia durante la generalización del sistema tecnocrático. Si comparamos con Estados Unidos, la diferencia se sitúa en 69 días, más de dos meses más de clases que no repercuten en una mayor calidad, ya que como

¹¹¹ Respecto a España, cabe destacar que la Ley ya citada dice “cuánto menos” respecto a la duración, por lo que deja abierta la posibilidad de ampliar la duración de los cursos.

¹¹² A su vez, si vemos los días festivos, tanto los fines de semana como los relacionados con festividades tradicionales (vacaciones) resulta difícil pensar que se llevase a cabo a rajatabla.

hemos visto durante las últimas páginas, la calidad y la equidad de la escuela española de estos años dejaban mucho que desear.

Es por todo ello que, resulta interesante ver cómo era una jornada escolar media en el aula, como la que nos muestra el Director de un grupo escolar de Zaragoza, José Vázquez:



Fuente: Vázquez, J. (1963). Distribución de tiempo y de trabajo de una jornada escolar. *Vida Escolar*, (46) p. 8.

Lo primero que debemos concluir al respecto, es que la jornada era de 5 horas, lo que en su momento supuso ciertas controversias:

En nuestros planes nacionales está determinado que la jornada escolar sea de cinco horas. Ahora bien: ¿qué se entiende por “jornada”? ¿El tiempo que están en la escuela, desde que entran hasta que salen? ¿El tiempo que se dedica a la instrucción? ¿El número de clases que reciben? No lo he podido averiguar. (Puebla, 1963, p. 8).

Lo más común, es que, como la escuela que podemos ver en la ilustración previa, se aplicase a tiempo que el alumno está en la escuela.

Respecto al análisis como tal del plan diario de la escuela que señala Vázquez (1963), lo primero que se debe ver es que durante toda la década de 1960, se mantendrán los rezos, las izadas de bandera, las consignas diarias...

Pero además se puede ver la importancia de las materias en el propio plan de estudios y en el programa de la escuela. Vemos como las horas más productivas de la mañana quedan reservadas al castellano y a las matemáticas, mientras que materias como el dibujo, la historia y demás quedan relegadas a materias de segunda. La escuela sigue anclada en enseñar a leer, escribir y contar, valorando de un modo muy inferior diversas materias, tal y como veremos un poco más adelante. Pérez Lanza (1962) lo defiende del siguiente modo:

Yo proconizaría, desde mi punto de vista particular; pero, de experiencia, que la primera unidad de la mañana todos los días fuera dedicada a Matemáticas y la unidad de la tarde a Lenguaje, también diariamente. La segunda unidad de la mañana debe alternarse con Geografía, Historia y Ciencias Naturales, respectivamente, en unidades alternas y con rotación en los seis días de la semana, lo que supone dos unidades semanales para cada materia, y el tiempo sobrante de la tarde facilita dos días para Religión, dos para Dibujo y uno para formación del espíritu nacional en las escuelas de niños, y dos días para Religión y tres para la enseñanza del Hogar y Labores para las escuelas de niñas. (p. 34).

Veamos otro plan que propone Carmen Puebla (1963):

Yo distribuiría, sobre poco más o menos, una jornada escolar de la siguiente manera:

1. Media hora para el comienzo de la sesión: formación de filas, saludo a la bandera, oraciones, consigna, desplaces, revisión del aseo, etc.
2. Lenguaje y cálculo. (tres cuartos de hora cada uno).
3. Un corte para descanso. No tendría que ser siempre este tipo de “recreo” que todos conocemos en que se deja a los niños dar rienda suelta a su fogosidad porque el rendimiento de la hora que sigue a este “desahogo” es casi nulo. Llamaría más bien a estos veinte minutos: “tiempo libre”, que cada cual podría administrar a su placer: pintar, dibujar, consultar en la biblioteca, juegos de mesa o dormirse, incluso.

4. Una hora u hora y cuarto para desarrollar la parte que corresponde al día de la “unidad didáctica” y para memorizar alguna cosa.
5. Un cuarto de hora para rezo del “Ángelus” un canto, desfile y salida, si la sesión es doble.

Si así lo fuera, la sesión de la tarde podría distribuirse así:

1. Un margen de un cuarto de hora para entrada, aseo...
2. Media hora para catecismo (alternando, según el día de la semana con Historia Sagrada, Historia de la Iglesia, Liturgia).
3. Una hora para trabajos manuales.
4. Veinte minutos para lección de Música y canto y Gimnasia (alternando).
5. Una hora que yo llamaría “trabajo libre”. Podría emplearse en trabajo cooperativo o en equipos para la realización del “proyecto” mensual, o bien para reuniones entre los niños por comisiones para planear actividades en Cáritas escolares, misiones, cuadros artísticos, etc.” (p. 10).

Una vez más, podemos ver cómo hay asignaturas que son de primera y otras que son de segunda. Es interesante cómo se plantea el descanso de los alumnos, de un modo distinto a lo que hasta entonces se había propuesto. Respecto a las horas que deben impartirse, veamos cómo se reparten:

Tabla 34. Distribución de las horas lectivas.

	Horas
Recreos, gimnasia, juegos y complemento alimenticio (a 50 minutos diarios)	180
Visitas y excursiones	20
TOTAL	208
Tiempo escolar total en el curso	1.008
Disminución por los conceptos indicado	208
TOTAL	800

Fuente: Maíllo, A. (1963b). Periodización de las tareas escolares. *Vida Escolar*, (48). P. 4

La cuestión es cómo se distribuyen estas 800 horas que se dan de clase en las distintas materias. Al fin y al cabo

la periodización del trabajo exige, entre otras de menor importancia, dos operaciones fundamentales: la asignación del tiempo a cada una de las materias del programa, según su importancia relativa en el conjunto de las actividades y objetivos de la escuela, y la distribución del tiempo concedido en cada una de ellas a las dos modalidades esenciales del trabajo escolar: lecciones y ejercicios (Maíllo, 1963b, pp. 3-4).

A continuación podemos ver el reparto que se hacía entre las horas y las distintas materias en primer curso, es decir, con niños de seis a siete años.

Tabla 35. Distribución del tiempo en las distintas materias del programa. (I)

Primer curso (seis-siete años)	
	Horas.
Lengua	170
Matemáticas	130
Actividades expresivas y artísticas	125
Juegos educativos	95
Religión	80
Ciencias Naturales (lecciones de cosas)	60
Conocimientos y actividades sociales	70
Formación del espíritu nacional	40
Otras actividades	30
Total	800

Fuente: Maíllo, A. (1963b). Periodización de las tareas escolares. *Vida Escolar*, (48). P. 4

La principal materia era el castellano, lo que resulta lógico puesto que el objetivo principal de este primer curso era aprender a escribir y leer, algo que permitiría cimentar el resto de las materias a lo largo de los diversos cursos. La segunda materia con una mayor importancia, son las matemáticas, lo que muestra claramente cómo van a ser las dos materias que vertebran toda la educación primaria, y más si cabe en el primer curso.

Pero pasemos un par de cursos, para ver las diferencias que se producen al crecer los alumnos, y sobre todo al comenzar la segregación entre niños y niñas.

Tabla 36. Distribución del tiempo en las distintas materias del programa.
(II)

Tercer curso (ocho-nueve años)		
	Horas niños	Horas niñas
Lengua	150	120
Matemáticas	150	120
Actividades expresivas y artísticas	100	90
Ciencias Naturales	100	85
Religión	100	100
Geografía	75	80
Historia	55	75
Formación del espíritu nacional	50	40
Otras actividades	20	30
Materias femeninas	0	60
Total	800	800

Fuente: Mañllo, A. (1963b). Periodización de las tareas escolares. *Vida Escolar*. (48). P.

Como diferencia con el anterior, podemos ver que, la segregación entre niños y niñas afecta de una manera clara. En primer lugar, puede verse cómo se ha igualado la importancia y el tiempo que se dedica a las matemáticas y al Castellano, a la par que se aumenta el tiempo dedicado a la religión. Pero lo más llamativo es la aparición de las “Materias femeninas”, las labores, a las que hay que dedicarles 60 horas. Estas 60 horas no se dan en los hombres, lo que supone que, siendo el tiempo global el mismo (800 horas), al tener las niñas 60 horas más que los niños, tienen que quitarlas de otros lugares. Así vemos cómo las niñas tienen 30 horas menos de castellano y 30 menos de matemáticas, igual que tienen menos horas de artística y de Ciencias Naturales. Esto supone que en asignaturas absolutamente clave, las horas que dedican las niñas son muchas menos, lo que significa tener una educación claramente peor según los estándares de la época.

Tienen una formación diferenciada, con distinto horario en el caso de las niñas y niños, y esto supondrá que la brecha entre los unos y los otros se separe cada vez más, ya que se entiende que la educación de las mujeres no tiene por qué ser como la de los hombres, puesto que se parte de una concepción católica de la mujer, que parte de que esta debe ser ama de casa y madre, lo que no requiere una formación tan extensa como la de un hombre. Esta situación se polarizará más a medida que avancemos los cursos.

Tabla 37. Distribución del tiempo en las distintas materias del programa.
(III)

Sexto curso (once-doce años)		
	Horas niños	Horas niñas.
Matemáticas	130	120
Ciencias Naturales	120	110
Lengua	120	120
Religión	110	110
Geografía	100	85
Historia	70	60
Formación del espíritu nacional	60	45

Actividades expresivas y artísticas	70	70
Otras actividades	20	10
Materias femeninas	0	70
Total	800	800

Fuente: Maíllo, A. (1963b). Periodización de las tareas escolares. *Vida Escolar*, (48), p. 5 ¹¹³

Se puede concluir por tanto, que, a medida que los alumnos son más adultos, se comienzan a priorizar los contenidos matemáticos y científicos sobre los contenidos de lengua y los contenidos humanísticos, de un modo mucho más evidente en el caso de los niños. A su vez, si sumamos las horas de Religión con las horas de la formación del espíritu nacional, encontramos que en el caso de los niños suman un total de 170 horas, mientras que suman 155 en el caso de las niñas, que si se suman las Materias Femeninas, se irían a nada menos que a 225 horas, lo que supone que una gran parte de la formación de los alumnos, y más si cabe en el caso de las alumnas. Esas horas dedicadas a la formación patriótica y religiosa, se quitan de otro tipo de materias, lo que tendrá importancia a la hora de poder valorar los resultados que se consiguen y la propia calidad de la educación.

Esto supone que cerca de un 30% del tiempo que las niñas estaban en clase se dedicaba a formación en los principios franquistas si incluimos entre estos principios la religión. Dicho de otro modo, se dedica más del doble de tiempo a estos principios franquistas y religiosos del tiempo que las niñas dedican a las matemáticas o a la lengua castellana.

Es aquí cuando tiene sentido ese mes de más que se impartía de clase frente a otros países, ya que era un mes destinado a tareas que poco tenían que ver con las que se daban en otros países. Era necesario destinar un tiempo a la religión y a la formación

¹¹³ En esta misma referencia bibliográfica pueden seguirse todos los cursos que no he puesto en el ensayo por considerarlo ciertamente repetitivo.

patriótica, y ese tiempo se quitaba a otras asignaturas o se ampliaba el horario, incluso ambas dos.

Otro de los aspectos que sería interesante analizar es el cambio que se produce en los distintos cursos. En las escuelas de grandes poblaciones, como hemos visto, se produce un proceso que lleva a que las escuelas, en su inmensa mayoría pasen a ser graduadas, pero todavía quedan muchos centros en el ámbito rural que siguen siendo una escuela unitaria, con todo lo que ello supone.

Aunque en la teoría el reparto de horas debe ser muy similar, lo cierto es que lo habitual era la generalización del aprendizaje, puesto que las ratios no favorecían la creación de diversos grupos con diversos niveles. Es por ello que, cuando se impartía, por ejemplo, matemáticas, lo usual es que todos los alumnos estuviesen con las matemáticas, respetando en la medida de lo posible los niveles de cada uno de ellos, pero compartiendo materia. Esto modificaba ciertamente las jornadas de las escuelas, haciéndolas más moldeables por el docente en función de las necesidades de todo el grupo.

A su vez, lo cierto es que en los pueblos, a medida que avanzamos en los años 60, se impondrá una racionalización del gasto que llevará a que muchas de las escuelas – especialmente a finales de la década- a convertirse en escuelas mixtas, lo que hace que los cambios en cuanto a las horas entre las escuelas masculinas y femeninas, no se dan de tal modo. Era usual que, en muchos pueblos que tenían este tipo de escuelas, la Sección Femenina, en el tiempo libre de las alumnas llevase a cabo diversas actividades destinadas a la formación femenina.

Por tanto, lo cierto es que hubo una generalización del aprendizaje en el caso de las escuelas graduadas que también colaboró a que tuviesen una jornada escolar mucho más igualitaria que previamente, y basada en una serie de principios pedagógicos, pero en el caso de las escuelas unitarias, en muchos casos seguían sumidas en un momento

anterior, con una jornada volátil marcada por las necesidades de un docente que no podía llegar a todo.

En definitiva, podemos concluir que, la jornada de los alumnos consistía en 5 horas diarias, y usualmente eran divididas en 3 horas por la mañana y un par de horas por la tarde, aunque encontramos una gran variedad de centros, desde los que los niños iban por la tarde y las niñas por las mañanas, hasta centros en los que se agrupaban las horas. Además, es interesante ver que, las diferencias educativas entre los niños y las niñas hacen que las niñas tengan menos horas de materias muy importantes, tales como Matemáticas o la propia lengua, lo que supone una clara discriminación hacia la educación femenina, discriminación que se sumará a muchas otras que sufre la mujer en la escuela franquista.

Por último, es interesante ver cómo en los primeros años lo que prima es el castellano, con la voluntad de que todos los alumnos aprendan a leer y a escribir en unos niveles más o menos aceptables, sin embargo, en los últimos cursos de la educación primaria, tienen mucha importancia las ciencias y las matemáticas.

Lo cierto es que, aunque el CEDODEP no cambió la jornada escolar, sí se puede concluir que los cambios que la institución buscó sí cambiaron la jornada escolar, haciéndola mucho más pedagógica que anteriormente, dándole una mayor importancia al descanso de los alumnos y alumnas imponiendo una nueva concepción didáctica basada en las unidades didácticas, en el programa... En definitiva, un cambio que apunta a una mayor pedagogía y que mejoró las clases y el funcionamiento de las mismas, aunque todavía quedaba mucho por mejorar ¹¹⁴.

¹¹⁴ Pese a no haber incluido el apartado, la jornada de la dirección escolar y el papel de los directores también resulta interesante, aportando una interesante perspectiva para completar el funcionamiento de una escuela. Algunas referencias al respecto son las siguientes: Ruíz Broncano, J. (1962). Desarrollo, en la Práctica, de una jornada de trabajo de la directora de un grupo escolar o directora sin curso. *Vida Escolar*. (42). Pp. 6-8; Sainz, C. (1963). La jornada del director de grupo escolar. *Vida Escolar*. (46). Pp. 8-12.

Las nuevas tecnologías en el aula.

La llegada del desarrollo y del aumento económico que ello supuso para las instalaciones y para las propias familias, supuso el acceso cada vez más generalizado a tecnologías ya existentes en otros lugares, pero que no se habían desarrollado en nuestro país. Lo cierto es que gracias a ello, estas tecnologías entraron en la escuela y en otros procesos educativos que analizaremos a continuación, y pese a que no es comparable al cambio que supondría años después Internet, lo cierto es que se produjo un gran cambio.

¿De qué tecnologías estoy hablando? En la escuela de los años 60, encontramos diversas innovaciones tecnológicas tales como la radio escolar y la radio aplicada a la alfabetización de masas, el cinematógrafo, la televisión escolar, el magnetófono y el proyector fijo de diapositivas, entre otros. Estos medios, supondrán un gran cambio en las escuelas, y por ello, lo cierto es que el CEDODEP siempre estará muy implicado en la redacción de manuales y de diversos materiales para la aplicación y para el aprovechamiento de estas nuevas tecnologías, y a su vez, la Revista Vida Escolar, colaborará en la difusión de materiales y de ideas para trabajar con estas tecnologías, algunas de las cuales analizaré a continuación.

La radio escolar.

La radio escolar ya se había utilizado en diversos países con un cierto éxito, en especial en EEUU, y también con unos resultados muy destacables durante la segunda Guerra Mundial en diversos países. La radio escolar, más allá de ser un complemento para la escuela primaria ordinaria, que también lo fue, supuso un auténtico arma para la extensión cultural en el medio rural, en aquéllos lugares remotos en los que por su propia situación resultaba difícil que llegasen las clases y en especial las actuaciones alfabetizadoras que ya hemos visto anteriormente.

Por tanto, la radio escolar sirvió para evitar el analfabetismo más extremo que durante años se había dado en nuestro país. Pero lo cierto es que la poca cantidad de canales de radio existentes, redujo el impacto que podría haber tenido la radio escolar en otro contexto, tal como sí pasó en EEUU, por ejemplo.

Lo cierto es que a medida que nos acercamos a los años 70, la radio escolar irá mutando y se convertirá en un medio más de extensión cultural, en un medio que lo que consigue es educar a la población, pero sin que eso tenga que ver propiamente con la escuela primaria, sino que ayuda a ampliar la formación cultural que tienen los españoles.

A ello se añade que existían diversos materiales para usar en las aulas, con los que completar las lecciones, materiales de cuya elaboración se encargaba el CEDODEP, y que buscaban rentabilizar al máximo estas tecnologías desde un punto de vista pedagógico.

La televisión escolar.

La televisión educativa desde 1955 en adelante, fue importante para el Estado franquista, pero igual que ocurrió con la radio se encontraron con el problema de que solamente habían dos canales televisivos, lo que hacía más difícil la entrada de contenidos educativos y culturales. A su vez, también el hecho de que los dos canales existentes fuesen públicos permitió al Estado tener un cierto control sobre los mismos e introducir una serie de programas educativos.

La televisión educativa buscaba la generalización del aprendizaje, un medio que llegase a gran parte de la gente, lo que supuso unas ciertas tiranteces. Si se repasa las publicaciones que se dan en Avanti, en Vida Escolar o en Revista de Educación, lo

cierto es que se pueden ver muchos textos destinados a aclarar que la televisión escolar no busca la sustitución del maestro, lo que lleva a pensar que en la época que nos ocupa, no fueron pocos los docentes que temieron que la televisión escolar se utilizase para la educación de masas, perdiendo así legitimidad la función docente.

En definitiva, muchos fueron los docentes que vieron en la televisión escolar una amenaza a su papel de docentes. Pero como bien aclara el propio Estado “es necesario tener en cuenta que la televisión escolar no puede justificarse si le falta el sistema que, desde dentro de una escuela, puede hacer rentable la inversión que supone el montaje de un sistema de esta índole” (MEC, 1968, p. 24). Al respecto añaden que

cabe preguntarse entonces: si la radiotelevisión educativa entendida correctamente, no se propone suplir al maestro. ¿en qué consiste propiamente su función? Consiste en colaborar con él, aportando una serie de elementos que normalmente no puede tener al alcance de la mano. Estos elementos no pueden disociar jamás al alumno, llevándole por el campo de la digresión culturalista o la vana espectacularidad. El mensaje de la radiotelevisión debe constituir un todo coherente, armónico y trabado perfectamente con el desarrollo de las explicaciones del maestro. (MEC, 1968, p. 24).

Por último, vemos esta aclaración sobre el papel que debe tener la televisión escolar y la relación que debe tener con el docente, al que una vez más nos deja muy claro que no viene a sustituir, sino a complementar:

El hecho pone de manifiesto un punto particularmente significativo e importante: el aprendizaje está anclado en la necesidad de una comunicación interhumana, interpersonal, directa, cálida, basada en el mutuo conocimiento y <<simpatía>> de un maestro y alumno; en una palabra, es un <<diálogo>> humano. Nunca debe esperarse de la radio y la televisión el papel de suplir, suplantarse o invalidar la función insustituible que el maestro desempeña en la enseñanza. Todo sistema de radiotelevisión educativa debe contar con la previa organización de las que se han venido llamando <<colectividades coherentes>> estructuradas de nivel mental y homogéneo, encaminadas por un maestro, o en su defecto monitor, encargado de integrar el mensaje en el desarrollo normal de la clase o el programa de cultura popular, dotándolo de una mayor eficacia o rendimiento. (MEC, 1968, pp. 14-15)

En definitiva, el profesorado no se mostró encantado con la llegada de este nuevo medio. Se mostró preocupado, y lo cierto es que no es de extrañar. Tras décadas sin cambios, llegan, de la noche a la mañana las nuevas tecnologías a un profesorado mal pagado y con poca formación. Y precisamente, es por esta poca formación en nuevas tecnologías, por lo que la Comisión de Televisión Educativa¹¹⁵ pensó en diversos modos de mejorar los materiales siempre con la vista puesta en que la adaptación de los mismos diese unos mejores resultados. Por tanto, comenzó a aplicarse la didáctica y la psicología a la creación de los materiales vinculados a estas nuevas tecnologías, bajo las órdenes en gran parte del CEDODEP y de algunos de sus miembros célebres, como puede verse en los componentes de dicha comisión.

Para ello, las actuaciones de la Televisión educativa pueden basarse en tres planos, y cada uno de estos planos, llevará a construir un programa distinto, con unas implicaciones distintas para la escuela.

- a) Plano indiscriminado, en el que se incluirán las emisiones destinadas al gran público. Serían de carácter informativo, recreativo e incluso cultural, ejerciendo a su vez una función formativa y de extensión de la enseñanza, pero sin ser la parte formativa la más importante.
- b) Plano educativo general, representado por ciertos espacios en que se emiten los contenidos de neto signo cultural. Se trata de sembrar ideas, inquietudes, criterios, pero sin llegar a preocuparse de forma directa del “cultivo de las

¹¹⁵ Los miembros de dicha comisión de 1968 eran los siguientes (Véase la relación entre la inspección y la televisión en los miembros de la Comisión): Fernando Rodríguez Garrido, Secretario de la Dirección General de Enseñanza Primaria; Ana María García Armendáriz, Inspectora Central de Enseñanza Primaria; Juvenal Vega y Relea, Director de la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos; Pascual Patricio Marcoval, Adjunto a la Sección Central de Enseñanza de la Dirección Nacional de Juventudes; Hipólito Escolar, Jefe del Gabinete de Estudios de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia; Juan Manuel Moreno, Director del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria; José Rodolfo Boeta, Jefe del Departamento de Medios Auditivos y TV de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia; Juan Navarro Higuera, Jefe del Departamento de Material Didáctico del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria y Jesús García Jiménez, Jefe de Programas Educativos de TVE y Presidente de la comisión de Radio-Televisión educativa.

semillas lanzadas”. Por tanto, tiene un valor formativo mucho más claro que el anterior, pero no es su principal objetivo.

- c) Plano educativo especial, en que la televisión se preocupa tanto de los mensajes que deben ponerse en antena como de la acción que es necesario ejercer por otros medios sobre los destinatarios de los mensajes. Será aquí donde exista una mayor voluntad de formar, por encima de la voluntad que existe en las otras de entretener formando. (MEC, 1968, p. 18).

La función del CEDODEP consistirá en asesorar a los productores audiovisuales contratados para la creación de materiales sobre cómo deben ser esos materiales para favorecer el aprendizaje de los alumnos, teniendo siempre en cuenta el alumno al que se dirigen, y aquello que se está impartiendo en clase, así como al profesorado, para que esta televisión educativa pueda colaborar en su práctica pedagógica, ya sea mediante la propia Televisión Educativa o mediante la proyección de los programas grabados previamente mediante el cinematógrafo. A ello se une el diseño de materiales para que los docentes puedan trabajar con los programas educativos que emite la televisión escolar.

Para ello, la selección de contenidos se basa en los siguientes principios, impuestos por el CEDODEP:

- a) Adaptación al programa escolar. Es decir, que aquello que se prepara para la televisión escolar tenga que ver con el currículo que los centros deben seguir, de modo que en algún momento se imparta aquello que se graba, sirviendo así como síntesis y apoyo educativo.
- b) Atenerse al nivel del alumnado. Ello no siempre es sencillo en la televisión educativa llega a un gran público, por lo que es difícil centrarse en un alumnado determinado o en un nivel determinado en el caso de la televisión escolar. Ese problema es mucho más sencillo cuando hablamos de los programas grabados para ser reproducidos en clase.

- c) Elección de temas que permitan intensificar y mejorar la labor ordinaria de la escuela. Este es el principal punto sobre el que el CEDODEP trabajará, con la vista puesta en la relación entre la escuela y la televisión, complementando ésta la labor escolar.
- d) Que los guiones sirvan de complemento y extensión a temas específicos.
- e) Cuando se trate de presentar realizaciones a imitar por los alumnos, se presentan medios y técnicas que estén al alcance de la escuela tal como “hoy” se da en realidad.
- f) Presentar las emisiones en torno a materias y temas que permitan un aprovechamiento mayor, en cuanto al número de alumnos. (MEC, 1968, p. 37)

Es interesante la vinculación buscada entre la escuela y la televisión escolar, una vinculación que dará unos resultados muy positivos, pero muy inferiores a los que se esperaba que pudiese dar. Este triángulo entre la Televisión Escolar, la escuela y la Psicología y Pedagogía será más que interesante y representará claramente el papel del CEDODEP con respecto al tema que nos ocupa.

El primer eslabón es importante, pues se hace con miras al alumnado, y hay que tener en cuenta a los niños a quienes se dirige. El segundo, eminentemente técnico, es también singular, ya que no se trata de hacer programas infantiles, ni tampoco divulgación cultural, o iniciación cultural de adultos, sino de programas escolares; éstos son didácticos, y reproducen la situación docente-discente en la medida más natural y aproximada posible. Un programa cultural, sin más, trata de actualizar e informar, a mentes desarrolladas, maduras y por tanto, la forma de presentación no tiene por qué ser estrictamente didáctica. (MEC, 1968, p. 30)

Esta vinculación didáctica entre la escuela y la televisión se muestra también en los intentos de formación sobre los programas televisivos buscando así que la escuela, y por ende el maestro pudiesen aprovechar al máximo los programas. “Las emisiones van precedidas de un material de acompañamiento, servido a los maestros por medio de la Revista <<Vida Escolar>>. En síntesis constará de lo siguiente:

1. Calendario-horario de las emisiones de televisión escolar detallando espacios, materias, títulos de las lecciones, etc.
2. Una hoja impresa, inserta en la Revista “Vida Escolar” que facilitará a los maestros la información esencial del contenido de las lecciones básicas en las distintas materias, especificando:
 - a. Título de la lección y nombre del profesor.
 - b. Nivel de alumnos a que va dirigida.
 - c. Objetivos generales de la lección.
 - d. Breve sinópsis del contenido didáctico de la lección, recogiendo el desarrollo y proyección que se ha dado al tema, su progresión argumental, adecuación al cuestionario, apoyaturas esenciales, etc...
 - e. Suscinta ilustración gráfica del tema.
 - f. Detalle de la documentación visual que va a ofrecer la lección o el espacio.
 - g. Breve nota bibliográfica, en los casos que sea aconsejable.
3. [...] Ficha de control y evaluación de los resultados, también inserta en la revista <<Vida Escolar>>” (MEC, 1968, p. 59)

Por tanto, el CEDODEP puso muchos esfuerzos y muchas de sus esperanzas en la Televisión educativa, y lo cierto es que fueron bastantes los programas que se llevaron a cabo, tanto en RTVE como también en formato grabado, pero los importantes objetivos con los que nació bajo el mando del Departamento de Programas Educativos y Culturales de Televisión española, lo cierto es que no fueron cumplidos.

Eran muchas las esperanzas que se ponían sobre el papel en la educación que debía tener la televisión o la radio, y lo cierto es que no se cumplió ese papel, sin que ello quiera decir que no cambió la educación de un modo que hasta entonces no había sido visto. Se pusieron muchos esfuerzos en relacionar la pedagogía con la televisión, y lo cierto es que fue el comienzo de lo que hoy en día todavía podemos ver. El problema consiste en que pese a los esfuerzos en la formación del profesorado y en la difusión de las ideas pedagógicas relacionadas, el profesorado no acaba de fiarse de estos métodos, no acaban en muchos casos de ser capaces de utilizar todo el jugo que podría proporcionar estas nuevas tecnologías, por lo que al final, la televisión educativa

quedará como una herramienta más de la extensión cultural, más que como un complemento para el proceso educativo.

Por la propia estructura televisiva en España y la falta de canales privados, así como por el acceso de la población a la propia televisión de forma privada, lo cierto es que la televisión educativa no obtendrá todo el rendimiento que de otro modo podría haber cosechado. Es por todo ello que, la televisión y los programas documentales grabados tuvieron un papel mucho más importante en la educación que la emisión en directo.

El cinematógrafo.

Como puede suponerse, hacerse con un cinematógrafo no era algo sencillo, por lo que no se puede decir que todas las escuelas tuviesen acceso al mismo. Pero sí eran muchas las escuelas que, bien por tener uno en la misma, o bien aprovechando las políticas de extensión cultural que llevaban estos cinematógrafos por los pueblos, podían tener acceso a uno, por lo que escolarmente también se podían utilizar los mismos, aunque no iban dirigidos pedagógicamente como sí lo hacía la televisión.

Es por ello que, pese a que los docentes lo podían utilizar como extensión cultural, de un modo que ayudase a comprender de un modo gráfico diversos temas, lo cierto es que no se dedicaba a complementar las sesiones que se impartían en las clases.

Cierto es que poco a poco, fue produciéndose una variación. Y es que no había suficiente espacio en los pocos canales de televisión que había para poder emitir todos los programas que se habían hecho, y paulatinamente, fueron enviándolos a las escuelas para que fuesen allí reproducidos, lo que unió así el cinematógrafo profesional con lo que hacía la televisión escolar, aunque no fue más que adaptar la televisión de un modo tal que se pudiese utilizar en las aulas.

Por tanto, sí es cierto que el cine se utilizó para enseñar, pero se hacía utilizando materiales que en principio habían sido preparados por la televisión, y por tanto eran fuertemente influidos por los principios pedagógicos y el trabajo que el CEDODEP había puesto dentro de la Televisión.

No obstante, por los pueblos también se ponían dentro de la política de extensión cultural diversas películas que ayudaban a la extensión cultural, y que cada vez eran más utilizadas también por los docentes para ayudar en sus clases, aunque no estaban pensadas para ello.

Ahora bien, las películas eran utilizadas en muchos casos para apoyar y adoctrinar en los principios que el franquismo quería trasladar, por lo que, aunque no se le puede llamar educación, sí se producía un adoctrinamiento mediante las películas, que, por un lado daban una imagen de la mujer y el hombre muy distinta, y por otro lado engrandecían las grandes “gestas” históricas de España.

Resulta muy interesante la utilización que se hace del cine, y los roles de género que se inculcan a los escolares mediante el cinematógrafo, aunque lo cierto es que su labor en las aulas quedará muy mermada, ya que no habían los materiales necesarios, y en los pocos casos en que las escuelas podían disponer de los materiales, no siempre estaban preparados los docentes para poder llevar a cabo las actividades del mejor modo posible.

El proyector fijo.

Antes de la llegada del proyector fijo, lo cierto es que era muy complicado el poder relacionar imágenes con las explicaciones del docente más allá de los libros y los grabados que los mismos recogen. Resultaba difícil explicar determinadas materias de

unos libros cuyas ilustraciones, además de escasas eran deficientes. Era tan complicado que incluso las revistas de la época, en los años 50, llegan a explicar cómo los docentes deben dibujar en el encerado.

Por tanto, el proyector permite un cambio en las explicaciones, un cambio que hace que las explicaciones sean más visuales, y que permite ver cosas que hasta la fecha no podían verse fuera de los libros. Las presentaciones de diapositivas fijas, pese a que no supondrán una gran revolución, lo cierto es que sí ayudarán a los docentes y les darán más herramientas para llegar a los alumnos.

Además, esta llegada del proyector a la escuela entronca con el cambio pedagógico que se pretende a partir de 1965, a partir de los cuestionarios y del cambio legislativo, y que trae aparejados unos libros mucho más visuales, y mucho más centrados en los intereses y las necesidades de los niños, unos libros que dividen las materias en niveles. El proyector es una herramienta más en este cambio del modo en el que se explican y se trabajan las materias, un cambio que permite al alumno recibir unas clases menos magistrales y más aplicadas, menos teóricas y más prácticas. Además, la relativa facilidad de uso del proyector hace que la mayoría de los docentes puedan utilizarlos sin problemas y sin excesiva formación al respecto, lo que amplifica su efecto. De este modo se convertirá posiblemente en la tecnología que tendrá un mayor uso en las escuelas, editándose muchos materiales por parte del CEDODEP que son enviados a las escuelas mostrando así células, partes del cuerpo humano, esquemas, etc. De un modo que hasta entonces no se había producido.

A todos ellos podríamos añadir otras tecnologías que eran mucho menos usadas, pero que también se trabajaba con ellas en algunos centros escolares, tales como telescopios para trabajar las estrellas, algo que aunque inusual, me consta que se trabajó en alguna escuela, los microscopios, que comenzaban a abrirse paso en las escuelas, y de hecho la Revista Vida Escolar recoge diversas lecciones con microscopios para que se llevaran a

cabo en las aulas¹¹⁶, el magnetófono¹¹⁷... En definitiva, aunque no se generalizaron en la escuela tal y como pretendía el CEDODEP –en especial a partir de 1965- lo cierto es que sí hubo una mayor presencia de nuevas tecnologías, hubo una mayor formación de los docentes para el uso de estas nuevas tecnologías, y todo y que no fue algo excesivamente extendido, y que muchos docentes no acabaron por utilizarlas, o no sabían utilizar todas, sí se produjeron importantes esfuerzos para introducir estas tecnologías en las aulas, tanto a nivel de formación de los docentes como a nivel presupuestario para comprar estos materiales, que se enviarían a los centros, aunque no llegarían a estar disponibles para todos los centros.

No todos los centros tenían todos los nuevos materiales, y lo poco que en ocasiones tenían estaba realmente desfasado, por lo que, pese al importante gasto que lleva el Estado en dotar a las escuelas con algunas de estas tecnologías, lo cierto es que algunas escuelas seguirán estando considerablemente infradotadas en cuanto a tecnologías, y en otros casos, pese a tener los materiales, el docente no sabía cómo utilizarlos.

Programas Escolares y unidades didácticas. La racionalización curricular.

Hasta la llegada del CEDODEP, la unidad curricular que se utilizaba como base era la lección, que solía estar basada en un libro que tenía en su interior todas las materias, llamado enciclopedia. Curiosa es la definición que aporta Maíllo a la lección unos años después, cuando ya priman las unidades didácticas, cuando dice que lección “es el nombre viejo de lo que hoy se llama unidad didáctica”. Por su parte, Moreno defiende que la unidad didáctica:

¹¹⁶ Entre otras, estas lecciones para el microscopio las encontramos en: Calleja, T. (1965a). El microscopio, útil del trabajo escolar. *Vida Escolar*. (66). Pp. 16-18; Calleja, T. (1965b). Lecciones con el microscopio. La triquina. *Vida Escolar*. (67). Pp. 12-13; Calleja, T. (1965c). Lecciones con microscopio. Los invisibles habitantes del agua. *Vida Escolar*. (68). Pp. 14-15; Calleja, T. (1965d). Una maravillosa circulación sin guardias ni semáforos. *Vida Escolar*. (74). Pp. 16-17. Etc.

¹¹⁷ Al mismo también se dedican algunos artículos en *Vida escolar* como: Navarro Higuera, J. (1965a). Aplicaciones didácticas del Magnetófono II. *Vida escolar*. (66). P. 14

Se entiende como un grupo de conocimientos y actividades instructivas, aprendidas y realizadas en la escuela, en torno a un tema central de gran significación y utilidad para el niño. (Moreno, 1969, pág. 24)

Pero el cambio que el CEDODEP lleva a cabo, que definimos junto con otros cambios que veremos cómo racionalización, es mucho más profundo que un simple cambio de cromos. Tradicionalmente el docente no tenía más que hacer que coger la enciclopedia e impartir lo que en la misma se decía.

Los proyectos y las unidades didácticas habían sido denostadas por el sistema pedagógico franquista, puesto que decían que eran ideas o venidas de un tiempo pasado (la República) o bien ideas foráneas. Pero la tecnocracia lo cambia todo.

Los “centro de interés”, los “proyectos”, las pruebas objetivas y los percentiles son instrumentos que nos brinda el progreso pedagógico y sería estúpido que nos negáramos a utilizarlos pretextando que no eran de origen nacional. ¡No lo son, por desgracia, tantas cosas que empleamos todos los días, desde la lámpara de incandescencia al teléfono o a los rayos X! (Maíllo, 1954, p. 30).

Con esta nueva perspectiva se intenta que los centros adapten la legislación general a las peculiaridades y necesidades de su centro, lo que hoy en día llamamos niveles de concreción curricular. Por tanto hay 4 niveles de concreción curricular en los nuevos programas, que cambiarán tanto muchos contenidos como el modo de impartirlos, necesitando para ello una metodología acorde al tiempo en el que nos encontramos, una metodología que no había sido adaptada desde la posguerra. Estos cuatro niveles son los siguientes:

- a) Plan del Ministerio. Según Del Pozo (1969) el Plan está integrado a su vez por distintos elementos que son:
 - a. El contenido, en el que se incluyen las nociones, los hábitos, experiencias...

- b. Los fines y el tiempo requerido para alcanzarlos.
 - c. División del contenido y del tiempo en diversas etapas. Este contenido debe quedar fragmentado en unidades didácticas; técnicas instrumentales (como son el lenguaje o las matemáticas); técnicas de expresión artística (dibujo, música, manualizaciones); y por último el cajón de sastre llamado materias especiales (donde se incluye la formación del espíritu nacional, la formación para el hogar, la educación física o la religión). (p. 174)
- b) El siguiente nivel curricular, emanado del anterior, sería el Cuestionario. Este cuestionario es el que periodiza en determinados cursos los distintos contenidos que deben impartirse, y en el caso del de 1965, cómo debieran ser evaluados. El mismo Del Pozo nos dice que siguiendo la lógica curricular propia de estos años, la redacción de los cuestionarios tiene que seguir una lógica entre los fines y las metas que se propone alcanzar.
 - c) El paso siguiente en los niveles curriculares será el del Programa, que debe ser el nexo entre la teoría que se recoge en los Cuestionarios y la práctica escolar que se lleva a cabo en el aula. El programa es “un conjunto de experiencias personales que pueden y deben ser orientadas desde la escuela” (CEDODEP, 1960c, p. 185). A su vez, estos programas, cuando son por escrito, reciben el nombre de programaciones, las cuales tratan los aspectos o partes a tratar de un tema y de su ordenación para conseguir mayor eficacia didáctica.
 - d) Unidades didácticas. Las unidades didácticas suponen un cambio importante frente a las antiguas lecciones, pese a lo que decía Maíllo. En primer lugar, se establece para ellas un tiempo de 75 minutos por cada una¹¹⁸. A su vez, el desarrollo de cada una de estas unidades debía realizarse siguiendo el siguiente esquema.
 - a. Preparación: Dentro de la fase de preparación encontramos:
 1. Establecer los objetivos (instructivos y formativos).
 2. En función de los objetivos que se han fijado en el punto 1, seleccionar los contenidos a impartir.

¹¹⁸ Tiempo que queda establecido por la Orden Ministerial de 1959.

3. Determinar los medios y métodos a emplear para conseguir impartiendo esos contenidos los objetivos que nos hemos fijado en la primera fase.
- b. Ejecución.
 1. Motivación introductoria.
 2. Desarrollo (apercepción, elaboración y síntesis).
 3. Aplicación.
 - c. Comprobación y evaluación.
 - d. Crítica. (Herrero y Pastora, 1968)

Se puede ver por tanto, que, por primera vez de una forma tan clara, por un lado el docente debe adaptar la política escolar del Estado a las necesidades de su propia clase, de su propio grupo, lo que supone una mayor autonomía, dentro de la poca autonomía que concede el franquismo, y cómo por primera vez, se habla claramente de la importancia de evaluar lo que el propio docente realiza con la vista puesta en la mejora, en lograr ese feedback corrector que permita la mejora en futuras actividades docentes, lo que en la cita anterior se llama “crítica” y que, por primera vez nos explica que el docente no siempre lo hace todo bien.

La unidad es algo que va mucho más allá de la simple lección, y que, exige unos métodos distintos, unos métodos que tienen que motivar al alumno, que deben seguir una metodología mucho más activa que la seguida hasta la fecha en que nos encontramos (que es la metodología que propone el CEDODEP), se puede ver cómo existe una planificación que va más allá del simple seguimiento de unos materiales elaborados por otros muchos años atrás.

Ahora bien, ¿cómo se elaboraban los programas? Fueron muchos los problemas que encontraron los docentes a la hora de enfrentarse a los programas y a los cambios que promovían, lo cual es lógico si se tiene en cuenta que durante años los docentes no tuvieron más que hacer que coger la enciclopedia de turno e impartirla con unos

métodos poco pedagógicos y poco centrados en el aprendizaje. Ahora tenían que crear el programa, y según Arturo de la Orden, se hacía siguiendo las siguientes fases:

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 desarrolla¹¹⁹. Una vez más se habla del feedback sobre el profesorado, lo que muestra un cambio claro en el modo de llevar a cabo las clases. (De la Orden, 1968a, p. 159).

Estos nuevos programas, junto con los Cuestionarios de 1965, cambiarán los libros escolares de un modo claro, como se verá un poco más adelante (Apartado 6.2), que se adecúan tanto a la nueva forma de programar las sesiones, como a la nueva forma y metodología de impartir las distintas sesiones. Por tanto, con estos cambios que lleva a cabo el Ministerio, pero asesorado por el Centro de Documentación Didáctica de Enseñanza Primaria, consigue que, por un lado cambie la forma en la que los docentes imparten clase, y por otro cambien los libros, las famosas Enciclopedias que estaban casi sin adaptar desde finales de los años 40, con una metodología basada en una clase magistral y un aprendizaje memorístico, y con una evaluación que recaía solamente sobre los hombros del alumnado, y en ningún caso sobre el docente, su práctica docente, ni sobre sus materiales o contenidos a impartir.

¹¹⁹ Esta preocupación por la valoración del docente y por la mejora se amplía a lo largo de la década, especialmente a partir de 1964. De hecho se pueden encontrar algunos artículos sobre cómo evaluar al docente para su propia mejora: Arroyo, V. (1966b). Técnicas de valoración del personal docente. En CEDODEP (1966). *Organización y supervisión de escuelas*. Madrid: CEDODEP. Pp. 395-429

Ahora bien, una vez más nos encontramos con un problema que nos hemos encontrado a lo largo de estas páginas en distintas ocasiones y temas. El profesorado. No había un profesorado que estuviese suficientemente formado como para poder llegar a sacar el máximo potencial de los cuestionarios, que estuviese preparado para llevar a cabo la concreción curricular, por lo que el profesorado, lejos de concebir los Programas como una herramienta para adaptar la legislación al aula, entiende los programas como un problema más, como un quebradero de cabeza.

Pese a que la formación del profesorado en la confección de los programas fue muy superior a la que se había impartido con otros cambios legislativos, ya que hubieron cursos y sobre todo mucha difusión en revistas como Revista de Educación o muy especialmente en Vida Escolar, lo cierto es que el profesorado, por desgracia no estaba preparado para semejante cambio, que si bien fue positivo para las lecciones, que si bien cambió y modernizó el sistema educativo patrio, no es menos cierto el reconocer que podría haber sido un cambio mucho más provechoso.

En definitiva, esta racionalización curricular supone un cambio a la hora de que los contenidos se adapten al aula, requiriendo a un profesorado mucho más preparado, que sea capaz de adaptar lo que el gobierno propone a las necesidades del alumnado y del centro. Es por ello que supondrá una gran revolución en la escuela, una revolución que se hará patente de forma clara a partir de 1965, con la llegada de los cuestionarios. Muy importante es destacar que

la transformación no se operó sólo en el plano de los contenidos, sino que abarcó simultáneamente el resto de aspectos del currículum: desde la formación del profesorado hasta la renovación de las materias y libros de texto, pasando por la evaluación. (Beltrán, 1991, p. 134).

La promoción escolar.

Uno de los cambios que se incluirán a raíz del cambio de cuestionarios y de Ley educativa en 1965 es el concepto de promoción escolar¹²⁰. Primero que nada, sería necesario explicar que, con el paso a la escuela graduada, surgen los distintos grados o niveles escolares, es decir, se divide la enseñanza primaria por cursos, cursos que hasta entonces habían quedado difusos, y cada uno de estos cursos tienen una serie de objetivos a cumplir y una serie de contenidos a impartir, diferenciados en función de la edad y del grado de maduración de los estudiantes de unos cursos u otros.

Es en este momento cuando comienza a hablarse de la promoción escolar, que puede ser definida como

El <<pase>> periódico y ascendente de los alumnos de unos grados o clases a otros y, por ende, del nivel primario al secundario y de éste al superior por anualidades o cursos consiguientes, o si se quiere por etapas o ciclos más definida como el desarrollo progresivo de un ambiente a otro en la preparación escolar. (Pulpillo, 1966c, p. 172)

En definitiva la promoción escolar consiste en el paso de un curso al siguiente, no sólo por edad, sino por haber cumplido los objetivos fijados para dicho curso, situación que ayuda a homogeneizar la escuela, ya que todos los niños de todas las escuelas deben cumplir unos niveles mínimos¹²¹ para poder progresar al curso siguiente, lo que supone

¹²⁰ Ciertamente comienza a hablarse al respecto en 1963-64, de hecho la Orden de 22 de abril de 1963 establece la promoción por cursos pero la implantación definitiva se produce a partir del cambio de Ley Educativa que se producirá en 1965, en el que se estructura claramente lo que debe impartirse en cada uno de los cursos mediante los cuestionarios. Algunos de los artículos escritos previamente a 1965: Yela, M. (1964). La promoción del alumno. *III Congreso Nacional de Pedagogía. Magisterio Español*. (9449) Madrid, 4 de diciembre de 1964, p. 21; Martínez Rodríguez, E. (1964). Consideraciones en torno a la promoción escolar. *Revista Educadores*. (30). Madrid, noviembre-diciembre de 1964, pp. 941-950; Pulpillo, A. (1964). La promoción escolar, como problema. *Escuela Española*. (1226), Madrid, 16 de abril de 1964. P. 223; Sánchez Jiménez, J. (1964). Un sistema psicopedagógico de promoción escolar. *Revista Educadores*. (29), septiembre-octubre 1964, pp. 647-670.

¹²¹ Estos niveles se promulgarán por la resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria de 20 de abril de 1964, aunque será con una cierta interinidad, ya que se modificarán con los Cuestionarios de 1965.

que deben acabar la escolarización con unos niveles mínimos en las distintas materias, algo que ayudará a que las diferencias entre las distintas escuelas sean menores.

Por otro lado estas pruebas se convierten en un medidor de la eficacia del docente por un lado y del sistema por el otro, tal como sostiene Pulpillo (1966c) “Las promociones y sus pruebas de realización se conviertan en medidas indirectas de la eficacia de una escuela o de unos maestros determinados” (P. 173)

Ahora bien, la promoción resultó algo positivo de manera global para todos los docentes, por lo que ninguno de ellos se quejaba de la promoción, sino que más bien se pueden leer críticas al proceso contrario, al caso de aquellos alumnos que no logran los mínimos para promocionar al siguiente curso. Surge así la idea de no promoción, de retención o el término que acabará por generalizarse, el de repetición.

Pulpillo señala las causas por las que puede producirse la repetición de curso, centrándose en las causas tanto propias del alumno como del sistema escolar. Ello nos ayudará a entrever qué idea se tiene de estos alumnos.

Por parte del alumno:

- a) Inmadurez consiguiente. A veces, cuando los alumnos han asistido a instituciones preescolares, siguiendo procedimientos, casi nunca aconsejables de aceleración del progreso instructivo, promocionan con facilidad durante el primero y hasta el segundo curso escolar. Pero poco después se <<estancan>> precisamente por inmadurez psicológica, hasta que llegan a situarse en su clase o edad psicológica normal.
- b) Deficiencias orgánicas y psíquicas, inadaptación social o emocional o anomalías del lenguaje. Estas causas son difícilmente salvables en una clase no especial.
- c) Desaplicación, holgazanería habitual, inasistencia o escasa frecuentación escolar. Aquí la colaboración familiar se hace imprescindible.
- d) Cambios obligados de escuela o de clase, que lleva consigo siempre un periodo de adaptación en el cual se rinde poco.

Por parte del sistema escolar¹²²:

- a) La inadecuación metodológica de un maestro puede llegar a producir un retraso en el aprendizaje no imputable al propio alumnado.
- b) Las deficiencias del profesorado, en los últimos cursos sobre todo, pueden ser causa de la repetición de cursos en gran número de escolares.
- c) La clase de escuela, según disponga de un solo maestro para todos los grados o de varios maestros con sus diferencias de complejidad y dificultad, puede influir también, y de hecho influye en muchos casos, en la promoción normal de los escolares.
- d) La desasistencia social y estatal a una escuela que se ve sometida producirá, claro está, la escasez de promociones. (Pulillo, 1966c, pp. 173-174)

De este modo se forma un debate¹²³ en torno a los resultados de la no promoción. Nadie pone en duda los resultados de la promoción, la importancia de la graduación de la escuela y sobre todo de los niveles y contenidos que deben fraccionarse en torno a los distintos cursos. El problema es qué hacer con aquellos alumnos que no cumplen los niveles mínimos y que por tanto no pueden promocionar.

Con un criterio psicológico no muy acertado se ha venido considerando la promoción como una señal de mérito en el escolar y, por tanto, como una recompensa para él [alumno]. En cambio, la repetición parece que significa estigma, y por ello la no promoción es el castigo. En tal sentido, las repeticiones o regresiones, ¿no provocan casi siempre en el escolar un complejo de aversión hacia la escuela o el maestro, que terminará con la deserción o, incluso, la mortalidad escolar? ¿La educación no sería más perfecta si no se hiciera depender de estos prejuicios que se fundamentan en el mérito o demérito, en el castigo o la recompensa? (Pulillo, 1966c, pág. 174).

¹²² Resulta de especial importancia la crítica al sistema escolar, ya que muestra muchos de los fallos y sobre todo de las inequidades que se intentarán corregir posteriormente con la LGE.

¹²³ Este debate viene de lejos. Entre otros artículos se puede seguir en: Andrés, M. (1952). Determinación experimental del rendimiento escolar. *Revista Española de Pedagogía*. (40); Marín Cabrero, R. (1960). Las promociones escolares. *Vida Escolar*. (21). P. 23; Martínez Rodríguez, E. (1964). Consideraciones en torno a la promoción escolar. *Educadores*. (30), noviembre-diciembre de 1964, pp. 941-950; Sánchez Jiménez, J. (1964). Un sistema psicopedagógico de promoción escolar. *Educadores*. (29), septiembre-octubre 1964, pp. 647-670.

Resulta curioso que, el propio Pulpillo (1966c) propone unos porcentajes aceptables de niños que deben promocionar¹²⁴ en cada uno de los cursos, fijando que en los primeros cursos, los niños deben promocionar menos, mientras que en los últimos cursos deben promocionar más para evitar el fracaso escolar, o mortalidad escolar, tal como se llamaba entonces.

Tabla 38. Porcentaje de niños que deberían promocionar. (Según Pulpillo, 1966c)

1º curso con 36/44 alumnos	75%
2º curso con 34/42 alumnos	78%
3º curso con 32/40 alumnos	80%
4º curso con 30/38 alumnos	82%
5º curso con 28/36 alumnos	84%
6º curso con 26/34 alumnos	86%
7º curso con 24/32 alumnos	88%
8º curso con 22/30 alumnos	90%

Fuente: Pulpillo. (1966c). *La promoción escolar y sus problemas*, p. 179.

Resulta reseñable, la cantidad de alumnos que se pierden en esta simulación por el camino, lo que no ayuda precisamente a mejorar las estadísticas de fracaso o abandono escolar. Convendría también llamar la atención sobre cuáles serían los alumnos que tenían una mayor predisposición a no promocionar dentro de una escuela que es profundamente desigual.

¹²⁴ A partir de 1965-1966 el CEDODEP trabaja en unas pruebas estandarizadas de promoción para todos los alumnos que serán llevadas a cabo por primera vez en dicho curso en todas las escuelas de España. A su vez el propio CEDODEP, más allá de los artículos que se pueden leer al respecto en *Vida escolar*, también diseña una serie de manuales y de publicaciones dedicados al asesoramiento de los docentes. A su vez, el CEDODEP investiga los resultados de estas pruebas estandarizadas para intentar mejorar los niveles y para llevar a cabo modificaciones en los cuestionarios de modo que estas pruebas sirvan un poco como rendición de cuentas de lo que sucederá en la escuela y de los fallos o disfunciones que la misma tiene o puede tener.

Libros de texto

Tradicionalmente, en la España franquista, la principal herramienta de trabajo para el docente, para impartir su clase era la enciclopedia, un libro que contenía una serie de contenidos de las distintas materias explicados de un modo teórico, con pocas imágenes para explicar y ejemplificar las materias. El profesorado se ceñía a seguir esta enciclopedia, de un modo poco pedagógico, lo cual enlaza con el modo en que hemos visto que se llevan a cabo las clases.

Estos libros, comenzarán a tener una pequeña variación con la llegada del CEDODEP, ya que esta institución comienza a dar un papel más importante a los alumnos. Por tanto, las clases que se impartan a los mismos deben basarse en las necesidades de estos, y no pueden darse como hasta la fecha de un modo estandarizado para todos los alumnos, sin tener en cuenta los niveles. Encontramos, por tanto muchas publicaciones que empiezan a seguir la línea de que el profesorado debe programar, debe buscar actividades y debe respetar los ritmos que llevan sus educandos. Entre 1958 y 1965, encontramos muchos de estos discursos, aunque lo cierto es que este discurso experto teórico no calará con profundidad en la escuela hasta que los cuestionarios de 1965 obliguen a cambiar las anticuadas enciclopedias. Ciertamente es que se ven ligeras mejoras en los materiales escolares con la llegada del CEDODEP, pero son mejoras muy lentas, unas mejoras graduales, pero lentas que tardarán en generalizarse dentro del núcleo escolar. Los materiales estaban diseñados años atrás, con unas explicaciones teóricas y pocos ejercicios para que los pupilos de los docentes pudiesen poner en práctica aquello que habían aprendido.

El cambio curricular que se produce en 1965 obliga a cambiar los libros, libros que serán también influidos de manera relevante por el CEDODEP. Estos nuevos libros se dividen en la mayoría de casos por materias. Es decir, se fracciona la anticuada enciclopedia en libros de las diversas materias, de modo que son unas publicaciones mucho más especializadas. Además, estos libros tienen un nuevo aspecto. Tienen una

estructura mucho más didáctica, basada en los niños y las edades a las que los mismos se dirigen. Las editoriales tendrán un aumento pedagógico sustancial, lo que supondrá muchas más ilustraciones, supondrá que los contenidos sean presentados de un modo mucho más asumible para los alumnos. Estas editoriales además pasarán de ser pequeñas empresas que hacen sus libros de un modo artesano a grandes empresas con una gran tirada en sus libros.

Además, el hecho de que los docentes tengan que comenzar a hacer programaciones, también hará que el aprendizaje sea menos mecánico y más adaptado a las necesidades de sus alumnos, lo que hace que las editoriales lleven a cabo muchos más materiales para satisfacer las demandas de los docentes, evolucionando así del concepto de enciclopedia estándar para todos los centros a nuevos libros diversos donde los docentes tienen que seleccionar qué debe hacerse y qué no debe hacerse.

Cabe también analizar los contenidos de los nuevos libros que se editan a partir de 1965, como no puede ser de otra manera se basan en los nuevos contenidos recogidos en los cuestionarios y en las nuevas directrices emanadas del Ministerio. Por tanto, se utilizan ciencias tales como la psicología para adaptar los temarios a los ritmos de aprendizaje de los niños, comenzando un largo proceso que irá evolucionando hacia la atención individualizada.

Los libros se plantean de acuerdo a la enseñanza activa que el Ministerio busca y por tanto cambian de manera sustancial la presentación de las materias, cambia el modo de trabajo y cambia de un aprendizaje basado en la memoria a un aprendizaje que le da menos importancia a la memoria y más importancia a la práctica, aunque al respecto aún quedará un largo camino por recorrer hasta los años 90. Comienza a aparecer, aunque lo hará con más fuerza a partir de la LGE el material fungible asociado a los libros, que busca que los alumnos puedan trabajar y poner en práctica aquello que se ha aprendido en clase.

Además, como muestra de un nuevo periodo dentro del franquismo, estos libros ya no recogen el lenguaje postbélico de las enciclopedias, pese a que se siguen respetando principios franquistas clave como la utilización de la Geografía y la Historia con fines políticos o la exaltación de la patria mediante las propias ciencias o la literatura.

Por tanto, se puede concluir que, aunque la utilización de los libros de texto sigue vigente durante todo el franquismo, lo cierto es que se impone una cierta racionalidad en la propia utilización, una racionalidad que se impondrá hasta el fin del propio franquismo, de modo que estos principios, sin desaparecer, supondrán una parte más de los libros, pero sin copar cada una de las páginas, tal y como había pasado en años anteriores. Además, estos libros ya no son libros que se guarden durante años y se utilicen año tras año, sino que son libros que se cambian cada poco tiempo, libros pensados para ser utilizados y cambiados en pocos años, con el cambio que ello supone para la industria que se encarga de hacer los libros, que pasa de ser una pequeña industria casi familiar, a grandes grupos editoriales con un gran poder.

Cabe destacar que, más allá de los libros de texto, como ya hemos explicado, en 1965, los maestros y maestras deben comenzar a programar, es decir, que deben comenzar a adaptar los cuestionarios a las necesidades de sus alumnos o alumnas, tal como se vio en puntos anteriores. Eso nos lleva a que se comienza a producir un incremento sustancial en los materiales para poder adaptarse a los propios alumnos, materiales que proceden de una triple vertiente. Por un lado, estos materiales podían venir de las propias editoriales, que se adaptan al nuevo cambio a partir de 1965, y comienzan a publicar una serie de materiales complementarios a sus libros, con los que ahorran trabajo a los docentes. En segundo lugar, los propios docentes podían elaborar los materiales para sus alumnos. Y por último, el propio CEDODEP lleva a cabo una extensa publicación de materiales escolares, de lecciones ya diseñadas como ejemplo para los docentes, de materiales adaptados a posibles necesidades de alumnos que hará que la educación y los materiales usados para la misma se puedan adaptar a las necesidades mucho más que en tiempos anteriores.

Por tanto, en cierto modo, las editoriales serán las que adquieran parte del papel que se había reservado al docente, ya que comenzarán a sacar materiales con la función de facilitar la vida a unos docentes desbordados ante la perspectiva de tener que programar las clases y diseñar los documentos pertinentes, por lo que de este modo, las editoriales comienzan a sacar materiales que faciliten el trabajo docente como modo de mejorar sus ventas.

Todos estos cambios mostrarán unos materiales que por fin, tras años de trabajo por parte del CEDODEP se adaptan a las necesidades de esa nueva política educativa que buscaba una escuela activa, en la que el papel del docente fuese mucho más allá del tradicional transmisor de conocimientos, política que buscaba poner las necesidades de los alumnos en el centro del proceso educativo.

Pese a que la voluntad de los cambios que se llevan a cabo es de dotar de un mayor papel al docente a la hora de adaptar la legislación y los contenidos a sus escuelas, parte de este papel lo llevarán a cabo las grandes editoriales, que tendrán un importante poder y papel en la educación primaria.

Evaluación y pruebas “objetivas”.

Uno de los conceptos fundamentales que definen en gran parte la política educativa durante la década de 1960 es la eficacia. Eficacia entendida en el sentido de que el Estado quiere ver que allí donde está invirtiendo dinero, consiguen darse los resultados que pretende obtener. Hasta la fecha que se está estudiando, el Estado no se había preocupado de la calidad de su educación, y por tanto tampoco tenía mucho sentido el pensar en una rendición de cuentas.

Respecto a estos cambios, pruebas y exámenes, se ve una clara diferencia entre los tradicionales pedagogos orgánicos de la inspección, y sus compañeros que se incorporarán a la inspección educativa, ya formados en la Universidad de acuerdo a la nueva lógica tecnocrática. Aquéllos inspectores del primer y segundo franquismo, defienden un enfoque basado en el humanismo y en el que las pruebas, dentro de tener un papel relevante, son un elemento de juicio. El propio Adolfo Maíllo, que tuvo un papel muy relevante en los cambios que se produjeron durante los años 60 a partir del CEDODEP hasta 1964 dice lo siguiente:

Yo no tengo ningún inconveniente en proclamar que las pruebas objetivas, comodín hodierno de cuantos quieren sentar plaza de progresivos y enterados en materia pedagógica, suponen una perversión altamente recusable de los modos tradicionales de realizar la instrucción, no sólo porque la mecanizan (...), sino porque, abreviando o suprimiendo el contacto reactivo de examinador y examinando, eliminan radicalmente el diálogo docente. (Maíllo, 1955)

Todo ello, unido al enfoque tecnocrático de la educación, lleva a la creación de una serie de tests¹²⁵, venidos de la tradición pedagógica norteamericana que permiten tener un mayor conocimiento del alumno, así como una valoración mucho más individual de algunas de sus características, de un modo que hasta la fecha no se había realizado. Ello permitía a los docentes evaluar cosas tales como la memoria, la percepción, la imaginación... Cosas que hasta entonces había sido difícil evaluar y cuantificar dentro de un aula de un modo claro y que quedaban a la mera observación sistemática del docente.

¹²⁵ Aunque no entraremos en los test por ser este un campo que no se va a estudiar como tal en el trabajo, cabe destacar entre otros el test de Ballard (adaptado a España por Fernández Huerta), tests de vocabulario, el test de Hamburgo para medir la atención, el de Bourdon con el mismo objetivo, o distintos tests relacionados con la memoria, tales como el Test económico de Memoria global, adaptado por Villarejo, o por último el test de matrices progresivas, sobre lógica y adaptada mediante el test de Raven con una serie de láminas. A su vez hay temas mucho más relacionados con la propia escuela, como el test de lectura silenciosa, de F. Huerta, escalas de escritura, del mismo autor, o diversos test de composición escrita, que permiten tener mucho más claro el nivel de los alumnos a la hora de poder evaluarles y de poder actuar sobre ello.

¿Permiten estos test la mejora? Lo cierto es que no, pero permiten un mayor conocimiento del alumno, un mayor conocimiento de sus debilidades y de sus fortalezas, y eso permite un cambio en el profesorado, que pasa a conocer mejor a sus alumnos, y por tanto a poder conocer mejor cómo adaptarse a las necesidades de cada uno de ellos.

Aunque los tests y las pruebas más allá de los tradicionales exámenes se introducen a partir de 1960 –pese que antes hay pequeños ejemplos durante el primer franquismo, y ya los había habido en la República-, comienzan una cierta generalización en según qué ámbitos a finales de década, teniendo un mayor papel con la futura aplicación de la LGE.

Lo cierto es que no se puede decir que se introdujesen de un modo extendido en las aulas, más bien al contrario, fue un movimiento que tuvo mucho más que ver con la inspección y con las Normales que un movimiento que se desarrollase en los centros, por lo que perdió parte de su valía. El problema con el que se encontraron sus principales impulsores en nuestro país, es que hacía falta una cierta formación para estos test, para poder sacar la valía de los propios resultados, formación que en nuestro país estaba muy lejos de darse y más en un campo que tradicionalmente se había asociado a la pedagogía foránea, especialmente la estadounidense.

Por tanto, una vez más, los test quedan como una isla de un aumento más pedagógico que no llega de un modo claro e inmediato a las aulas, y que por tanto mitiga mucho el efecto que podría haber tenido. Pero denota la voluntad del gobierno, y de las instituciones relacionadas con la educación y la innovación del sistema educativo español de tener un sistema educativo más preparado y más adaptado a las necesidades de aquel sistema. Una voluntad económica que, aunque de modo inmediato no cale en

las aulas, sí irán en aumento las publicaciones relacionadas¹²⁶ con estos test y con las aplicaciones de los mismos.

¿Qué diferencia suponen los test estandarizados frente a lo que se hacía en el primer franquismo?

Lo cierto es que se ve una clara ruptura, que no tiene sólo que ver con los test estandarizados, pero que también tiene que ver con los mismos. Y es que, aunque ya hablamos de un cambio pedagógico claro entre el primer y el tercer franquismo que comienza a partir de 1958, también podríamos hablar de una ruptura dentro de este último periodo franquista, ruptura que se produce en 1965, donde se produce un cambio al frente de distintos órganos pedagógicos, no sólo el CEDODEP¹²⁷ y de la propia inspección, cambio que trae aparejada la sustitución de esos antiguos pedagogos orgánicos, por aquéllos surgidos de la Sección de Pedagogía, una generación que tiene unos nuevos métodos, entre los que sin duda destacan los tests y las pruebas estandarizadas.

Todo ello, teniendo en cuenta que se inicia en 1965, no llega a la escuela como tal de un modo más o menos importante hasta muchos años después, pero denota una nueva política educativa, una búsqueda de un sistema donde el niño es el centro, o comienza a serlo, y por tanto es vital conocer al niño, conocer sus puntos más débiles y poder actuar sobre los mismos. Eso a su vez, lleva asociado comenzar a preocuparse de los niveles normales de un alumno. Es decir, de la educación especial, de aquellos niños que necesitan otro tipo de educación, de aquellos alumnos que necesitan adaptaciones, de aquellos alumnos que, en cualquiera de los campos que miden estos test, tienen algún problema¹²⁸.

¹²⁶ Como publicaciones cabe destacar: García Hoz, V. (1969). *Manual de Tests para la Escuela*. 8ª Edición. Madrid: Escuela Española S.A. Hijos de Ezequiel Solana. Instituto "San José de Calasanz" de Pedagogía.

¹²⁷ En el CEDODEP el cambio en la dirección se produce en Septiembre de 1964, pero los cambios comienzan a notarse de un modo evidente en 1965.

¹²⁸ Lógicamente, una vez más cabe decir que comienza la aplicación de lo que estamos explicando, por lo que no se puede decir que sea algo generalizado el hecho de que los maestros y maestras comiencen

Así, los docentes comienzan a comprender que hay alumnos que es posible que tengan problemas a la hora de memorizar, pero que no significa que sean menos capaces por suspender exámenes basados en el memorismo, porque otro tipo de pruebas sí pueden hacerlas bien. Empiezan a entender que hay determinados alumnos que sufren lo que en la época se ven como problemas, tales como dislalia, discalculia, problemas a la hora de escribir... Y pese a que no se sabrá muy bien en la época cómo comenzar a actuar con estos alumnos, estas pruebas abrirán un nuevo universo que todavía hoy llega hasta nuestro tiempo.

A ello cabe añadir que, de este modo, los maestros y maestras comienzan a utilizar la evaluación para mejorar, para aprender de un año para otro y saber cada vez mejor cómo afrontar el trabajo con una serie de trabajos, y este concepto de aprender mediante la evaluación será un concepto impulsado desde el CEDODEP.

En definitiva, aunque los tests no acabarán de entrar en las aulas hasta pasado el espacio temporal marcado para esta tesis de un modo claro, es en esta época en la que se reemprende una posición técnica que ya se había comenzado a dar durante la República, y es el hecho de que se produzca una tecnificación también a la hora de evaluar al alumno, una mejor evaluación que permite conocer aspectos que de otro modo por lo habitual escapan a un control férreo del docente y que hasta la fecha, habían dependido mucho más de la observación y la percepción del mismo que de pruebas. Un cambio que permitirá un avance en el conocimiento del niño, y en el conocimiento de niveles y problemas que puedan darse en su aprendizaje, lo que permitirá al docente poder actuar sobre los mismos.

a preocuparse de las necesidades individuales de los alumnos, ni de un modo inmediato comienza a ser visible una preocupación por la dislalia, discalculia... Es un proceso que se seguirá durante años, incluso durante décadas, pero que comienza a cristalizar en este periodo, con estas nuevas directrices emanadas en parte y financiadas en parte por la actividad del CEDODEP y de la inspección educativa.

6.1.2 Cambios en los principios educativos

Cambios en la calidad educativa derivados de la acción del CEDODEP.

Previamente a comenzar el apartado es necesario hacer alguna precisión terminológica. En primer lugar, la calidad no se debe nunca a un ítem o descriptor concreto, sino que la calidad es debida a la confluencia de varios ítems, lo que obliga a que, para analizar el cambio en el concepto de calidad y en la propia calidad del sistema que se produce en el desarrollismo español, sea necesario analizar una serie de descriptores. En alguno de ellos no se entrará de un modo demasiado extenso ya que tienen su propio apartado dentro del trabajo, pero no debe entenderse el que no se les dedique un gran espacio dentro del apartado de la calidad como una falta de vinculación con la misma.

La calidad en educación¹²⁹ es un concepto considerablemente difuso. Podemos encontrar tantas definiciones como personas que la definan¹³⁰. En este trabajo partiré de la siguiente definición de calidad educativa: la calidad educativa son aquellos aspectos cualitativos y cuantitativos que permiten la mejora de la educación y de los elementos que en ella repercuten.

Es por ello que para poder analizar la calidad educativa durante el franquismo se deben ver diferentes factores que afectarán a la misma, pero de modo previo resulta necesario ver la calidad educativa durante la posguerra y en ese periodo de transición que he llamado segundo franquismo (1953-1958).

¹²⁹ En este apartado abordaré de un modo breve muchos de los aspectos que posteriormente serán abordados con una mayor concreción y claridad. Y es que para mejorar la calidad son muchos los aspectos que están implicados a lo largo de toda la década, y no se puede hablar de la mejora de la calidad escolar sin hablar de los programas, los niveles, los nuevos libros escolares o la escuela activa, entre otros factores. Pero posteriormente se analizará con detenimiento cada uno de ellos.

¹³⁰ “Aquella que asegura a todos los/las jóvenes la adquisición de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para realizar su transición a la vida adulta de forma adecuada y completa” OCDE. (2005). *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris. Directorate of Education; “La calidad puede ser descrita en términos de eficacia del ejercicio educativo, atendiendo a la consecución de los objetivos y metas propuestos”. Arias y Gentile (2011). *Calidad y reforma de la educación secundaria obligatoria en España*. Madrid: Fundación Alternativas.

Durante los primeros años del franquismo –incluso durante la primera década- la calidad educativa fue algo muy secundario en la escuela, algo que no importaba, ya que había mayores preocupaciones como la depuración docente, como la generalización de la religión en todas las aulas y todos los cultos y ceremonias asociadas a la misma, así como de la educación “patriótica” siguiendo los principios franquistas y falangistas. Se entendía que de modo automático todo acto de enseñanza conducía al aprendizaje de los alumnos, sin entrar en niveles dentro de este aprendizaje.

Es por ello que las dotaciones de estas escuelas eran ridículas, con ratios que de forma sistemática superaban las 60 personas por clase¹³¹, con una escuela rural unitaria muy mayoritaria donde los niveles eran algo secundario, y con un magisterio mal formado, mal pagado y maltratado sistemáticamente desde el propio gobierno.

Los maestros seguían las enciclopedias –previamente supervisadas y purgadas por el Estado- al pie de la letra, con un aprendizaje basado en la memorización de contenidos y una metodología anticuada, donde la violencia y el miedo tenían en muchos casos un papel importante. Las condiciones de las escuelas eran pésimas, con escuelas semidestruidas, en condiciones poco higiénicas en muchos casos y carentes de los materiales necesarios para poder llevar a cabo el aprendizaje.

Como se ha explicado en este trabajo, el papel del alumno no es ser el centro del proceso educativo, ya que se entiende al niño como un adulto, solo que en el cuerpo de un niño. Eso supone que la individualización, los niveles de los distintos alumnos, el trabajo en grupo y demás métodos quedan fuera del sistema educativo hasta casi la década de 1960. A ello cabe unir el hecho de que toda metodología asociada a la utilizada y fomentada durante el periodo republicano hacía a los docentes sospechosos

¹³¹ Los ratios oficiales no contaban mucho a la hora de organizar las clases de un sistema en el que faltaban escuelas. Usualmente los docentes intentaban tener cuantos más alumnos mejor, porque eso a su vez significaba mayor ganancia probable por las permanencias, que suponían gran parte del sueldo de un maestro, por lo que una gran ratio de alumnos solía ser una oportunidad para el docente de ganar algo más de salario.

de apoyo a la República, lo que en esa España de posguerra era realmente peligroso.¹³² Por todo ello, sin querer extenderme más, lo cierto es que el primer movimiento del franquismo en búsqueda de una cierta modernización educativa y una cierta mayor calidad serán los cuestionarios de 1953, los cuales ya han sido debidamente comentados.

Resulta llamativo que, hasta 1953, no se lleven a cabo excesivas medidas en la búsqueda de la calidad escolar, lo cual se explica por el aislamiento de la pedagogía nacional, motivado por el aislamiento político-económico y también por el hecho de que no se pueden utilizar metodologías usadas en la República, ni se apoyan a los métodos que en el extranjero están dando buenos resultados. Así, Montessori, Decroly, Freinet o el krausismo, entre muchos otros serán movimientos prohibidos y perseguidos durante el primer franquismo y, aunque en menor medida, también en el segundo.

Es con la llegada del CEDODEP, cuando la inspección adquiere un cierto papel más pedagógico y menos coercitivo y fiscalizador, cuando se comenzará a buscar una escuela que aporte unos mejores resultados, para lo que se entienden como necesarias una serie de inversiones. Es interesante sin duda, aunque no se entrará excesivamente en ello, el papel que tiene el fin del aislamiento internacional y el despegue económico en este cambio actitudinal por parte del Estado franquista. Se configura el CEDODEP como un banco didáctico de ideas, que debe pensar y llevar a la práctica nuevas metodologías que permitan obtener los objetivos fijados por el propio Estado. Es entonces cuando comenzará el desarrollo de la calidad educativa durante el franquismo.

¹³² Si se quiere profundizar en la escuela que deriva del primer franquismo y en la calidad educativa de la misma, así como en la influencia de la depuración en los métodos docentes, resulta interesante consultar los siguientes libros. Batanaz, L. (2011). *La inspección de primera enseñanza durante la Guerra Civil y el primer franquismo (1936-1943): represalia y desgarramiento*. Córdoba: Universidad de Córdoba; Navarro Sandalinas, R. (1990). *La enseñanza primaria durante el franquismo. (1936-1975)* Barcelona: PPU; Mayordomo, A. (Ed.). (1999). *Estudios sobre la política Educativa durante el franquismo*. Valencia: Universidad de Valencia; Mayordomo, A. y Fernández Soria, J.M. (1993). *Vencer y convencer. Educación y Política. España 1936-1943*. Valencia: Universidad de Valencia.

Pero la calidad educativa requiere de distintas actuaciones que mejoren el sistema educativo y que avancen hacia una educación que, con mejores métodos y materiales, consigan unos mejores resultados. Esos son los factores que se analizarán a continuación, pero sin entrar excesivamente en alguno de ellos que tendrán su propio apartado dentro de los cambios que cimienta el CEDODEP.

Uno de los principales cambios que traerán los tiempos y también el CEDODEP es una nueva concepción del niño, que ya es concebido como un niño y no como un adulto, y por tanto, se entiende que en función de su edad, tendrá una serie de características u otras y habrá cosas que no pueda o no deba aprender. Esto lo expresa perfectamente Fernández Huerta (1960), cuando explica a los docentes de la época que:

Tú ya no crees que el alumno primario posee las mismas aptitudes que el adulto. Los pequeños son distintos de los mayores, no sólo en cantidad, sino en calidad; no sólo en presencias, sino en potencias. Tú tampoco crees que los niños de siete años son como los de ocho ni estos como los de nueve. Tú matizas las diferencias y has oído hablar de los “gradientes” evolutivos y has oído alguna teoría en la que se afirma que todos pasamos por las mismas etapas de evolución. (p. 7).

La lógica consecuencia de que los alumnos no sean iguales, es que no se puede actuar de igual modo sobre ellos, lo que nos lleva a la individualización del trabajo en el aula – comparado con el proceso que se daba antes¹³³-. El propio Fernández Huerta (1960) la definía del siguiente modo:

La enseñanza individualizada es el conjunto de métodos y técnicas que permiten actuar simultáneamente sobre varios escolares (más de 10 o entre 5 y 10), adecuando la labor discente al diverso desenvolvimiento de sus aptitudes y desarrollando la inclinación

¹³³ Decir que la individualización se produce en el franquismo es arriesgado, como sabrá todo el que vivió aquella escuela, pero lo cierto es que se produce un proceso por el cual se trabaja de un modo mucho más individual con el alumno de lo que se había hecho hasta el momento, de un modo que cada alumno cuenta e importa, que cada alumno es valorado y evaluado, de un modo mucho más individual de lo que se había hecho durante el franquismo, por lo que el cambio resulta evidente. Sería complicado compararlo con los modos de ahora, donde sería más que falso decir que el franquismo primaba a la individualidad, pero si hablamos de la época que nos ocupa, lo cierto es que el cambio frente al periodo anterior resulta claro y evidente.

hacia el trabajo escolar. Suele aplicársele también la denominación de enseñanza a medida, es decir, ajustada al estado “actual” de cada alumno. (p. 8).

Esta individualización de la enseñanza, en palabras de Vitorino Arroyo (1963) deberá pasar por:

- Con la enseñanza individualizada no se trata de impartir una educación estrictamente individual.
- A pesar de las diferencias entre los escolares (en cuanto a capacidad mental, intereses, vida afectiva, influencia del ambiente, etc.) hay ciertos aspectos generales en que estas diferencias son mínimas.
- Se puede, por consiguiente, constituir grupos más o menos homogéneos, a los que puede y debe suministrarse una enseñanza en común.
- Dentro de estos grupos más o menos homogéneos pueden y deben admitirse diferencias individuales entre los alumnos que integran dichos grupos.
- Para estos escolares deberán ser habilitados medios pedagógicos que estimulen su aprendizaje y su educación.
- La realización de todo lo anterior sería, en definitiva, una enseñanza individualizada (p.13).

Este cambio resulta fundamental, puesto que supone poner al alumno como centro del proceso educativo, algo que difiere mucho de lo que había sucedido hasta la época en la pedagogía franquista¹³⁴. Y es que, este cambio tendrá una serie de consecuencias que a lo largo de la década de 1960, cambiarán la educación española, y aumentarán la calidad del sistema.

¹³⁴ Respecto a estos principios de entender al alumno como parte fundamental y sobre la educación más individualizada, en la pedagogía patria de estos años y en el discurso experto asociado a la misma, supondrán una revolución el sistema Winnetka y Washburng, los sistemas por fichas de Dottrens, Deshamps ... lo que muestra que, por primera vez en el franquismo, la pedagogía española se inspira en la pedagogía que mejores resultados o perspectivas ofrecen a nivel mundial, lo que influirá sobre la política educativa. El papel que tiene el CEDODEP en la difusión es estas ideas e incluso en la traducción de algunos de los materiales será clave.

Un primer cambio consecuencia de éste es la ratio escolar. Si se quiere aplicar un sistema como el que se propone, la ratio escolar no se puede situar en 60 o 70 personas por clase como alcanzaba en los lugares más poblados. Es por ello que se comienza una política de reducción de ratios que, aunque no es tan rápida como los docentes habrían deseado, y se mantiene durante todos los años 60, lo cierto es que permite un cierto alivio de la situación de muchos docentes, aunque deja la ratio media en 40-45 alumnos por aula en los lugares más poblados, algo que sigue haciendo difícil la completa individualización de la enseñanza, y ello unido a la masificación de las ciudades también influirá en la necesidad de nuevas escuelas en las grandes ciudades para luchar contra esta masificación de las aulas, una política que, aunque será abordada poco a poco, lo cierto es que jamás fue una absoluta prioridad para la administración franquista.

¿Qué papel tiene el CEDODEP en estos cambios? En primer lugar, estos cambios derivan de la entrada de las nuevas pedagogías y de las pedagogías foráneas hasta entonces rechazadas, en el sistema educativo. Eso sucede mediante el CEDODEP, quien además, mediante su sistema de publicación que dará difusión a todas estas ideas, de un modo muy claro y muy generalizado mediante su revista “Vida Escolar”. Además, el CEDODEP llevará a cabo cambios en la formación del profesorado, que analizaré más adelante, y cabe añadir cambios en la formación continuada en las Reuniones Pedagógicas dirigidas por la inspección y directamente dependientes del CEDODEP.

Por otro lado, como se analizará a continuación, también diseñará nuevos métodos y nuevos materiales adaptados a la nueva educación, y es que si se cambia el papel del alumno y el modo de acercarse por parte del docente al alumnado, se hace necesario que también cambien las metodologías que no habían sufrido cambio alguno desde el fin de la guerra.

Por tanto, mediante las publicaciones del CEDODEP se podrá ver cómo, muy especialmente a partir de 1963 y con mayor fuerza a partir de 1965, se proponen

cambios metodológicos tales como el trabajo en equipo, las lecciones, los proyectos o las unidades didácticas.

Respecto a este trabajo en equipo, Arroyo (1963) define que el trabajo en equipo debería tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Que la clase es un <<pequeño grupo>> social.
- Que este <<pequeño grupo>> tiene una dinámica externa e interna para su constitución.
- Que en el <<grupo>> hay líderes, escolares dependientes, independientes y rechazados.
- Que interesa conocer lo mejor posible la estructura del <<grupo>>.
- Que en el <<grupo>> se deben cultivar la generosidad, la solidaridad, la responsabilidad de grupo, el amor a los demás, la ayuda al prójimo, el espíritu de renuncia y demás virtudes para una positiva convivencia.
- Que en el grupo pueden y deben discutirse, analizarse y ejecutarse relaciones y proyectos, que individualmente serían poco menos que imposible o costarían más esfuerzo (p. 13).

A su vez, Rivas Navarro nos ofrece la siguiente cita en la que se puede ver la importancia que gana el trabajo en equipo a lo largo de la época que nos ocupa.

El trabajo en equipo no es menos beneficioso para los alumnos. Ante el individualismo competitivo de unos y la indiferencia apática de otros, se ve aparecer, entre los miembros de un equipo unido, el espíritu de servicio, que el esfuerzo de cada uno debe aportar al equipo entero y esta emulación es de buena ley. (Rivas Navarro, 1970, pág. 9)

Aunque lo cierto es que, pese a que se fomenta este trabajo en equipo, junto con la individualización del trabajo, no faltan detractores dentro del sistema, docentes que no

quieren o no son capaces de llevarlo a cabo. Al respecto así se expresa, por ejemplo Iglesias en un artículo publicado por Vida Escolar:

Sin embargo, en nuestras escuelas el trabajo por equipos se presenta todavía como una aventura arriesgada, y se sigue apoyando la tarea escolar sobre la ley de la competencia y sobre una moral de vencedores y vencidos. (Iglesias, 1960, p. 10).

Sobre el trabajo en equipo, Onieva (1967) nos muestra sus puntos positivos y negativos, entre los que destaca:

Ventajas

- Dota al niño de libertad y espontaneidad, es decir, acrecienta su personalidad.
- Fija en sí mismo el concepto de responsabilidad, ya que de su dedicación a la obra común depende la perfección de ésta.
- Despierta el espíritu de creación y aviva la mente para resolver las dificultades que se presentan en la ejecución de la tarea.
- Acostumbra al trabajo colectivo, sociable, de cooperación, afianzando los lazos del compañerismo.
- Habitúa a la disciplina, a la necesidad de obedecer al que manda.
- Evita el engreimiento personal, porque el trabajo es colectivo.
- Eleva el tono y la moral de la escuela.

Inconvenientes:

- Que el niño sólo participa en la tarea por un tiempo determinado, limitándose en los demás tiempos al papel de espectador.
- Que sólo participa en una especialidad, al extremo de que en sus tareas complejas no <<ve>> la finalidad que se persigue, sino la de su sola incumbencia. Esto, que puede no tener importancia en un centro fabril, donde la división del trabajo es inexcusable, no es aconsejable en la escuela, donde la formación del niño debe ser total. Pero repetimos que un maestro inteligente sabrá resolver o atenuar dichos inconveniente. (Pág. 54)

Pero el trabajo por equipos no será el único cambio. Las clases cambiarán, y el profesorado tendrá que comenzar el diseño de las mismas. En primer lugar llega el concepto de lección. La lección consiste en planificar lo que se va a realizar en una clase, cómo se va a realizar y los objetivos con los que se propone dicha lección, con la voluntad de clarificar su distribución del tiempo y del trabajo. En resumen resulta necesario repartir el tiempo y el trabajo, y este reparto se produce en lecciones.

Maíllo (1961) define las lecciones del siguiente modo:

Si se nos obligase a condensar en una definición breve, pero acaso suficiente, nuestro concepto de lección, diríamos que es la cantidad de esfuerzo (trabajo didáctico) necesario para desarrollar la unidad de materia (contenido temático) en la unidad de tiempo. (p. 2).

Estas lecciones, por tanto, se deben interrelacionar entre ellas, ya que una lección aislada no tiene sentido si no se relaciona con las previas y con las futuras, tal como explica Navarro Higuera (1961):

Las lecciones de un Maestro determinado son también una multitud de actos educativos que deben organizarse. Cada uno debe ayudar, esclarecer el otro. El Maestro es distinto de un año a otro, de un día a otro, de una hora a la otra, aunque continúe siendo el mismo [...] El verdadero Maestro intenta enseñar una lección con toda aquella frescura de ideas que le da la alegría de crear, aun cuando comunique a los alumnos la más fácil verdad, y en los alumnos suscita el trabajo mental espontáneo del que tiene, cuando aprende, la impresión de que se enseña a sí mismo. Pero, no obstante, el Maestro se renueva a cada paso y puede decirse que no enseña la misma cosa, aun cuando vuelva sobre los mismos temas. Pero en cada nueva ocasión tiene conciencia del resultado anteriormente alcanzado; no puede trabajar en el vacío. Y cada vez abarca con la mirada todo el organismo de la verdad que enseñará a continuación. (p. 6).

Por primera vez en el franquismo, se empieza a tener en cuenta que el docente puede mejorar su práctica docente, y que año tras año puede ir mejorando esta y aprendiendo

de sus errores, algo que hasta la fecha no se consideraba porque el error de un docente era poco menos que inasumible. Ahora se comenzará, gracias a las tesis del CEDODEP a hablar de que el docente puede equivocarse, y como tal, puede mejorar su práctica docente. Esta mejora será clave para el nuevo concepto de evaluación, que se trabajará más adelante.

A ello cabe añadir que “la lección es el punto de contacto entre lo que ha creado ya y su futura creación” (Lombardo Radice, 1933, p. 114).

Pero este concepto, rápidamente será superado, ya que el propio CEDODEP comenzará a hablar de la unión de estas lecciones en torno a un mismo tema, de modo que muchas lecciones queden unidas bajo un mismo término, las unidades didácticas¹³⁵, que aunque es algo que durante años se hacía fuera, no había llegado a España durante el franquismo.

Este concepto de unidad didáctica pronto dio paso al programa, que constituía la unión de estas unidades a lo largo de un año.

El programa no puede identificarse con los objetivos de la educación, sino que, precisamente, se traza y concibe en función de tales objetivos, para garantizar su cumplimiento. Los niveles son puntos de llegada, estaciones de destino, y el programa, junto con el método constituye el itinerario. (De la Orden, 1963, p. 3).¹³⁶

A ello cabe añadir que

el programa no es tampoco un cuestionario ampliado o desmenuzado. La característica esencial de todo programa es su explícita referencia a la actividad, a la “praxis”. Por consiguiente, frente al cuestionario que exige una contestación, indicando sus evidentes

¹³⁵ Ciertamente es que las Unidades Didácticas llegan a la escuela Española con la Orden Ministerial de 1959, pero tardarán en generalizarse en las aulas y en llegar a lo que se había previsto que fuesen.

¹³⁶ Sobre el programa y los cambios que debía de llevar asociados, se le dedicó una revista de Vida Escolar íntegra, lo que explica la profundidad de estos cambios y la importancia que el propio CEDODEP y los maestros le concibieron a los mismos.

bases intelectuales, el programa exige una realización, una puesta en marcha, un desarrollo de actos. Es absurdo pensar en un cuestionario de actos, como lo es pensar en un programa de nociones. Lo que sí es concebible, y éste es el caso de un gran número de programas escolares, es un programa de actividades para asegurar el aprendizaje de nociones. (De la Orden, 1963, p.2).

Desde un primer momento resultó necesario el programa –pese a que no se pidió hasta mediados de los 60-, puesto que era el nivel de concreción necesario para adaptar unos cuestionarios que eran excesivamente generales para llegar a las necesidades de un país con escuelas muy diferentes, tal y como defiende Moreno:

Mas es cierto que los cuestionarios constituyen un documento legal y pedagógico demasiado sucinto y generalizado como para cubrir eficientemente el papel de concreción orientadora que todo maestro necesita. Es preciso dar un nuevo paso de acercamiento entre el cuestionario y el quehacer didáctico del aula, construyendo un instrumento capaz de trazar con pulso firme el camino que debe ser recorrido para conseguir los objetivos educacionales de la escuela. Este nuevo instrumento es el programa. (Moreno, 1969, pág. 29)

Eso supone que el docente es obligado a hacer una reflexión global del proceso de enseñanza, algo que ayuda a que el proceso tenga una visión más global de todo el curso, lo que ayuda también al paulatino cambio en la metodología que se produce.

De forma simplificada se puede exponer que

el programa escolar, pues, no es otra cosa que el conjunto organizado de todas las actividades y experiencias que los alumnos hayan de realizar bajo la directa jurisdicción de la escuela. Es decir, el complejo estructurado de ejercicios y experiencias conducentes a la adquisición de conocimientos, aplicación de los mismos a la solución de problemas vitales, dominio de técnicas, formación de hábitos y desarrollo de capacidades y destrezas. (De la Orden, 1963, p.3).

Esto afecta a la calidad escolar, puesto que hace que el docente tenga que pensar mucho más sobre la educación que imparte de lo que lo hacía antes, cuando simplemente diseñaba el cuaderno de lecciones. Además, lleva aparejado un cambio metodológico hacia una escuela mucho más activa, y mucho más preocupada por la parte práctica de la educación que por el aprendizaje memorístico de la parte teórica.

Un buen resumen respecto al cambio metodológico que suscitan estos niveles de concreción y las nuevas metodologías que propone el CEDODEP lo representa la siguiente cita:

Dos postulados prácticos, de aplicación sencillísima, deben inspirar a tal fin la labor de las escuelas, cualesquiera que sean su condición y características: multiplicar las apelaciones a las cosas reales en la fase inicial de las lecciones (intuición) y multiplicar los ejercicios intelectuales y activos en la fase de aplicación o complementación de las mismas. Y otra, que es consecuencia y supuesto de ellas: no memorizar sino lo indispensable y, en cambio, mediante preguntas y realizaciones, apelar constantemente a la inteligencia de los niños desarrollando en ellos el juicio personal, la capacidad crítica, la aptitud para resolver cuestiones reales que la vida plantea (Maíllo, 1961, p. 3).

A lo que añade que “en una fórmula muy breve podríamos condensar así nuestra posición, que es la del “derecho de los niños”: menos lecciones formales, muy pocas lecciones de memoria y muchos ejercicios, antes, durante y después de toda lección”. (Maíllo, 1961, p. 3).

En la misma línea apunta Medina, a favor de los ejercicios y de la parte práctica frente a la memorística.

Los ejercicios previos o posteriores a la lección resultan absolutamente indispensables para confirmar e incorporarse la doctrina. Sólo lo que se hace, se sabe bien, porque para llegar a la fase del hacer, ha sido preciso redescubrir y hacer propio todo lo que constituye la base teórica de la práctica, con un esfuerzo personal y nuevo en cada situación. [...] Son indispensables los ejercicios previos encaminados a suscitar el interés por las cuestiones que se van a estudiar. (Medina, 1960, p. 14).

Además, **la individualización de la enseñanza** hace que ya no se considere al grupo como un todo global, sino que se le considere como la confluencia de distintos alumnos con diversas inquietudes y capacidades, lo que hace que se comiencen a ver niveles entre los distintos alumnos, niveles sobre los que el docente debe actuar. A ello se añade algo muy necesario, a los alumnos con necesidades educativas específicas, se les deja de llamar alumnos subnormales, lo cual habla sobre el cambio que se lleva a cabo. Vitorino Arroyo nos explica claramente los nuevos niveles en las aulas, lo que supondrá un gran paso adelante a la hora de mejorar el trato a cada alumno, lo que no quiere decir que deje de ser un trato deficiente:

Los alumnos del curso escolar, y teniendo en cuenta los niveles a alcanzar, quedarán divididos en tres sectores: alumnos adelantados, que necesitan unas unidades superiores de trabajo; escolares normales, que siguen normalmente el proceso de aprendizaje, y niños retrasados por muchas circunstancias: falta de asistencia a clase, enfermedad, debilidad mental, etc. Los extremos de la clase, tanto los de exceso como los de defecto, necesitarían una atención especial por parte del maestro y la necesidad de un método de trabajo individualizado. (Arroyo, 1963, p. 14).

Cierto es que, pese a que esta es la voluntad, no siempre se llevará a cabo y el profesorado no siempre estará lo bastante formado ni tendrá las condiciones en sus aulas para poder actuar del modo que se propone.

Estos cambios metodológicos modernizarán el modo de entender la educación por parte del profesorado, y el modo de acercarse a la misma, aunque la escuela no cambiará de un día para otro, pero lo cierto es que la calidad escolar y los métodos empleados en el proceso educativo aumentarán de un modo evidente durante la década de 1960, y a ello contribuyen los nuevos modos de entender la pedagogía y las nuevas metodologías empleadas en la propia escuela.

Pero obviamente, este cambio metodológico debía venir ayudado de un cambio en los materiales didácticos, un cambio que comenzará a darse a principios de 1960, con un aumento sensible de los materiales de las escuelas, pero que tendrá un punto claro de despegue en 1965, con la llegada de los nuevos Cuestionarios y de los nuevos libros asociados a la metodología que se propone y al nuevo modo de entender la pedagogía. No entraremos mucho en los libros escolares ni en los cuestionarios, puesto que ambos tienen su apartado propio, pero sí es necesario entrar en los nuevos materiales y en las nuevas dotaciones para las escuelas.

Incluso el propio informe del Banco Mundial, en 1962, llamaba la atención sobre la poca dotación que tenían de materiales adaptados las escuelas, dejando muy claro que estos debían ser ampliados.

Procurar un aumento cuantitativo de la educación primaria no es lo único importante, también lo es aumentarlo en calidad. Muchas escuelas tienen una desastrosa carencia de libros y material de enseñanza; ha de destinarse mucho dinero a estos propósitos. En muchas áreas remotas, la educación se desarrolla en escuelas de 1 o 2 habitaciones solamente. Al incrementar la capacidad de las escuelas hay que planear la construcción, de tal modo que al ser finalizadas se puede procurar un equipo necesario. (International Bank for Reconstruction and Development, 1962, p. 543).

Y efectivamente, la situación en los pueblos durante muchos años había sido crítica, con materiales claramente desfasados, con mapas antiguos, con más de 20 años, con una implantación muy baja de las nuevas tecnologías, en resumidas cuentas con unos materiales insuficientes y obsoletos que no permitían desarrollar a los docentes las clases como deberían hacerse según los cánones que se fijaban desde la Inspección. Incluso en ocasiones era necesario que los propios padres pagasen algunos materiales porque la escuela se veía sin posibilidades de adquirirlos por otros medios.

Esta situación comenzará a cambiar con la llegada del CEDODEP, con algunos envíos que se realizan de materiales, con la creación, por parte del CEDODEP de algunos materiales, como los publicados en Vida Escolar, entre otros, que ayudan a paliar estas

situaciones, pero el verdadero cambio llega cuando llegan los nuevos libros escolares de 1965, unos libros distintos, modernos, que permiten el trabajo de los docentes de un modo mucho más ágil, con materiales que desarrollan las propias editoriales que se desarrollarán de un modo muy rápido hasta 1970.

Se cambian las anticuadas enciclopedias por libros mucho más basados en el aprendizaje mediante la actividad, mediante los ejercicios y la práctica. Estos nuevos materiales, incluyen cuadernillos de aprendizaje, nuevas formas de presentar los temas, nuevas ilustraciones, y sobre todo están preparados con una mayor pedagogía, dirigidos a un nuevo contexto en el que como se analizará posteriormente los niveles de los alumnos comienzan a estar mucho más claros, lo que permite que esos libros vayan destinados a los niños de un curso determinado.

Respecto al cambio que supone para el docente y para el alumno estos nuevos libros, en especial los de actividades, se puede ver que:

el libro de actividades opone a la permanencia del anterior su carácter fungible. Ambos recomiendan trabajos y ejercicios, pero con la particularidad de que el libro de actividades concede el espacio necesario para efectuar esas actividades aconsejadas, realizar test, resolver problemas, relacionar con otros conocimientos, escribir sus errores y dudas, llevar personalmente sus gráficas de progreso, etc. Equivale a tener el niño en un solo volumen su libro de texto, bloc de test, cuaderno de apuntes, diccionario, registro de progreso, etc., para un solo curso y una sola asignatura, naturalmente. (Villarejo, 1960, p. 19).

El tema de los libros escolares ya ha sido trabajado anteriormente, pero lo cierto es que supondrán una gran piedra de toque a la hora de hablar de calidad educativa, en especial a partir de 1965, al igual que la revista Vida escolar, que será analizada más adelante, puesto que será clave para dar nuevos materiales y técnicas a los maestros, algo que sin duda ayudará a mejorar la educación patria y sus resultados.

También es necesario hablar de los niveles escolares¹³⁷, los cuales irán muy relacionados con la individualización de la enseñanza por un lado, y por el otro lado con la escuela graduada y con el aumento de ésta durante la década frente a la escuela unitaria rural. La aparición de los niveles educativos ayudará a la escuela en tanto en cuanto los docentes tendrán que estar mucho más atentos a los diversos alumnos que tienen y a las necesidades de los mismos, estableciéndose niveles que permiten detectar en qué lugar está un alumno determinado respecto al nivel que debería tener.

Abren una nueva perspectiva sobre la evaluación, unos lugares a donde los alumnos tienen que llegar para promocionar en las condiciones correctas al siguiente nivel, y por tanto un nivel medio teórico que los alumnos deben cumplir, estableciendo así criterios mucho más homogéneos en cuanto a la promoción en todas las escuelas del país. Como hay una relación clara con los Cuestionarios, resulta interesante clarificar las diferencias que hay entre los niveles y los cuestionarios.

Los cuestionarios 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. En la práctica, los niveles señalarán las nociones contextualizadas en los Cuestionarios cuyo aprendizaje, y sus efectos inmediatos, sean susceptibles de escalonamiento en estadios progresivos de intensidad y extensión y se presten a comprobación periódica. (De la Orden, 1963, p. 2).

Es decir, que los niveles llegan para cubrir la parte que no había sido cubierta por los cuestionarios, que cabe recordar que eran dependientes también del CEDODEP. Establecen un nivel de cumplimiento de los contenidos que fijan los cuestionarios, lo que cambiará el sentido de la evaluación que se había dado hasta la fecha, facilitando a los docentes ver los problemas de los alumnos y poder actuar sobre los mismos. Estos niveles también permitirán actuar de un modo mucho más claro sobre aquéllos alumnos que quedan rezagados, aunque estas actuaciones es cierto que no solían darse, ante la imposibilidad debida a la ratio y a la todavía deficiente formación del profesorado.

¹³⁷ Estos niveles quedan explicitados por primera vez en la Orden Ministerial de 22 de abril de 1963.

Además, estos nuevos cuestionarios permiten una cierta estandarización, ya que todas las escuelas tienen unos contenidos que enseñar en un momento determinado, algo que ayudará a que más o menos en todas las escuelas comience a darse el mismo temario, las mismas bases y más o menos también hace que los niveles y cursos dentro de estas clases tiendan a estandarizarse.

En consecuencia, pues, los cuestionarios, aunque necesarios para la organización de contenido de la enseñanza, no son suficientes. Hay que concretarlos en metas cuya consecución pueda ser objetivamente comprobada o, al menos, susceptible de evaluación o estimación con cierto grado de seguridad. (De la Orden, 1963, p. 2).

Esto a su vez, supone un control a los docentes, no un control directo, pero el hecho de que se generalice un modo de decidir la promoción de los alumnos y de decidir los alumnos que están consiguiendo –o no- los objetivos fijados, en este caso los niveles fijados permiten que los docentes puedan saber qué están haciendo y sobre qué tienen que mejorar, lo cual, como se analizará posteriormente se relaciona con la nueva evaluación que propondrá el CEDODEP. (Apartado 6)

Y es que esta nueva concepción de la evaluación, a la que también le dedicaremos un apartado, también será muy importante en el aumento de la calidad, porque la evaluación ya no supone la finalidad principal, sino que es un elemento para la mejora del proceso, para saber dónde hay errores, dónde algo funciona mal, siempre con la intención de subsanarlo.

Además, comienza a hablarse, aunque se desarrollará mucho más una vez acabada la década que nos ocupa de la evaluación también como modo de mejora del docente. La evaluación, por primera vez pasa a llevarse en distintos momentos, no al final, lo que permite que el proceso sea mucho más continuo, y que puedan detectarse errores realizados de una forma mucho más sencilla.

Los niveles también permiten que la evaluación sea algo que ya no depende del criterio personal de un docente determinado, sino que en cierto modo comienza a homogeneizarse en los distintos centros, siempre buscando que exista un aprendizaje de aquello que se ha realizado que permita la mejora de cara a momentos o cursos futuros. Esto permite que, en líneas generales, como todos los centros imparten las materias y contenidos de un modo similar y evalúan de un modo similar, sea más sencillo el ensamblaje con la educación secundaria, sea más asequible la adaptación y el cambio a la secundaria se venga de la escuela que se venga.

Ahora bien, para todo ello, para aplicar estas nuevas metodologías que se van implantando a lo largo de la década de 1960, para utilizar esos nuevos recursos, con ese nuevo papel del alumno dentro del sistema educativo, es necesario un profesorado que esté preparado para el nuevo reto, que esté formado para saber utilizar esas nuevas técnicas, y que en definitiva, pese a haber salido de la escuela normal, siga una formación continuada que le permita mantenerse actualizado respecto a las metodologías que se proponen por parte del Estado y de organismos como el CEDODEP.

Al respecto, se abordará con mucha más calma y precisión en el apartado sobre la formación del profesorado (apartado 7), pero lo primero que cabe reseñar son los centros de Colaboración Docente, centros que dirige el inspector de zona y que funcionan como un Banco de ideas donde intercambiar experiencias entre los distintos docentes y donde el inspector reúne a los docentes de una zona determinada y les forma en las últimas metodologías y cambios legislativos.

Estos centros, aunque como hemos explicado no tienen el resultado idílico que se esperaba, serán los encargados junto con la difusión de la Revista Vida Escolar de que estas nuevas directrices lleguen a los docentes en activo, con la voluntad de que sean aplicadas, pese a que lo cierto es que no se puede decir que los resultados que obtuvieron al respecto sean positivos.

La formación de los docentes durante la década cambia de un modo muy significativo, aunque no acabe de funcionar la formación de los docentes en activo, lo que hace que, aunque los maestros y maestras recién salidos de las normales sí intenten implantar al menos en parte estos cambios, los maestros y maestras en activo en muchos casos sigan impartiendo sus clases de igual modo.

El papel de los docentes, será claramente supervisado por el papel de los inspectores, que en la década de 1960 cambian de forma importante, pasando a tener un papel mucho más pedagógico y mucho menos fiscalizador, lo que no quiere decir que por ello dejaran de fiscalizar y de ejercer un férreo control sobre el profesorado de acuerdo con los principios franquistas.

Esta inspección, por primera vez en el franquismo, a partir de 1958, y muy especialmente durante los años 60, tiene un papel no solo de formador de los docentes, sino también un papel de transmisor de conocimientos a los mismos, ya sea directamente por los cursos de los que hemos hablado previamente o la participación en congresos nacionales e internacionales, ya sea mediante las propias reuniones con los directores de centro –pocas veces productivas desde el punto de vista de la formación-, o muy especialmente divulgando el conocimiento adquirido mediante libros y revistas educativas, para lo que el CEDODEP tendrá un gran papel, puesto que más allá de su revista, tiene un potente servicio de publicaciones que será clave.

Es mediante los inspectores como llegan las ideas de pedagogías hasta entonces tachadas de foráneas, de nuevos métodos, por lo que se produce la difusión de un nuevo modo de trabajar. Esta situación tiene el problema de que no quiere decir que los docentes se acojan rápidamente a algo que han leído, pero lo cierto es que tendrán una importancia clave dentro del discurso experto. El cambio será más hondo a partir de 1965, cuando llega una nueva hornada de inspectores, formados en las escuelas de Pedagogía de después de la guerra, con una formación mucho más amplia –si hablamos

de formación académica- que la de los tradicionales pedagogos del Estado, y con una lógica tecnocrática que sitúa en el mapa la nueva evaluación, las pruebas estandarizadas, los nuevos métodos, los nuevos cambios didácticos y organizativos...

Es por ello que la inspección tiene un papel importante en el cambio, pero lo cierto es que es de justicia reconocer que también durante muchos años, suponen un freno al cambio, mediante la función sancionadora y fiscalizadora, siendo la policía del Estado en Educación y también de la Iglesia. Por mucho que cambie la inspección, no cambiará la importancia y el control de los cuadros de Franco y Primo de Ribera, a las fotos de la Virgen, a alzas de banderas, consignas y rezos...

Otros factores también influyeron en la mejora de la calidad educativa que se dará durante la época (1958-1970), son el aumento de la escolarización que se produce en 1964, ampliando la escolarización obligatoria hasta los 14 años¹³⁸, lo que supone dos años más que hasta la fecha, los aumentos presupuestarios que se darán a lo largo de la década, puesto que aunque la inversión no asegura una escuela de calidad, lo cierto es que la escuela franquista necesitaba fuertes inversiones para llegar a ponerse al día, la generalización de la educación y su nuevo papel como un bien de consumo, que hace que la gran parte de la sociedad pase por el proceso educativo, lo que amplía las exigencias de la misma, ya que es más necesaria que nunca para conseguir un puesto de trabajo, o el desarrollo en las construcciones escolares, que no solo permiten la escolarización de muchos alumnos que hasta entonces no habían tenido esa opción, sino que proporcionan unas aulas mucho mejor preparadas para la metodología que se busca, y con unas mejores condiciones de salubridad.

Mención aparte merece el auge de la escuela graduada, que permitirá la individualización de la enseñanza y permitirá los niveles educativos, lo que sin duda ayudará a la generalización de una escuela que trabaja de un modo distinto con niños de 6 años que con niños de 12. Eso permite que a su vez, los libros escolares se dediquen a un curso en cuestión, y que el docente se especialice en cierto modo en un determinado

¹³⁸ Por Ley de 27/1964, de 29 de abril sobre ampliación del periodo de escolaridad obligatoria.

tipo de alumno, al menos durante el curso lectivo, y no tenga muchísimos alumnos con distintos niveles y distintas edades a los que atender.¹³⁹

En definitiva, estos factores paulatinamente cambiarán el sistema educativo tal y como se conocía, pasando de un sistema educativo que se basaba en el aprendizaje memorístico y la disciplina, a un sistema educativo que trata de educar teniendo en cuenta las necesidades que sus alumnos tendrán en el futuro y partiendo de la concepción de que todos los alumnos son distintos.

Además, este nuevo sistema educativo aumenta la calidad escolar, que mejora los modos de hacer las cosas en las aulas y de atender a los alumnos teniendo en cuenta sus individualidades, pero también mejora la equidad, que estaba realmente tocada durante el franquismo. Se mejora el acceso de los alumnos a la enseñanza secundaria, la cual se generaliza considerablemente, se intenta mejorar el ensamblaje entre la educación primaria y la secundaria y las tasas de mortalidad estudiantil¹⁴⁰ se reducen considerablemente. Todo ello durante una década que modernizó un sistema educativo que había estado petrificado desde 1939, con muy pocas mejoras pedagógicas – prácticamente ninguna hasta 1953-, lo que hizo que en esta década (1960-70) se tuviese que intentar mejorar a marchas forzadas el sistema, subsanando aquello que no se había realizado durante décadas.

Ahora bien, no debemos caer en el error de pensar que esta transformación del sistema educativo es idílica y deja un sistema perfecto sin fisuras. Al contrario, sigue siendo un sistema educativo que necesita aumentar la calidad y la equidad, un sistema inferior a los de los países de su entorno, que sigue siendo muy ineficaz, y que sigue dando una

¹³⁹ Esto no quiere decir que una escuela unitaria no pueda ser una escuela de calidad, pero lo cierto es que en el franquismo, en las escuelas unitarias era usual tener 30 o 40 alumnos de diversas edades, y dentro de esas edades a su vez de diversos niveles lo que dificultaba sobre manera el trato individual a cada uno de los alumnos y el respeto a las diferencias que tienen con sus compañeros, del mismo modo que hacía más difícilmente aplicable el nuevo sistema de unidades didácticas, puesto que dentro de la clase encontramos muchos niveles a los que es necesario atender.

¹⁴⁰ Es el término que se usa en el franquismo para referirse a lo que hoy en día llamaríamos fracaso escolar.

educación para las élites y otra para las bases, pero sí es cierto que todos estos cambios lo que hacen es que se pueda hablar de una mayor calidad en la escuela pública franquista, una mayor calidad tanto en los procesos como en los resultados. No era un buen sistema, pero las mejoras eran evidentes. Del mismo modo que al habitante de Siberia, los 6 grados del invierno español le parecen idílicos, el venir de una escuela donde el aprendizaje consistía en la repetición de contenidos hasta la saciedad, de una escuela que segrega a la mayoría del alumnado y donde el profesorado hacía lo que podía porque no estaba formado ni tenía materiales para hacer más, debe ser contrarrestado con esta nueva escuela, que propone una nueva metodología que irá implantando paulatinamente, generalizando términos como el programa, la unidad didáctica, o metodologías hasta entonces perseguidas por el propio Estado.

Escuela Unitaria frente a la escuela Graduada.

Ya en la introducción expliqué los cambios demográficos y económicos que se estaban produciendo en España durante el final de los años 50 y sobre todo a lo largo de la década de 1960. En primer lugar, en varios puntos de este trabajo hemos aludido a que tradicionalmente, España era un país rural, la mayoría de la población vivía en los pueblos, con una economía fuertemente vinculada al sector primario.

A medida que el sector secundario iba siendo más importante, se comenzó a dar una doble emigración. Muchas fueron las familias, como se vio unas páginas antes que emigraron a las ciudades, ciudades que sufrieron un crecimiento tremendo. Pero también fueron muchas las familias que emigraron a pueblos cercanos más grandes, haciéndoles a su vez crecer cada vez más. Por ello, los pueblos pequeños y las aldeas perdieron población de una forma rápida y continua.

Esto unido a la racionalización en el gasto impulsada por los tecnócratas y a las perspectivas que venían de otros países hizo que, poco a poco se fuese apostando por la

escuela graduada, en vez de la tradicional escuela unitaria pequeña que había primado en los pueblos hasta entonces.

Por un lado, en las nuevas grandes urbes, en los pueblos grandes, se apostó por construir grandes centros graduados¹⁴¹, que incluso en ocasiones tenían más de una línea. A ello se suma que se llevó a cabo una política de concentración escolar en los pequeños pueblos, basada en la racionalización del gasto.

De este modo, en los pueblos pequeños, siempre que fue posible, se llevó a cabo una política de concentración, que pudo ser vista en diversos modos:

1. En primer lugar, en los centros de nueva construcción, se hacían centros en un pueblo determinado, y los pequeños pueblos de alrededor debían ir a estos centros. Así, se sustituían pequeñas escuelas unitarias rurales, en muchos casos en unas condiciones que no eran las necesarias, por escuelas nuevas, concentrando muchas escuelas en una más grande y graduada, que era la política a seguir desde el Ministerio.
2. En el caso de que no se llevase a cabo una nueva construcción escolar, muchos pueblos que tenían 3 o 4 escuelas unitarias, juntaban estas escuelas, de modo que una de estas escuelas acogía a los alumnos más pequeños, la segunda a los que tenían la edad intermedia, y la tercera a los alumnos más mayores. Así, cada uno de los centros y de los docentes de los mismos se especializaba en una edad determinada. Será esta una idea que aunque comienza a llevarse a cabo a principios de 1960, incluso unos años antes, no acabe de cristalizar.
3. En los pequeños pueblos, tradicionalmente habíamos encontrado una escuela masculina y una escuela femenina, clonando así las estructuras, el profesorado y los gastos asociados a ellas. Se unieron estas dos escuelas en una misma escuela, de modo que se gastaba mucho menos. El gobierno franquista, fue ciertamente laxo con sus principios ideológicos tradicionales, juntando así en una misma

¹⁴¹ Me refiero a grandes centros comparándolos con los que se veían en la época, no con los centros actuales.

clase a niños y niñas con el objetivo de ahorrar. Y eso demuestra perfectamente el cambio de política que se lleva con la tecnocracia, donde el gasto, y por ende la economía pasa a ser mucho más importante que los principios ideológicos tradicionales que habían primado.

En 1961, se producen dos aspectos pedagógicos que cambiarán la configuración que hasta entonces había tenido la escuela Unitaria. En primer lugar, España trata de erigirse como la gran referencia de la escuela Unitaria, de la escuela de un solo maestro, ya que su existencia dentro de nuestro país era muy superior a la media del resto de los países y, con la ayuda de la Unesco, se lleva a cabo un curso sobre escuelas unitarias, donde participan gente de muchas nacionalidades, pero muy especialmente de América Latina, que cogen el modelo escolar de España, de las escuelas unitarias como modo de conseguir el desarrollo de la educación en todos los lugares. El director general de Enseñanza Primaria encomienda su organización al CEDODEP, y por tanto pusieron como referente del curso a Maíllo. Este curso hará que cambie el modo de organizar las escuelas Unitarias, que se defiendan la unitaria y sus características, y sobre todo, que se apueste por una Unitaria completa, en contra de lo que se había hecho hasta la fecha¹⁴².

143

Por otro lado, se produce una muy interesante Conferencia Internacional de Instrucción pública en Ginebra, el 3 de julio de 1961. Aunque la escuela unitaria no es la parte más importante del debate educativo que se produce, sí tiene importancia, puesto que los cambios demográficos que se están dando en toda Europa hacen que sea necesario replantearse la propia escuela unitaria. Fruto del debate al respecto se dan una serie de recomendaciones, de las que a continuación se destacarán algunas, que vehicularán el desarrollo de las escuelas unitarias en los siguientes años. Como sugerencias realizadas cabe destacar:

¹⁴² Puede verse más información sobre el desarrollo del curso en: Iglesias, J. (1960). Curso sobre escuelas Unitarias completas. *Revista de Educación*, nº 116. Pp. 66-70.

¹⁴³ Se entiende por escuela unitaria completa aquella en la que pueden estudiarse todos los niveles.

- Cualquiera que sea el carácter, urbano o rural, de su lugar de origen y de su residencia, todo niño que frecuenta una escuela primaria, tanto si se trata de una escuela de varios o de un solo maestro, debe recibir en ella el mínimo de instrucción que le sea indispensable, tanto para proseguir sus estudios más allá del gasto primario como para poder recibir una formación complementaria que le prepare para el desempeño de sus obligaciones de hombre y ciudadano.
- Allí donde la escuela primaria de un solo maestro sea <<incompleta>>, en el sentido de que el número de años de estudios sea en ella inferior al establecido para las demás escuelas primarias, es preciso proporcionar a sus alumnos, teniendo en cuenta las condiciones locales, otros medios para completar su instrucción sin dificultad.
- Allí donde se estime todavía que la escuela confiada a un solo maestro no puede dar sino una parte de la enseñanza del primer grado, debe desarrollarse con gran intensidad una acción encaminada a convencer a las autoridades escolares y al cuerpo docente de que:
 - El analfabetismo ha desaparecido prácticamente de los países en los que el sistema de escuelas completas de un solo maestro ha permitido hacer efectiva la universalidad de la enseñanza.
 - Los países que se encuentran a la cabeza del desarrollo educativo mundial continúan utilizando este sistema cuando las dificultades de transporte o de financiamiento no les permiten agrupar a los alumnos de las pequeñas localidades en escuelas centrales, con o sin internado.
 - A pesar de sus insuficiencias, la escuela completa de maestro único ofrece innegables ventajas desde tres puntos de vista: pedagógico (estudio del medio ambiente, trabajo en grupo y trabajo individual), humano (atmósfera familiar, relaciones con los demás y cooperación) y social (extensión de la influencia con los demás y la cooperación) y social (extensión de la influencia de la escuela y contribución de la misma a la educación de adultos).
- Las escuelas completas con dos o más maestros en las que cada uno de ellos se ocupa de dos o tres años de estudio, pueden constituir una transición hacia la escuela primaria del tipo corriente. El hecho de que se intente la transición a la escuela “corriente” o graduada, muestra que para el gobierno, y para las

instituciones internacionales, la escuela graduada es la idílica, mientras que la unitaria solamente subsiste por las circunstancias.

- En los países en que, como consecuencia de cambios de orden demográfico o de una política de racionalización del sistema escolar, existe la tendencia de suprimir la escuela primaria de un solo maestro, es conveniente que, antes de proceder a las reagrupaciones proyectadas, se tengan en cuenta los deseos de las poblaciones interesadas, y en especial de los padres que quieran conservar una escuela que constituye a menudo el único centro de vida cultural y social.
- No retrasar la apertura de una escuela en una localidad hasta que la matrícula escolar haga necesaria la presencia de varios maestros y cuidar de las exigencias que condicionan la apertura de escuelas de un solo maestro dotándolas de flexibilidad. En España no se retrasó la apertura de estas escuelas, sino que la escuela tradicional del medio rural había sido la unitaria, y lo que hizo es que con el éxodo de la población rural, poco a poco fue desapareciendo y quedando como algo anecdótico ya en los años 90.
- Deben utilizarse todos los medios posibles para romper el aislamiento de la escuela de un solo maestro, tanto en lo que se refiere al maestro (atención especial de la inspección, asesores pedagógicos, documentación para la clase, círculos de estudios, relaciones continuas con establecimientos escolares más importantes, etc.) como en lo que respecta a los alumnos (visitas de médicos escolares, correspondencia interescolar, cooperación escolar, excursiones...)
- El contenido de los planes de estudio y programas en la escuela primaria de un solo maestro, así como el número de años de escolaridad, no deben ser inferiores a los correspondientes a la escuela primaria de varios maestros, a fin de que los alumnos de ambos tipos de escuela tengan las mismas posibilidades de pasar a los estudios de nivel postprimario.
- Está plenamente justificada la preparación de guías didácticas destinadas al personal docente de las escuelas de un solo maestro; además, procede estimular a las revistas pedagógicas para que formulen sugerencias que interesen directamente a los titulares de las escuelas de maestro único.
- Etc.¹⁴⁴

¹⁴⁴ Revista de Educación. (1962). Organización de la escuela de maestro único. Recomendación número 52 de la XXIV Conferencia Internacional de Ginebra. *Revista de Educación* (142), pp. 83-86.

El caso es que con todas estas recomendaciones se insufla aire a la escuela unitaria, y se defiende que la escuela de maestro único debe ser completa siempre que sea posible, que debe tener los recursos necesarios para que no haya discriminación entre la graduada y la escuela unitaria, y que ésta, la de maestro único debe ser absolutamente clave a la hora de conseguir que todo niño o niña puedan acudir a una escuela.

Además, se habla de que el profesorado de estas escuelas no debe ser un profesorado peor preparado, más bien al contrario, debe recibir formación para trabajar en dichas escuelas, una formación permanente que le capacite para hacer frente a las necesidades y peculiaridades de este tipo de escuelas y sus alumnos.

Ahora bien, este cambio, no se lleva a cabo de repente, sino que durante 7 años, los que van de 1958 a 1965, se lleva a cabo un intenso debate que podemos ver en las propias revistas educativas de la época sobre cómo deben de trabajar las escuelas graduadas y las escuelas unitarias, y sobre si las unas son mejores que otras. Como las escuelas unitarias no desaparecen, en la propia bibliografía, se escribe mucho sobre las escuelas unitarias, intentando así formar al profesorado de las mismas para que pueda atender las necesidades de sus alumnos del mejor modo posible. Es decir, que en cierto modo se les intenta formar una vez ya están en activo para que trabajen del mejor modo posible con sus alumnos y alumnas, pese a que esa formación suele pasar por un discurso experto a través de las revistas educativas y de los libros escolares que no siempre interesa al profesorado.

A la par que se suceden estos esfuerzos por el buen funcionamiento de la unitaria, la balanza la decanta la propia población que comienza a desaparecer de los pueblos para ir a las ciudades, y la economía, puesto que resulta muy caro el sostenimiento de estos centros que ya no tienen suficientes niños como para resultar rentables al Estado, por lo que muchos de ellos se cierran.

La cuestión principal, sobre la que versan gran parte de las publicaciones que encontramos al respecto es doble. Por un lado si es necesario apostar por la escuela graduada, intentando sustituir así a la unitaria, y la segunda, si la escuela graduada es mejor que la unitaria. Veamos al respecto dos opiniones.

Desde un punto de vista exclusivamente didáctico y planteado el problema en términos de enseñanza-aprendizaje-rendimiento, creo que la graduada es superior, porque permite un aprovechamiento óptimo del tiempo, del trabajo y del material. El maestro de sección puede llegar a un perfecto dominio de las técnicas didácticas adecuadas y a un conocimiento preciso de cada uno de sus alumnos. (Sánchez Manzano, 1962, p.7)

Pero a su vez añade que:

Desde un punto de vista socio-educativo, la unitaria forma un grupo social más de acuerdo con la realidad vital. En la unitaria el niño convive con otros de diferentes edades y capacidades; se verá superado en algunos aspectos y destacará en otros. En mi opinión, esto favorece la integración social del alumno sin perjudicar el desarrollo de su incipiente personalidad. En este aspecto, estimo que la unitaria es muy superior a la graduada; la posible disminución de la acción magistral se ve compensada por el incremento de la acción social del grupo. (Sánchez Manzano, 1962, p. 7)¹⁴⁵

Como ventajas de la escuela unitaria, Pulpillo (1966b) establece las siguientes:

- a) La coexistencia de alumnos de distintas edades en una misma¹⁴⁶ aula y bajo una misma dirección, favorece vivencias altamente educativas y crea en los escolares hábitos de ayuda mutua, comprensión y adaptación social de unos a otros.
- b) El régimen complejo de actividades escolares, tanto en lo que se refiere a la enseñanza como al aprendizaje, exige en este tipo de escuelas un ritmo de simultaneidad en los trabajos, pone a contribución del sentido de la responsabilidad en los alumnos y desarrolla los hábitos de autogobierno y espíritu creador.

¹⁴⁵ Los textos de Sánchez Manzano, Velasco y Martínez de Castro pertenecen a una mesa redonda que se puede ver en Sánchez Manzano, O. Velasco, J.A. y Martínez de Castro, A.J. (1962). Mesa Redonda. *Vida Escolar*, nº 37. Pp. 7-10. Citaré cada uno de los autores por separado, ya que representan sus opiniones que nada tienen que ver en la mesa redonda con las de sus compañeros.

¹⁴⁶ La cacofonía es del original.

- c) Predispone por ósmosis a que contenidos y hábitos de estudio se intercambien espontáneamente entre alumnos mayores y menores, entre los más preparados y los menos desenvueltos, favoreciendo al mismo tiempo el proceso de la imitación con fines formativos, que muchas veces los niños captan de sus propios camaradas situaciones y respuestas con más facilidad que cuando se interpone entre ellos la diferencia maestro-alumno.
- d) La personalidad. Proyección e influjo social del maestro, convertido en los pequeños núcleos de población donde radica la unitaria en el único agente capaz de impartir cultura y educación a niños y a mayores, se resalta a veces extraordinariamente sobre la vida de estas comunidades. (P. 155)

Por su parte, Velasco, Maestro Nacional en Utrera, defiende que

Es cierto que la escuela graduada, por permitir la división del trabajo y una más y mejor matizada clasificación cronológica o instructiva de los escolares, facilita la labor puramente mecánica del maestro. Pero esto no pasa de ser más que una ventaja de orden material. En cambio, la unitaria, donde también se clasifica de hecho a los alumnos, es infinitamente superior a la graduada en el orden afectivo y emocional, por cuanto permite una más íntima relación entre maestro y discípulo, y el legítimo orgullo de aquel al ver crecer año tras año en edad y sabiduría a los niños cuya formación les fue confiada [...] Consideramos, sin pasión, que la escuela unitaria es más humana y más genuinamente cristiana y española que la graduada. Y hasta nos permitimos afirmar que buena parte de culpa de la decadencia actual de la escuela nacional recae sobre la escuela graduada. (Velasco, 1962, p. 8).

Sobre la comparación entre una y otra Pulpillo (1966b) precisa que:

- a) Ambos tipos de escuelas son iguales en su esencia y en sus fines, ya que tanto unas como otras son instituciones sociales encargadas de la educación básica. Sin embargo, hay que reconocer que en cuanto a los medios son diferentes, con ventaja para la escuela de varios maestros.
- b) Dada la organización de las escuelas españolas en la actualidad, donde la propia Administración escolar impone el agrupamiento y graduación por cursos de escolaridad, parece más claro que en lo sucesivo se hablase, en lugar de

escuelas de uno o de varios maestros, de clases con todos los cursos y clases con x cursos (siempre que x sea menor que 8) y clases con un solo curso.

- c) Pese a ser la Escuela una institución artificial, sin embargo, las de un solo maestro se aproximan más a la forma de la sociedad familiar o natural.
- d) La promoción escolar debe ser más exigente en las escuelas de varios maestros, mientras que en las unitarias tiene por fuerza que adoptar una forma más flexible.
- e) El aprovechamiento de los medios didácticos, la división y especialización del trabajo docente y las instituciones circun y postescolares pueden alcanzar mayor perfeccionamiento y alcance en las de varios maestros que en las de uno.
- f) Los servicios especiales de la escuela son más factibles de implantarse y utilizarse en las de varios maestros que en las de uno sólo.
- g) La promoción social y la educación continuada tienen opción de realizarse con más intensidad en las escuelas de varios maestros que en las de uno solo. (P. 156)

Muchas más citas se podrían esgrimir sobre las discusiones sobre si eran mejores o peores las graduadas que las unitarias o viceversa, pero lo cierto es que por racionalización económica, comodidad y resultados cuantitativos, las escuelas graduadas fueron aumentando, lo que no quiere decir que las unitarias dejaran de existir. ¿Cómo se trabaja en estas unitarias? En primer lugar, hay diversos tipos de escuelas unitarias, aunque a partir de 1961, como fruto de la Conferencia Internacional de Instrucción Pública de Ginebra, se potencia la unitaria completa, es decir, la escuela que, pese a ser de un solo maestro, tiene todos los niveles para cursar los estudios en las mismas, por lo que aquellas unitarias en las que solo se cursaban un par de cursos van desapareciendo paulatinamente.

Ahora bien, no todos los cursos podían ser atendidos al mismo tiempo, por lo que en lugar de cursos como en la graduada, se establecían diversos niveles, usualmente tres, y los niños no se organizaban en torno a su edad, sino en torno a los niveles que mostraban, por lo que dos niños de una edad igual podían estar en niveles claramente diferenciados.

Para ilustrar claramente esta situación, veamos un ejemplo real, explicado por el Maestro Nacional Eusebio González Rodríguez (1961).¹⁴⁷ La clase de este docente en cuestión consta de 30 alumnos. A estos alumnos, los agrupa con carácter general en tres secciones que se corresponden del siguiente modo:

1. Alumnos más adelantados.
2. Alumnos de cultura intermedia.
3. Alumnos más retrasados y de nuevo ingreso.

A su vez, para las Matemáticas, la estructuración de la clase varía, creando 5 grupos que trabajan del siguiente modo:

1. Para problemas de tipo complicado aritmético-geométricos, áreas y volúmenes.
2. Comprende la práctica de problemas de iniciación a las <<reglas>>, de recapitulación, sistema métrico, áreas y decimales.
3. Práctica de problemas de reducción a la unidad, recapitulación y sistema métrico.
4. Problemas de las cuatro operaciones fundamentales y sus combinaciones.
5. Iniciación a las operaciones aritméticas.

Así, por ejemplo los grupos de Aritmética quedan del siguiente modo:

El grupo 1: 4 alumnos.

El grupo 2: 4 alumnos.

El grupo 3º: 10 alumnos.

¹⁴⁷ Puede verse el caso de esta escuela de un modo mucho más detallado en González Rodríguez, E. (1961). Organización del trabajo en la escuela Unitaria. *Vida Escolar*. Madrid, (34) Pp. 33-35

El grupo 4º: 2 alumnos.

El grupo 5º: 10 alumnos.

Además, era bastante común el hecho de que los de mayor nivel ayudasen a sus compañeros, de modo que así el docente pudiese multiplicarse y estar en dos niveles diferentes con la ayuda de sus alumnos. Esto se hizo bastante más difícil a partir de 1965, con los nuevos cuestionarios y con los programas, donde los objetivos que se debían cumplir no solo eran más ambiciosos, sino que además la llegada de la escolaridad hasta los 14 y la generalización de la secundaria hacían que los alumnos necesitasen un nivel que luego les permitiese la inserción en la enseñanza secundaria con los alumnos que provenían de la enseñanza graduada, lo que suponía una ventaja ya que la secundaria era siempre graduada, por lo que los de la escuela unitaria tenían que adaptarse a otro tipo de funcionamiento y de normas.

En definitiva, la escuela unitaria lo que permite es agrupar a los alumnos por niveles, mientras que las graduadas lo hacen en función de su edad, aunque al final deben cumplir los mismos cursos y objetivos que los alumnos que estudian en la escuela graduada. Claramente explica esta situación Navarro Higuera (1963) cuando explica cómo se dividen los cursos en ambas escuelas:

Si observamos la organización de seis maestros en régimen de clase única (graduadas) o en régimen de clase múltiple (unitarias), veremos que en el primer caso las líneas de separación entre la masa de escolares se producen entre curso y curso, con soluciones de continuidad de sentido horizontal. Por el contrario, en la organización de escuelas de un solo maestro existe una disposición de sentido vertical, ya que la agrupación no viene dada por premisas de índole cronológica, sino por otros factores. De aquí los intervalos de separación que entre unos grupos y otros puedan representarse verticalmente. (p. 20).

Cabe precisar además que

en las escuelas de varios maestros el paso de una a otra clase supone un acto bien definido en el que el propio alumno y sus familiares perciben hasta físicamente el

cambio efectuado. Por el contrario, en las escuelas de un maestro apenas si hay signos externos que acompañen a la promoción del alumno. Este sigue aparentemente en el mismo lugar porque el acto promocional no puede percibirse de modo tangible. (Navarro Higuera, 1963, p. 22).

Por lo tanto, debemos ver que la organización de la escuela unitaria es una decisión de los docentes, ya que organizan sus clases en función de las necesidades y de los niveles que tienen dentro del propio aula, incluso se producen situaciones en las que no hay determinados niveles, por lo que no es necesario agrupar ese nivel de un modo determinado.

La escuela unitaria es una escuela mucho más heterogénea, entendiendo esta homogeneidad desde una doble perspectiva. Por un lado su alumnado es más heterogéneo, encuentran más niveles y situaciones dentro del aula. Pero además, el método de trabajo de cada docente es diferente en función de su formación y de sus prioridades. Así, entre dos escuelas unitarias que tuviesen un alumnado más o menos equivalente, las diferencias pueden ser muchas, tanto en el modo de trabajar como entre el propio alumnado.

Por el contrario, la graduada es mucho más homogénea, tanto por su alumnado que tiene unas menores diferencias entre ellos y entre sus niveles, así como en el modo de trabajar, puesto que se aprovechó el paso a la escuela graduada para homogeneizar el sistema, de modo que en cada uno de los niveles, se actuaba de un modo muy similar, creándose materiales como los libros por grados que ayudaban a que, cada escuela graduada se pareciese a otra distinta en el modo de trabajo y el nivel de sus alumnos. Así, los docentes de la graduada tuvieron mucho más claro lo que debían lograr y cómo lograrlo.

Y precisamente los docentes son una de las claves que se destaca de las escuelas graduadas. Defienden que el papel del maestro es mucho mayor en estas escuelas, y que

además marca mucho más que en las escuelas graduadas, donde los docentes se especializan y tecnifican en una edad, y cuando estos alumnos pasan de curso dejan de tener esa vinculación.

Podemos señalar al aspecto que hace referencia a la entidad docente. En las escuelas de varios maestros es la institución quien polariza la función desde el sector del agente educador (el escolar es alumno de la escuela <<Cervantes>>). En la escuela de un solo maestro es la persona de éste la que asume el papel magistral en toda su plenitud (los niños no van a la escuela unitaria número 5, sino a la escuela de Don José). (Navarro Higuera, 1963, p. 21).

Pese a ello, también hay quien sostiene una opinión enfrentada sobre el profesorado y sus posibilidades en estas escuelas:

El maestro de la escuela unitaria tiene que atender a una gama tan amplia de edades que su actuación directa sobre cada alumno se ve imposibilitada, no puede estudiar las aptitudes de cada uno ni facilitarle la enseñanza adecuada a sus intereses. Esta misma necesidad de atender a escolares de muy diversas edades impide que en la escuela de un solo maestro se desarrollen los programas completos con la consiguiente degradación de la enseñanza por falta de un mínimo de rigor. A estas dificultades básicas es preciso añadir el aislamiento y la falta de estímulos para los maestros así como la imposibilidad de conseguir para estas escuelas una dotación suficiente de material didáctico [...] y de establecer algunas instituciones complementarias de alto valor educativo. (Sánchez Manzano, 1966, pág. 112)

Como he explicado previamente, la escuela unitaria desciende de un modo significativo con la emigración interior hacia las ciudades, dejando despoblados muchos pueblos, obligando así a cerrar parte de estas escuelas, pero lo cierto es que, por la propia estructura de España tendrán un papel fundamental a lo largo de toda la década para conseguir que todos los alumnos tengan un puesto escolar, algo que ya he explicado que se conseguirá a principios de la década de 1970.

En definitiva, la escuela graduada irá ganando terreno a la escuela unitaria, pero lo cierto es que la escuela unitaria no dejará de existir durante todo el periodo en el que nos centramos desde este trabajo. Aunque el principal debate se centró en si era mejor la escuela unitaria o la escuela graduada, lo cierto es que nunca se puso en duda el hecho de que la escuela unitaria tenía un papel muy importante que cumplir, por lo que prácticamente nadie en la época defiende que la escuela unitaria deba evolucionar hacia una política de concentración escolar y acabar en graduada. Pese a ello, se impuso por un lado la emigración y por el otro lado la racionalidad presupuestaria en contra de la escuela unitaria. Aunque el ámbito rural español necesitaba de la escuela unitaria, con todas sus peculiaridades.

Ahora bien, ¿cuál es el papel del CEDODEP al respecto? Pese a que se produce desde el Ministerio una política que busca la concentración escolar y que busca la escuela graduada, lo cierto es que desde el CEDODEP se defiende ciertamente a la escuela unitaria, se la ayuda y se aconseja a los docentes sobre lo que deben hacer, se escriben diversos libros y materiales específicos para las escuelas unitarias, se hacen algunas ponencias y cursos al respecto, y se escriben muchos artículos sobre las propias escuelas unitarias, formándose incluso en Vida Escolar un concurso en el que los docentes de estas escuelas envían artículos en los que explican su trabajo dentro de la unitaria, todo ello con la vista puesta en ayudar a una escuela que se sabe que desaparecerá progresivamente, pero a la que el CEDODEP le sigue reconociendo la importancia que tiene en un país con la estructura que tiene España.

El trato a la diversidad.

Antes de comenzar el apartado cabe hacer una precisión terminológica. No podemos entender en ningún caso la sociedad y la escuela franquista, desde el punto de vista de hoy en día. El franquismo tiene un lenguaje y unas maneras que hoy en día serían muy poco educadas, pero en la época veremos cambios que nos llevarán a profundizar en el trato a la diversidad, y que nos mostrarán una mejora evidente del trato a aquellos niños y niñas con unas necesidades educativas especiales.

Se verán dos épocas claras, una que es previa a la llegada del CEDODEP, y la siguiente posterior a la llegada del mismo. En la época previa, los “subnormales” –así los llama el Estado franquista- eran enviados a centros específicos y por tanto sacados de las aulas, en los pocos casos en los que estos alumnos con necesidades específicas iban a la escuela. Eso en el caso de que el alumno “molestase”. Si el alumno pasaba desapercibido dentro de la clase, pese a que su aprendizaje no fuese del todo bueno, simplemente se le prestaba poca atención y se le culpaba de no conseguir buenos resultados, achacándolo al alumno y no a sus dificultades.

Así, aquellos alumnos con sordera, iban a colegios de sordos, y de igual modo sucesivamente, aunque estos colegios eran totalmente insuficientes para atender a todos los niños con estas necesidades específicas, por lo que en la mayoría de los casos estos niños y niñas eran empujados fuera del sistema educativo.

Hasta la llegada del CEDODEP, cuesta mucho encontrar algún tipo de publicación metodológica que indique a los docentes cómo deben actuar ante estas necesidades educativas, y también cuesta imaginar que un docente poco formado, impartiendo clase a 50 alumnos pudiese llegar a atender debidamente las necesidades de un alumno en cuestión. Por tanto, el sistema era un sistema segregador, que no daba las debidas oportunidades al alumnado, y que además no formaba al profesorado, algo que comenzará a cambiar moderadamente con la llegada del CEDODEP. Mediante sus órganos de difusión, y muy especialmente mediante su revista, el CEDODEP comienza a escribir una serie de recomendaciones que nos hablan de cómo se debe tratar a este alumnado, para el que siguen usando el término peyorativo al que hemos aludido anteriormente.

Encontramos muchos textos en diversos años, que nos hablan de cómo impartir clase y adaptar la misma a sordomudos, a ciegos, a personas con síndrome de Down y demás, por lo que comienza a mejorar la metodología en la teoría. En la práctica, pocos son los

docentes que deben usar estas metodologías, puesto que se sigue segregando al alumnado hacia centros especializados, y estos centros crecen con la llegada de más alumnos a las aulas en la década de 1960. A medida que esta década va avanzando, por un lado son más los materiales de los que dispone el profesorado, la mayoría de ellos editados de un modo u otro con la ayuda del CEDODEP, y además, se mejora la formación en psicología y en educación especial de los docentes, que si bien sigue siendo pésima en este sentido, lo cierto es que supone un aumento frente a la que se había llevado a cabo hasta ese momento.

En la escuela no se acaba de reflejar el cambio, puesto que el hecho de tener un sistema segregador hace que en cuanto se pueda se derive a estos alumnos hacia centros específicos o incluso se les expulse de un modo u otro del sistema educativo en los ámbitos rurales donde los centros específicos no abundan, pero sí parece claro que la preparación de los docentes, la creación del discurso experto respecto a la educación especial y la sensibilidad obtienen una mejora importante, mejora que será mayor a medida que profundicemos dentro de la década de 1970. Y para ello será clave la labor formativa y divulgativa del CEDODEP, aunque lo cierto es que el trato a estos alumnos y alumnas sigue siendo extremadamente deficiente, una muestra más de la inequidad del sistema franquista.

Racionalización del Gasto y de los procesos.

El CEDODEP será la institución educativa –junto a la inspección- que representa la nueva política tecnocrática que comienza a llevarse a cabo en la política educativa franquista, y que se verá con más fuerza si cabe durante la década en la que se centra este trabajo. Esta tecnocracia hace que sean técnicos aquéllos que dirigen las instituciones, en el caso del CEDODEP la inspección educativa, y que ya no sean ni militares ni “políticos”. Y eso supone una serie de medidas influidas por las Organizaciones internacionales.

El periodo tecnocrático incorpora un discurso funcional, que, sin ser incompatible con el de legitimación ideológica, se dirige a la justificación de los procesos de modernización educativa exigidos por el desarrollo económico y social del país. (Escolano, 1989, p. 7).

Si hablamos de medidas impulsadas por el CEDODEP, muchas de ellas se centran en la eficacia, en conseguir los mejores resultados posibles invirtiendo el mínimo dinero y recursos temporales posibles. Es por ello que desde el CEDODEP se impondrá progresivamente una política de rendición de cuentas que irá aumentando el proceso burocrático que deben seguir los docentes. Se debe rendir cuentas de lo que se está haciendo con el dinero, y sobre todo de los resultados que se obtienen con la inversión, que si bien no es comparable al sistema burocrático actual, sí tratará de poner un sistema con mayor control y mayor rendición de cuentas.

Además, desde el CEDODEP, se llevarán a cabo la redacción de una serie de materiales que buscan una mayor eficacia. Y es precisamente la eficacia uno de los axiomas que más se trabajará desde la institución didáctica. Por ello, se invierte en formación de los docentes, se invierte en materiales nuevos, se invierten en mejoras escolares, pero siempre con la intención de sacar un rédito según la teoría del capital humano, de ser eficientes en los procesos. Aunque la cita se da unos años después, lo cierto es que Díez Hochleitner apunta claramente al papel que tiene la educación y a su relación con la economía mediante la teoría del capital humano, una relación que comienza a fraguarse con la llegada del CEDODEP y de la tecnocracia. Nos dice lo siguiente:

El concepto, según el cual la educación desempeña un papel importante en el desarrollo de un país, se acepta hoy en día ampliamente entre estadistas, financieros, economistas, educadores y sociólogos. Pero el papel que se atribuye a la educación en el desarrollo sigue siendo excesivamente de carácter económico. Y, sin embargo, desarrollo quiere decir no sólo incremento de la riqueza, sino también mejora social, cambio social, es decir, que la educación contribuye o debe contribuir por una parte a la riqueza del país y por otra al cambio social, a la mejora social, al bien común e individual. (1967, p.9).

Estas relaciones entre la educación y el progreso social empiezan con la tecnocracia, con el CEDODEP, pero no hará más que aumentar a lo largo de los años 60, desembocando en la LGE, que hará de este principio, de esta relación entre educación y economía su bandera.

Buena muestra de ello es que Villar Palasí (1970) nos dice:

la primera y verdadera riqueza de un país es su capital humano; si no se valoriza sistemáticamente este capital no hay posibilidad de desarrollo económico, social y cultural [...] La primera preocupación de un país que quiere prosperar debe ser, por tanto, sus escuelas, institutos y universidades; la inversión primordial, la más rentable es la inversión en educación. (p. 34).

Y es con el CEDODEP cuando por un lado comienza a tener una importancia vital la relación economía-educación, y por el otro la racionalidad en el gasto y los resultados y la viabilidad de las inversiones educativas.

El CEDODEP llevará a cabo una política tecnocrática, y será una institución que, si bien no abandona los principios franquistas, como no puede ser de otro modo en un sistema dictatorial, sí es cierto que utiliza mucho más la racionalidad técnica a la hora de llevar a cabo sus investigaciones y proposiciones. Es por ello que siempre estará presidida por un inspector educativo¹⁴⁸, y a su vez, pese a estar financiada por el Ministerio de Educación, tendrá una cierta libertad a la hora de trabajar, una cierta autonomía, mucha autonomía si se tiene en cuenta el proceso histórico en el que nos encontramos.

Esta lógica basada en la tecnocracia llevará a una modernización del sistema, a un cambio en el sistema y en los procesos y finalidades. Además, abrirá el sistema a la lógica que impera en otros países, algo que hasta el momento no se había hecho, ya que

¹⁴⁸ La primera etapa, muy relacionada con la extensión del sistema, es dirigida por Adolfo Maíllo, mientras que, a partir de 1964-65, será Juan Manuel Moreno quien dirija el CEDODEP, eminentemente centrada en la modernización del sistema educativo, aunque sin dejar de lado la extensión del mismo.

se entendía que la única pedagogía buena era la patria, y se atacaba a la pedagogía foránea. El propio Adolfo Maíllo, que a la sazón será el director del CEDODEP y uno de los que más apueste por la difusión de la pedagogía foránea, 4 años antes de la creación del Centro Didáctico nos muestra la posición oficial existente sobre la pedagogía foránea hasta la fecha:

de ninguna debemos caer en una reacción contra esos medios [los derivados de la pedagogía de fuera] motejándolos de inútiles, para entregarnos a una enseñanza de tipo anárquico o anticuado, como ha ocurrido, ciertamente, en los últimos años so pretexto de que todas éstas conquistas extranjeras y de que nuestra psicología pugnaba con ellas, bastando la voluntad de enseñar, tantas veces con criterios hartos superados por la ciencia y la experiencia. Este es el resultado de la estrechez o la pereza mental que en modo alguno debemos proseguir. Los “centros de interés”, los “proyectos”, las pruebas objetivas y los percentiles son instrumentos que nos brinda el progreso pedagógico y sería estúpido que nos negáramos a utilizarlos pretextando que no eran de origen nacional. (Maíllo, 1954, pp.29-30).

En definitiva, el nuevo sistema pedagógico será un sistema que busque la rendición de cuentas sobre los gastos que se realizan, que experimentará las reformas para que estas tengan menos posibilidades de fracaso, que admitirá e incluso premiará las ideas pedagógicas foráneas, un sistema que hará de la eficacia la clave a través de la cual vertebrar toda la acción educativa. Un sistema mucho más racional tanto en el gasto como en las decisiones que se tomen.

Cuestionarios de 1965¹⁴⁹.

Una de las principales obras que llevará a cabo el CEDODEP es el cambio de cuestionarios que se produce en 1965. En la misma línea se expresa De la Orden (1966b) cuando opina que

¹⁴⁹ Estos cuestionarios de 1965 son aprobados por la Orden Ministerial de 6 de julio de 1965.

la publicación de los nuevos cuestionarios nacionales de enseñanza primaria constituye un paso decisivo en el proceso de perfeccionamiento y renovación de la escuela española, que tan vigorosamente viene desarrollándose a lo largo del último decenio. Los hitos más espectaculares de este proceso han sido, sin duda, el Plan de Construcciones escolares y la dotación de mobiliario y equipo didáctico a los centros docentes, en el aspecto material; y las disposiciones legales sobre Agrupaciones, estructuración de la enseñanza por cursos, niveles, promociones, actualización de los centros de colaboración y ampliación de la escolaridad obligatoria, en los aspectos pedagógicos y sociales. (P. 99)

Ya expliqué anteriormente qué es un cuestionario, y no es más que un currículum muy básico orientativo para las escuelas privadas y de obligado cumplimiento en el caso de las escuelas de titularidad pública, aunque en el caso de estos cuestionarios son de obligado cumplimiento, al menos así se pensaron¹⁵⁰. Según los propios cuestionarios de 1965 “muy especialmente 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 se deben realizar su acción educativa”¹⁵¹ Puede verse así la diferencia en las finalidades de los cuestionarios de 1953 y estos, que buscan unos fines más amplios a la par que ayudan a saber a cada parte del sistema lo que la nueva ordenación espera de él o ella.

Una segunda definición de lo que deben ser los cuestionarios es la que nos aporta el director del CEDODEP Juan Manuel Moreno:

Muy especialmente los cuestionarios tienen por objetivo 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. (Moreno, 1969, pág. 17)

¹⁵⁰ Las materias que componen el cuestionario de 1965 son las siguientes: Lectura; Escritura; Lengua Española; Matemáticas; Formación Religiosa; Educación Cívico-Social; Geografía; Historia; Ciencias Naturales; Educación Artística; Lengua Extranjera; Prácticas de iniciación profesional; Juegos, Educación física y recreo; Paseos, Excursiones y tiempo de libre disposición.

¹⁵¹ Cuestionarios de 1965. Estos serán aprobados por la Orden de 8 de julio de 1965

Los cuestionarios de 1965 son los cuartos cuestionarios de la historia escolar española, y significarán un cambio importante, un esfuerzo por modernizar el sistema y adaptarlo a una realidad escolar que había cambiado demasiado deprisa desde los últimos cuestionarios que habían quedado claramente desfasados frente al progreso y el rápido cambio del sistema educativo español. Además, el CEDODEP hará una importante labor de difusión y explicación de los mismos, llegando a dedicar casi 70 páginas en la revista Aranzadi, donde explica de una manera más pormenorizada que nunca los cuestionarios. Todo ello enlazará con los nuevos estándares de evaluación y el nuevo modo de evaluar.

Respecto a los cambios que estos cuestionarios de 1965 supondrán en el sistema, hay que decir que hay unos fines para cada uno de los cursos, en lo que recoge la firme apuesta que se ha llevado a cabo en los años anteriores por la escuela graduada y por una mayor diferenciación en lo que se hace en cada uno de los grados. También hay una serie de pautas y objetivos que nos dicen cómo se debe trabajar y cuáles son los objetivos en cada uno de los trimestres, de modo que se favorece un aprendizaje gradual. Pero además se trabaja en la evaluación en cada uno de estos cursos, con diferencias, y resultando obligatorio al menos una evaluación a final de curso, algo que no siempre se hacía, y que se hace como resultado de los cambios en la promoción de los distintos cursos.

La psicología y la sociología están muy presentes en la redacción de los cuestionarios, incluso se habla de 4 fases en la adquisición de los conocimientos que son las que vertebran considerablemente los cursos y lo que se debe hacer en los mismos y que recuerdan a los estadios de Piaget. Estas fases son:

- a) Globalizaciones. Son para los cursos de 1º y 2º. “En la Psicología concreta del niño, la intuición del todo precede al reconocimiento analítico de las partes. La escuela tiene, pues, como tarea esencial la de favorecer este proceso natural partiendo de las primeras intuiciones globales para llegar progresivamente a

disociarlas y ligarlas luego en un razonamiento reflexivo”. (Cuestionarios, 1965, p. 4)

- b) Iniciación a la Diferenciación de Conocimientos (en los cursos 3° y 4°). Conforme la mentalidad infantil, separándose del sincretismo perceptual, da entrada a la utilización del análisis diferenciador. En el mismo se nos dice que comienzan a separar naturaleza y sociedad, fijándose los contenidos en función de en cuál de ellas sirven.
- c) Continuación de la Diferenciación y entrada en el mundo de los saberes sistematizados (5° y 6° curso). En este periodo se establecen ciertas subdivisiones en las categorías que hemos visto en el periodo anterior, por lo que el aprendizaje se estructura mejor.
- d) Sistematización de los conocimientos. (7° y 8° curso). Los ejercicios y las actividades de las etapas anteriores han desarrollado la mente, por lo que ya cada noción se sitúa en su correspondiente asignatura o campo, estando ya todo muy sistematizado y separados los contenidos.

Estas fases de adquisición tienen mucha importancia, porque significa situar al niño en el centro del proceso educativo, como la parte importante en función de la cual deben actuar el resto de factores o actores que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. La psicología trata de vertebrar el aprendizaje a raíz del conocimiento de la mente del alumno, algo que hasta la fecha era impensable, y que recoge el cambio gradual que se da en el concepto del niño en la escuela desde 1953 a 1965. Es un cambio que poco a poco traslada al niño como clave dentro del proceso, y eso a su vez significa cambios, como una escuela mucho más activa, una pedagogía más individual, que se centra en las necesidades de los alumnos, un cambio en la función docente y en el modo de actuar, incluso un cambio en los libros. Tantos cambios se derivan del nuevo concepto del niño y de la metodología basada en ello que será incluso necesario no muchos años después modificar la Ley educativa acorde a estos nuevos principios y métodos. (LGE)

De hecho, la importancia de estas ciencias se puede ver claramente en las técnicas de elaboración utilizadas y que también son explicadas en los propios cuestionarios:

- a) Los argumentos psicodidácticos han colaborado eficazmente determinando las condiciones esenciales del Cuestionario en orden a las posibilidades discentes o de aprendizaje.
- b) Las investigaciones experimentales marcaron con rigor las edades críticas en que un determinado contenido nocional o formal puede ser aceptado sin traumas ni limitaciones.
- c) Los estudios de educación comparada colocaron en nuestras manos el modo típico y concreto cómo un país determinado ha solucionado hoy la confección de sus cuestionarios.
- d) Las advertencias de la Sociología y los supuestos del plan de desarrollo Económico prescribieron la entrada en la escuela de ciertos contenidos disciplinarios utilísimos para la adaptación y triunfo definitivo del educando en su vida social y profesional.
- e) Finalmente, se ha recabado también asesoramiento de especialistas diversos, entre ellos, psicólogos, pedagogos, científicos de distintas materias, autoridades y representaciones del mundo del trabajo, maestros, padres de familia y educadores en general.
- f) Y, en cuanto a sectores educativos tales como la Formación religiosa y la Educación Cívico-social, cuya formulación corresponde por ley a instituciones católicas o políticas determinadas, los Cuestionarios han sido elaborados por los organismos o consejos asesores de ellas. (Cuestionarios, 1965, p. 3)

A su vez, los contenidos de los cuestionarios aparecen estructurados del siguiente modo, que aunque supone un paso adelante en la consideración de algunas materias, estas no llegarán a tener la misma importancia en el proceso educativo que el resto. La estructuración es la siguiente:

- a) Técnicas instrumentales de la cultura, es decir, dominio del Lenguaje (Lectura, Escritura e idioma y lengua extranjera) y comprensión de las unidades numéricas. (Matemáticas).

- b) Unidades didácticas, básicas y realistas, que proporcionan al escolar primario un conocimiento progresivo y diferencial en torno a la Naturaleza y a la Vida Social como sectores de saberes imprescindibles para su proyección en el mundo y en la vida.
- c) Técnicas de Expresión artística. Dibujo, Música y Manualizaciones.
- d) Materias de carácter especial, Religión, Educación cívico-social, Prácticas de Iniciación Profesional, Enseñanzas del Hogar y Educación física. Estas asignaturas buscan
desarrollar en el alumno un sistema de hábitos y actitudes frente a los valores religiosos, políticos, vitales, sociales, económicos, etc. Se insistirá muy particularmente en el carácter fundamental de la educación religiosa conforme siempre a la tradición católica del pueblo español. (Cuestionarios, 1965, p. 2)
- e) Habituaación.
Aunque éste es un aspecto que el maestro debe tener en cuenta en toda adquisición cognoscitiva, se ha querido resaltar su valor formativo y para que no queden olvidados los hábitos más interesantes dentro de una necesaria sistemática se ha confeccionado un Cuestionario cuyo desarrollo e integración no será relegado a la simple improvisación o espontaneidad. (Cuestionarios, 1965, p. 2)

A todo ello se une que los cuestionarios deben ser aplicados con una metodología determinada, muy distinta de la metodología empleada hasta la fecha, por lo que en consonancia también cambia la formación del profesorado, buscando un profesorado capaz de llevar a cabo las exigencias metodológicas y didácticas de los nuevos cuestionarios.

La consecución de este objetivo [el de los cuestionarios] se verá facilitada por la incorporación en plazo no lejano al cuadro del magisterio primario de profesionales con nueva formación científica y pedagógica y por el establecimiento de un sistema flexible y eficiente de perfeccionamiento del personal docente en ejercicio. (De la Orden, 1966b, pp. 99-100)

El propio De la Orden, señala que para el éxito en la implantación de los cuestionarios

Cuatro son, [...] los presupuestos básicos para garantizar su normal puesta en marcha y desarrollo dentro de la escuela primaria de los cuestionarios nacionales:

- Pleno conocimiento y comprensión de su contenido, estructura e implicaciones por parte de todo el personal docente.
- Aceptación de sus objetivos e identificación con el espíritu de los mismos.
- Adaptación a los diferentes tipos de escuela y ambientes en que han de ser aplicados.
- Información a las familias de los escolares y a la sociedad en general acerca de sus características y del nuevo giro que imprimirán a la enseñanza. (De la Orden, 1966b, p. 104)

Además, los cuestionarios se publican mucho antes de ser llevados a la práctica¹⁵², lo que supone una muestra de esa pedagogía que ya no es tan cerrada a la crítica social, dentro de que hablamos de un sistema dictatorial, sino que se presta a la discusión y a los cambios, esa pedagogía que experimenta antes de llevar a cabo los cambios. Se hace un esfuerzo importante para que se publiquen en la revista Vida Escolar, de modo que ciertamente, siempre teniendo en cuenta la época, se abren al público, al debate o la opinión de los docentes que leen la revista, lo cual marcará lo que posteriormente se hará en la Ley General de Educación.

¿Qué supone esto? En primer lugar, que se da tiempo a las editoriales para que diseñen sus nuevos materiales, unos materiales que poco o nada se parecerán a los que habíamos visto hasta la época. Pasaremos de las viejas enciclopedias utilizadas durante años a libros que son distintos en cada una de las materias, que se ocupan de cada una de ellas con una profesionalización mucho más grande sobre cada uno de los niveles, dejando de lado esa formación para varios cursos que incluían antes.

Estos libros, a su vez, tenían unos mejores materiales, mejores ilustraciones, unas voluntades mucho más pedagógicas. Son unos libros que, influidos por los nuevos

¹⁵² Estos cuestionarios de 1965 deben comenzar a regir “el primero de septiembre de 1966 para los cursos de 1º a 4º y en septiembre de 1967 de 5º a 8º” (Cuestionarios, 1965)

cuestionarios tienen una vertiente más pedagógica, y una carga de contenidos mayor, pero mucho más dirigida a los niños y niñas a los que se dirigen, puesto que ya no es la antigua enciclopedia, sino que ahora tienen en cuenta la psicología y la pedagogía, así como la sociología, y se tienen en cuenta las necesidades del niño y el nivel de los potenciales alumnos.

Pero a su vez, estos cambios de libros y de materiales suponen un cambio en la metodología del trabajo que ya viene recogido en el propio cuestionario. Estos cuestionarios tienen que ser adaptados curricularmente al aula, y los inspectores deben velar y aprobar estas adaptaciones. Las adaptaciones al aula las deben hacer los docentes mediante el programa, que debe ser diseñado a través de los propios cuestionarios y de la realidad concreta de la escuela en la que se aplican.

Estos programas supondrán por primera vez aplicar los niveles de concreción, y tener que adaptar lo que se dice en la legislación al aula, más allá de coger una Enciclopedia u otra y seguirla a rajatabla como se hacía antes. En el propio cuestionario se justifica la decisión argumentando que

cuando decimos realidad concreta de cada escuela hacemos ingresar dentro de ella una serie de condicionamientos fundamentales; el grado de madurez global de los escolares, el medio geográfico y social en que la escuela está ubicada, las distintas fuentes de motivación e intereses de los alumnos y las posibilidades de los instrumentos y materiales didácticos existentes en la escuela. (Cuestionarios, 1965, p. 5)

Ahora bien, había un problema, y es que la formación continuada de los docentes no se adapta a este cuestionario de 1965, lo que supone que aunque tengan unos nuevos materiales que son los libros, siguen siendo muy dependientes de los mismos, siguen sin tener unos conocimientos didácticos claros para actuar en consonancia con las directrices nuevas que suponen los cuestionarios, y por tanto, mientras que antes eran dependientes de seguir una enciclopedia, muchos son los docentes que ahora pasan a ser

dependientes de seguir un libro en cada una de las materias. Se debe tener en cuenta que muchos de estos docentes fueron formados en el primer franquismo, incluso aún quedan algunos que ni tan siquiera fueron formados, sino que entraron por criterios políticos, por lo que, en muchos casos, el cambio no pasará a las aulas con la fuerza que debía haber pasado.

A todo ello cabe añadir que, los cuestionarios de 1965 suponen que se progresa en el conocimiento de materias que habían quedado aisladas del sistema educativo, o que, hasta la fecha habían tenido un trato y una consideración negativa o menos positiva que las matemáticas, la lengua castellana o la religión. Así, materias tales como las ciencias naturales o el arte, pese a haber estado presentes durante los años anteriores, ahora tienen un poder mayor, y son mucho más tenidas en cuenta, mejorándose con ello también el prestigio social de las mismas.

Además, hay otras asignaturas o contenidos, sobre todo con la mirada puesta en la educación secundaria, pero que también influyen en los últimos cursos de la educación primaria que tendrán un gran desarrollo, sobre todo aquéllos más vinculados a una preparación profesional. Así la enseñanza agraria, la música o el desmontaje de aparatos eléctricos aparecen en los cuestionarios, pero lo cierto es que no siempre se llevarán a cabo tal y como los cuestionarios recogían.

Pese a que los cuestionarios suponen una desconexión de lo realizado pedagógicamente durante el periodo franquista y una modernización importante, siguen estando dentro del franquismo, por lo que los principios religiosos y “patrióticos” siguen muy presentes. Aunque la carga típica de educación franquista sigue en su interior, encontramos menos referencias a la guerra, un vocabulario que ya nada tiene que ver con el inmediatamente postbélico. El fanatismo patriótico había quedado atrás, pero eso no significa que no se mantuviesen todos los mantras franquistas: la gloriosa conquista de América, la unidad de España con los reyes Católicos, las cruzadas católicas contra los musulmanes, la reconquista, los años gloriosos de las letras españolas y su papel en el mundo y el papel

de Franco al liberar a España del laicismo, entre muchos otros seguían presentes como fuente de legitimación política.

Además, los principios de educación diferenciada por sexos habían sido fuertemente matizados ampliando los casos de escuelas mixtas en los pueblos por la racionalidad económica, pero seguía muy vigente esta educación separada para los unos y las otras, con diferencias evidentes que dejan ver cómo se seguía educando y las diferencias entre la educación de hombres y mujeres. El cuestionario lo refleja por ejemplo en los contenidos cívicos de los alumnos de segundo curso, entre los 7 y los 8 años, que se divide en función de si el alumno es niño o si es alumna. Estas son las notables diferencias:

Tabla 39. Contenidos de los cuestionarios por sexos.

En el caso de las niñas.	En el caso de los niños.
Las niñas se habituarán a comportarse siempre con respeto y delicadeza.	Encauzamiento de los primeros impulsos: evitar lloros, pequeñas mentiras, querellas, etc.
La niña debe darse cuenta de lo que es capaz de hacer en bien de sí misma y de los demás.	Iniciarle en la autonomía, perseverancia, austeridad, veracidad, prudencia.
Conservar la escuela limpia y alegre, cuidando todos los servicios con pulcritud exagerada.	Iniciarle en el sentido del servicio y cooperación. Prudencia, discreción, orden, higiene.
Comportamiento correcto de las niñas dentro del coche, tranvía, avión o buque destinados al transporte de pasajeros	Practicar formas de cooperación, responsabilizándose de un puesto dentro del equipo de juego, trabajo, estudio, etc.

Fuente: Navarro Sandalinas, R. (1990). *La enseñanza primaria durante el franquismo. (1936-1975)*. Barcelona: PPU. P. 224.

Por tanto, se mantiene como único vestigio del pasado más reaccionario tanto la educación política –en el caso de las mujeres todavía llevada por la sección Femenina- y la educación religiosa. Siguen manteniéndose los rezos, himnos, misas, catecismos y cantos, cuadros de vírgenes y de Primo de Rivera... como no podía ser de otro modo, pero quedando simplemente como un recuerdo de lo que fue la educación franquista, ya que los cuestionarios supondrán la modernización de la parte pedagógica del sistema, un impulso educativo fomentado por el CEDODEP y los expertos que componen el mismo, buscando tener unos cuestionarios que respondiesen a las necesidades del sistema, un sistema que llevaba sin apenas cambios legislativos y pedagógicos desde los cuestionarios del 53, pero que debía actualizarse en una sociedad que había mutado enormemente a lo largo de una década.

Estos cuestionarios, en su aplicación, acabarán de cimentar las escuelas graduadas y el modo de funcionar en las mismas, serán el principio que dé la salida al cambio legislativo que se llevará en 1970 y además supondrán un cambio pedagógico en el sistema educativo español, un cambio en los materiales, en las finalidades y en poner al niño o niña y sus necesidades en el centro del sistema educativo. Una lástima que, pese a ser un enorme triunfo y paso adelante del CEDODEP, no se hubiese formado a los maestros que ya estaban en activo durante años en el sistema con la profundidad debida para haber podido extraer todo el rédito a un cambio como este. Al fin y al cabo “las buenas ordenaciones, las acertadas iniciativas, los medios educativos más avanzados y eficientes se convierten en arma mellada o inútil en manos de un maestro incapaz de aplicarlas, o sin deseos de servirse de ellas” (Laguna, 1960, p. 797).

¿Qué cambios implica en los horarios?

Los nuevos cuestionarios son mucho más modernos, pero cumplen con el mandato de conjugar la modernidad por un lado con la tradición pedagógica franquista con el otro, incluyendo la educación religiosa y patriótica. Estos cuestionarios separarán las

materias, algunas de las cuales subdividirán para que se trabajen de una forma más extensa, y ello deparará que los horarios queden fuertemente fijados por parte del Estado ya en los propios cuestionarios.

La siguiente tabla es la que explica el horario que habrá a raíz de los nuevos cuestionarios, especificando las diferencias que debe haber en los distintos cursos, peculiaridad que no siempre se había dado:

Tabla 40. Duración semanal de las materias por cursos.

DISTRIBUCIÓN SEMANAL DE MATERIAS POR CURSO

Curso.	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º
Lectura	5	5	4	3-30	2-30	2-30		
Escritura	4	3	3	2-30	2-30	2-30	4	4
Lengua Española	2	3	3	3	3	3		
Matemáticas	3	3	4	4	4	4	6	6
Formación religiosa	2	2	2	2	2	2	2	2
Educación cívico-social	1	1	1	1	1	1	2	2
Geografía			2	2-30	3-30	3-30	1-30	1-30
Historia	2-30	3					1-30	1-30
Ciencias Naturales			2	2-30	3-30	3-30	3	3
Educación artística	2-30	2-30	2-30	2-30	2-30	2-30	2-30	2-30
Lengua extranjera							3	3
Prácticas de iniciación profesional							5	5
Juegos, educación física y recreo	6	5-30	4-30	4-30	3-30	3-30	3-30	3-30
Paseos, excursiones y tiempo de libre disposición	2	2	2	2	2	2	2	2
<i>Total de horas</i>	30	30	30	30	30	30	36	36

Fuente: (Cuestionarios, 1965, p.5)

Respecto a los mismos, lo primero que llama la atención es la importante separación que se realiza en los 6 primeros años dentro del área de Lengua Castellana, puesto que hay unos objetivos y unas metodologías propuestas para la lectura y la escritura, lo que muestra la preocupación que al respecto existía en el franquismo, que estaba fuertemente influida por las políticas alfabetizadoras.

Además, cabe destacar que en las áreas de Lengua Española, Lectura, Escritura y Matemáticas se invierten un total de 14 horas hasta 3º y posteriormente se va reduciendo progresivamente. Eso se explica por el modo de trabajo, por la idea pedagógica que hay detrás de los cuestionarios que entiende que es necesario dedicar mucho tiempo en los primeros cursos. Por su parte, en el caso de la formación política¹⁵³, en los primeros cursos es más débil siendo de 5 horas y media en primero, 6 en segundo, y así van aumentando sucesivamente. Se puede decir, por tanto, que a medida que los niños y niñas crecen, se aumenta la formación patriótica y religiosa, pero también es cierto que se dedica más tiempo a las materias instrumentales, y a materias como educación plástica que a la formación religiosa y patriótica, algo que no siempre se había realizado en la escuela. A este tiempo reconocido habría que sumar misas, cánticos, alzamientos de banderas y consignas que ya se daban por supuestas en las aulas franquistas.

Debemos ver también que hasta el séptimo curso no se comienza a trabajar la lengua extranjera, que en la mayoría de los casos será el francés, del mismo modo que no se comienzan a trabajar las enseñanzas de iniciación profesional, que no siempre fueron trabajadas en todas las escuelas, y que en ocasiones el tiempo destinado a las mismas se destinaba a otros menesteres que el docente considerase necesarios o importantes.

¹⁵³ En este punto incluiremos dentro de la formación cívica tanto la Geografía, como la Historia como las Ciencias Naturales. Esto se explica ya que la Geografía y la Historia, y en menor medida las Ciencias Naturales se utilizan como un arma de formación política, utilizando los contenidos que se imparten en la misma de una manera partidista. Así, los contenidos de Historia serán ciertamente manipulados, se hablará de los Reyes Católicos y de la Unidad de España, de la expulsión de los moriscos, de las cruzadas y de la evangelización de América con una finalidad mucho más política que científica.

En resumen, que por primera vez son las asignaturas mucho más importantes que los rezos y cánticos patrióticos, sin que estos dejen de tener un puesto primordial dentro de la escuela franquista. Se reserva un tiempo para la educación artística, para las excursiones y trabajos diferentes a los usuales¹⁵⁴, y se separa la lectura y la escritura de la lengua, reservando un tiempo para trabajar ambas, lo cual muestra un mayor contenido pedagógico y un mayor conocimiento del niño que en los años anteriores. Por tanto, estos cuestionarios cambiaron tanto el horario de la escuela como lo que allí se hacía, aunque no llegaron tan lejos como la elaboración de los mismos buscaba con dicha reforma.

Respecto a los horarios, sería conveniente destacar que se fragmentan las materias en submaterias, en las que queda mucho más claro, más prescrito lo que deben trabajar los docentes en sus clases, con la voluntad de que la formación se imparta de un modo más holístico, y no tan centrado en el docente y en sus preferencias como se hacía antes. Así en la lengua castellana, que ya dijimos que de por sí está fraccionada, se habla de cómo se debe trabajar la copia, la caligrafía, la rotulación, los dictados, la redacción, la ortografía, la conversación, el vocabulario, la elocución, los comentarios de texto... todo ello en cada uno de los cursos y siguiendo una gradualidad que nos lleva siempre de lo más simple a lo más complejo, tanto dentro del propio curso como de la etapa de educación primaria.

Así sucede en cada una de las materias, lo que supone una mayor prescripción del Estado sobre lo que los docentes deben hacer. Si se tiene en cuenta que muchos docentes estaban mal formados, mal pagados y hastiados con su trabajo, que muchos docentes provenían del primer franquismo en el cual hubieron incluso oposiciones patrióticas¹⁵⁵, esta menor autonomía supone una mejora en el sistema, una forma de

¹⁵⁴ Aunque se deja la fórmula del tiempo de libre disposición para que el maestro o maestra la pueda aplicar como considere más conveniente. En el caso de muchos maestros con una formación mínima o hastiados de un trabajo que no estaba ni bien pagado ni bien considerado, este tiempo se acabó invirtiendo en hacer lo mismo que en el resto de las materias, que en muchos casos tenía que ver con seguir el libro o la Enciclopedia y poco más.

¹⁵⁵ Cabe recordar que estas oposiciones patrióticas son las que se dieron en la inmediata posguerra para cubrir los huecos que había dejado la guerra. Cabe destacar que eran oposiciones en las que los méritos consistían en si habían sido heridos en la guerra, si habían tenido heridos en su familia, y más si cabe en

ayudar a los docentes y de homogeneizar un sistema que hasta el momento había dependido de la pericia del docente, de modo que un buen docente podía dar una mala clase, pero un mal docente daría una pésima clase, lo cual unido a una media de 40 personas por clase puede imaginarse fácilmente los resultados que podía acarrear.

En la vertiente más pedagógica de estos cuestionarios, ya hemos destacado en primer lugar que parten de lo más simple para ir pasando a lo más complejo tanto dentro del curso como en toda la etapa. Esto que hoy puede parecer lógico, no siempre se aplicó de un modo tan claro y sencillo durante el franquismo como en los cuestionarios de 1965. También se ha destacado que se parte de la psicología y las necesidades del niño para decidir qué tienen que aprender en cada momento, incluso para ir modificando el modo en que se debe impartir la clase, hasta llegar a la escuela activa.

Pero cabe destacar sobre el contenido del cuestionario que las materias se dan de un modo mucho menos mecánico, buscando fomentar el pensamiento, y recogiendo ideas de la pedagogía republicana y de la pedagogía foránea. Así, por ejemplo, vemos ideas influidas por Montessori, entre otros campos en las matemáticas, cuando se proponen cosas como la idea de conjunto, el reconocimiento de las formas geométricas o las ideas prácticas de las decenas y docenas. Cuando se propone la ordenación por tamaños de un modo activo, de un modo experimental para los alumnos¹⁵⁶... Así sucede en todas las materias, ya que se ve una menor tendencia al memorismo, que si bien sigue siendo anticuada e insuficiente si se compara con lo que hacen el resto de países de nuestro entorno, significa un gran paso adelante, un paso que permite un cambio de metodología, a una escuela más activa, a una escuela que se centra en el alumno o alumna, y que pese a mantener importantes reminiscencias del pasado, trata de adaptar las materias y lo que en las mismas debe impartirse al tiempo en el que se desarrollan.

el caso de muertos, todos ellos lógicamente dentro del bando nacional. En estas oposiciones contaba mucho más el "patriotismo" desde el bando nacional que la formación pedagógica.

¹⁵⁶ Estas ideas pueden encontrarse en el cuestionario de 1965, en el área de matemáticas, en el apartado referente a las adquisiciones en el primer curso de educación primaria.

Esta idea de mejora del sistema no nos debe llevar en ningún momento a pensar que en la escuela ya no existía el memorismo, no existían los ejercicios repetitivos, a que el pensamiento libre del alumno era la clave del aula, ni tan siquiera a que la escuela era tan activa como se promulgaba en la legislación, pero sí se debe concebir como un cambio frente al periodo anterior. Tampoco desaparecieron los rezos, las banderas, las imágenes de Vírgenes o Primo de Rivera de las aulas, pero es de justicia decir que estos cuestionarios supusieron una gran renovación en la enseñanza en el franquismo, a tal nivel que, será necesario adaptar la Ley educativa a la nueva escuela que estos cuestionarios proponen.

Homogenización de la escuela.

El CEDODEP, contribuyó a homogeneizar la escuela. Mediante sus medidas se pasa de una escuela diversa, poco conectada tanto entre ellas como con el Ministerio, a una escuela claramente homogénea. Mediante sus medidas se pasa a un sistema progresivamente más burocrático, un sistema que hace o intenta hacer que todos los centros funcionen de acuerdo a unas mismas lógicas.

Para comprenderlo, es necesario señalar un año, el de 1964. Aunque ya se ha explicado que los cambios son graduales, y que por tanto son difíciles de cuantificar, es en 1964 en el que se producen dos hechos muy importantes que contribuirán a acabar el proceso de homogenización escolar. El primer hecho es el congreso de Educación de 1964, en el que se fijan las directrices de la política educativa a partir de ese año, unas directrices de las que derivarán, entre otras medidas, los nuevos Cuestionarios de 1965, los nuevos libros escolares o el nuevo concepto de evaluación que se impondrán a partir de esta fecha.

Por otro lado, es el año en el que se produce un importante cambio dentro del CEDODEP, el relevo de Adolfo Maíllo y su sustitución por la tecnocracia. Para ello hay que analizar cómo era la escuela antes de este momento y como será posteriormente, de

modo que entendamos la importancia de la sustitución de los pedagogos del Orgánicos por los nuevos pedagogos universitarios. (Mainer y Mateos, 2011)

En 1958, cuando se crea el CEDODEP, se inicia un proceso de modernización educativa, muy centrado en la extensión y consolidación del sistema. Pero la escuela era muy distinta a la que encontraremos en 1964, por lo que se puede decir que comenzará un rápido proceso de modificación de la escuela y del sistema escolar, que avanzará tan rápido como la sociedad. La mayoría de los inspectores de la época, eran maestros – también bachilleres en algunos casos- que habían ido ascendiendo dentro del sistema gracias a sus méritos, llegando a distintos puestos de importancia en el Estado. A estos maestros que habían progresado hasta la inspección, les llamaré Pedagogos orgánicos del Estado. Sus conocimientos, no provenían de ninguna Universidad, sino que habían ido aprendiendo el oficio y formándose paulatinamente. Con la llegada del franquismo y la depuración que se llevó a cabo, estos inspectores que se habían formado mediante la práctica escolar y la lectura pedagógica, ascienden dentro del organigrama franquista, copando los puestos de importancia, y teniendo como máximo exponente al propio director del CEDODEP Adolfo Maíllo.

Pero el paso del tiempo hizo que los nuevos inspectores proviniesen de las nuevas escuelas de Pedagogía, de una formación universitaria, los llamados técnicos. Estos técnicos, tienen como principal entrada a la inspección las oposiciones de 1947, y comienzan a copar las plazas relevantes de la inspección. Estos nuevos inspectores, entre los que se destacan Víctor García Hoz, Raquel Payá o Juan Manuel Moreno comienzan a apostar por nuevas técnicas y por una modificación del sistema educativo que desencadenará en el cambio de Ley de 1970.

Los nuevos miembros de la inspección que relevarán paulatinamente a los antiguos pedagogos orgánicos del Estado, impondrán un nuevo sistema, que acelerará los cambios que se habían llevado a cabo en los años anteriores.

En 1958, con la creación del CEDODEP, la escuela mayoritaria era una escuela unitaria, rural en la mayoría de los casos, con maestros y maestras poco formados que sobrevivían en la misma. Los materiales usados eran anticuados, entre ellos las enciclopedias de las que ya se ha hablado, la evaluación era anticuada, basada en el papel hegemónico del docente.

Cuando en 1964 se produce el relevo en el CEDODEP¹⁵⁷, la escuela ya era muy distinta a la de 1958, pero lo cierto es que en los 6 años que distan de este relevo y la aprobación de la LGE, la escuela tendrá un cambio nunca visto durante el franquismo. En primer lugar, el gobierno, a través del Ministerio fija los nuevos Cuestionarios mucho más claros que los anteriores, de modo que todos los centros se tendrán que ceñir a los mismos, homogeneizándose así parte de la enseñanza. Todos los centros deben enseñar lo mismo a los escolares, unas mismas materias, con unos mismos temarios, y con unos libros mucho más homogeneizados pese a que la oferta de libros sea muy superior.

Tradicionalmente eran los inspectores de zona los que hacían cumplir el currículum, los cuestionarios, los que dirigían la política educativa, haciendo de nexo entre los docentes y el Ministerio. Es decir, los inspectores eran quienes centralizaban la política educativa, los que decían a los docentes cómo actuar y cómo impartir sus clases, los que controlaban lo que se hacía o no mediante el cuaderno de rotación. Los materiales que se usaban, eran materiales reutilizables, artesanales y de una corta tirada, por lo que los docentes los conservaban durante muchos años dado su elevado precio y el poco poder adquisitivo de los docentes.

Pero la política homogeneizadora era mucho mayor. Cambiaron las antiguas enciclopedias por los nuevos libros y por el crecimiento de las nuevas editoriales que editan sus libros para la ayuda a los docentes. Estos libros, aunque en esencia son todos distintos, lo cierto es que se basan en los cuestionarios de 1965, y se parecen

¹⁵⁷ En la propia creación del CEDODEP, todos sus miembros excepto Maíllo y Juan Navarro Higuera, pese a que no entraría en un primer momento, eran universitarios, con una licenciatura en alguna de las facultades de Pedagogía, lo que ya mostrará el cambio al que aludiremos a continuación.

considerablemente entre ellos, lo que también ayuda a una cierta homogenización de lo que se hace en las distintas aulas siguiendo las políticas de un sistema empresarial como es el de los libros escolares que tiene mucho poder en lo que se realizará en las aulas a partir de 1965.

Incluso el propio director del CEDODEP entre 1958-64, Maíllo, diría de estos libros y de la nueva política que “Las editoriales han suplantado al Ministerio”, ya que estas nuevas empresas trabajarán duro en la formación de un currículum para que los docentes lo apliquen, suplantando así a la tradicional labor que habían llevado a cabo las inspecciones provinciales. Todo ello tiene más importancia si se tiene en cuenta que la baja formación docente hace que muchos de los docentes sigan los libros a rajatabla.

Al respecto se puede leer que:

la tradicional industria y política del libro escolar se extinguió muy repentinamente con la Ley General de Educación. Era entonces un libro de autor, casi artesanal, de muy larga vida en las aulas, editado por pequeñas imprentas o editoriales ligadas al magisterio, de modesta hechura y vistosidad. En su lugar se impuso la gran industria editorial, factorías transnacionales de productos para el consumo de masas, de efímera vida, diseñados por equipos “anónimos” con el único criterio de lograr el éxito en un competitivo mercado, refinados técnicamente y determinantes de las práctica docentes como nunca. (Mainer y Mateos, 2011, p. 141).

Esta nueva industria del libro tendría un papel clave en el desarrollo de contenidos, facilitando la labor a los docentes, pero estandarizando los propios contenidos de un modo que no se había visto hasta la fecha, puesto que hasta entonces, la tarea del docente había sido, en mayor o menor medida diseñar los materiales que trabajarían sus alumnos o alumnas, algo que ahora hacían los libros, tanto con los libros, como con los contenidos, como con las orientaciones metodológicas.

La nueva industria del libro de texto, sus características y su uso masivo, determinarán las prácticas de enseñanza en el modo de educación tecnocrático de masas de forma

muy distinta al viejo manual, artesanal, de autor, generalmente elaborado por pedagogos orgánicos. (Mainer y Mateos, 2011, p. 127).

Además de ello, desde el Ministerio se lleva a cabo una política de rendición de cuentas, con exámenes estandarizados, una política mucho más dirigida desde el Ministerio, que hace que el control, la fiscalización y la burocratización del Estado sea mucho mayor de lo que había sido hasta el momento.

La graduación de los contenidos derivada de la escuela graduada, con su respectiva homogenización del sistema, así como el paso al sistema de educación de masas, completan el cambio de sistema hacia una mayor homogenización del sistema. Por retorcido que parezca, es en el mayor momento de libertad dentro del franquismo en la vida política y económica, es el momento en el que los docentes tienen una menor libertad pedagógica, que se aúna con la todavía perdurable censura política.

Lo cierto es que hasta el tiempo que se está analizando, cada uno de los docentes hacía lo que podía en sus escuelas, con enciclopedias que se mantenían durante años y con materiales que mantenían año tras año en sus escuelas. Ahora, se da una política de concreción curricular que por primera vez obliga a adaptar los cuestionarios a la escuela en sí, los libros se parecen entre ellos y se cambian año tras año, y los materiales ayudan a que más o menos se haga lo mismo en todos los centros, por lo que, pese a haber una teórica libertad de los docentes, lo cierto es que todos hacen una misma práctica docente, y la homogenización de lo que se hace en las aulas es mucho mayor. En el fondo, a partir de 1965, todos los centros escolares comienzan a hacer más o menos lo mismo, lo que también ayudará a la hora de que todos los escolares pasen con un nivel y bagaje similar a la enseñanza secundaria.

Además, se produce un mayor control de la enseñanza privada, que tradicionalmente no se había controlado lo más mínimo. A finales de la década de 1960, los centros privados comienzan a aparecer, al calor de las subvenciones que llegarán con la LGE, y como

reacción a los nuevos títulos que acreditan la enseñanza. Eso supondrá que el Estado tenga un mayor poder sobre lo que se realiza en estos centros, dentro de que siempre se será muy respetuoso con temas tales como el profesorado de la enseñanza privada o la enseñanza religiosa, así como en el control de los propios centros y su nula democratización, algo que cambiará con la LGE, y posteriormente en la transición.

Pero lo cierto es que, gracias al CEDODEP y su política, se producirá un acercamiento entre la escuela privada y el Estado, de modo que por primera vez el Estado tendrá una verdadera fuerza para imponer lo que debe o no debe enseñarse en esta escuela, pese a que en teoría es algo que ya existente previamente.

De modo que, el Estado, con respecto a la educación cambia considerablemente. Pasamos de aquella inspección que fiscalizaba a los docentes, que perseguía las prácticas consideradas contrarias al espíritu franquista, esa inspección que estaba más preocupada del control al docente que de la pedagogía, la didáctica y la metodología, a un Estado burocrático, dirigido desde el Ministerio a través de los eslabones burocráticos y no mediante la Inspección meramente como antes¹⁵⁸. Directores, cargos del Ministerio, burocracia y papeleo se convirtieron en el pan de cada día.

Por su parte pasamos también del maestro que hacía lo que podía en su escuela y en cierto modo, como quería las cosas, más allá de obligaciones patrióticas y religiosas, a un docente que debe rendir cuentas de lo que hace en el aula, que debe formar parte de un sistema burocrático, y pese a que en teoría tiene una mayor autonomía, está más controlado de lo que lo había estado en todo el franquismo.

¹⁵⁸ Lógicamente un cambio tan profundo en la inspección no se desarrolla de un momento a otro, sino que es un cambio paulatino que llegará muy poco a poco. Además, no quiere decir que toda la inspección llevase a cabo este cambio, pero sí es cierto que poco a poco los inspectores van cogiendo un papel más relacionado con la pedagogía y menos con el control a los docentes, control que, por otro lado, nunca llegarán a dejar de ejercer.

Lo cierto es que la autonomía de funcionamiento que tenían los centros, esa improvisación, se perdió totalmente. Ahora, la política de rendición de cuentas, la gradación escolar, la pérdida de la escuela unitaria y el nuevo papel de la inspección hacen que los centros tengan que funcionar de un modo común, por lo que la diversidad que había anteriormente se pierde. Cierto es que esta situación también es positiva, puesto que ante la baja formación del profesorado, la autonomía en el funcionamiento¹⁵⁹ también hacía que muchos docente llevaran una práctica docente deficiente.

Suele pensarse que desde la atrasada escuela de la sociedad rural de hace algo más de medio siglo, controlada por el Estado totalitario y centralista del franquismo y directamente supervisada por la vieja inspección de Enseñanza Primaria, hemos pasado, en el presente, al reino de la autonomía de las instituciones de enseñanza. Es decir, que hemos pasado de una escuela centralista y estatalista a una escuela descentralizada y preñada de pluralidad y particularidades. ¡Craso error! En el modo de educación tecnocrático de masas el control del Estado, junto con el del mercado, es más grande que nunca y, en consecuencia, nunca ha existido tanta homogeneidad en los aspectos organizativos, en la dimensión curricular o en las más ocultas relaciones y rutinas de la cultura práctica de la escuela. (Mainer y Mateos, 2011, p. 145).

Al respecto cabe añadir que:

el espejismo de la diversidad proviene, seguramente, de que el control lo ejerce un “Estado evanescente”, un poder que se diluye entre burócratas, directores escolares, maestros, padres y alumnos que se autogobiernan y gobiernan el mundo educativo imbutidos de creencias e intereses “universalmente” consensuados. Por otra parte dicha similitud generalizada afecta al qué, cómo y cuándo se enseña, todo ello muy determinado por el imperio del libro de texto cuya diversidad puede compararse a la industria farmacéutica que oferta un mismo producto genérico bajo el envoltorio de múltiples marcas, así como de la presencia de muchos recursos y materiales didácticas (incluidas las famosas TIC). (Mainer y Mateos, 2011, p. 145).

Por tanto, la política del CEDODEP llevó a la homogeneización del sistema, a un sistema mucho más complejo, mucho más centralizado, más moderno, pero sobre todo

¹⁵⁹ Más allá del control ideológico y religioso

mucho más burocrático, poniendo así el germen de los sistemas educativos modernos, donde pese a la autonomía de funcionamiento, lo cierto es que hay un control mucho más alto y una homogenización mayor de la que llevaba el franquismo en sus primeros años. Es por ello que los docentes tienen que comenzar a elaborar documentos tales como los programas, las unidades, tienen que llevar a cabo diversas evaluaciones, y en especial el control sobre la dirección es mucho más cercano gracias a esta burocracia.

La experimentación de las reformas.

Ya se ha explicado que el CEDODEP estaba formado por inspectores de educación, es decir, que supone la llegada de la tecnocracia a uno de los órganos clave de la educación patria. Estos inspectores, y muy en especial, su primer director, Adolfo Maíllo habían estado en contacto con lo que sucedía en otros países, con ideas que hasta la fecha habían sido tildadas de extranjeras, y que desde este momento pasa a llamarse pedagogía comparada. Estas relaciones permiten el conocimiento de lo que pasa en otros lugares, lo que unido a una serie de Congresos en los que comienza a participar España, hacen que se comience a dar una cierta estandarización con la política educativa europea.

Cabe recordar también, que una de las funciones del CEDODEP era la investigación sobre política educativa, mientras que otro de esos objetivos era el asesoramiento del Ministerio. Por ello, comenzaron a llevar a cabo algunas investigaciones para aplicarlas en las aulas. Pero para saber si funcionarían o no, poco a poco se fueron creando centros experimentales, donde se probaban las reformas antes de llevarlas a cabo, algo que se generalizaría posteriormente con la LGE.

Eso supone que comiencen, junto con las distintas organizaciones que tutorizan el desarrollo y recomiendan a España lo que debe o no hacer a llevar una serie de reformas a cabo. El problema es que, en muchas ocasiones, como descubrirán en los primeros

años, estas reformas, estos cambios, no tienen el objetivo deseado.¹⁶⁰ Para ello, y de forma muy especial a partir de 1965, las mejoras que se pretenden probar en el sistema educativo comienzan a probarse antes en una serie de centros (posteriormente se les llamará centros piloto), para ver cómo funcionan, y para poder valorar si sería positivo aplicarlas en todo el sistema educativo. Algo tan simple como eso no se había llevado a cabo más que de forma aislada en algún momento puntual durante el franquismo.

Además de la experimentación, desde el CEDODEP se recogen muchos datos que se analizan buscando cambios en el sistema educativo para mejorarlo. De este modo, los cuestionarios de 1965 nacieron, según Moreno, (1969, p. 20) de los siguientes procedimientos de elaboración:

- Las investigaciones experimentales y el establecimiento riguroso de las edades críticas.
- Los estudios de educación comparada.
- Advertencias de la Sociología y del Plan de Desarrollo.
- Formación religiosa.
- Equipos asesores y opiniones autorizadas.

La investigación y experimentación de las reformas tiene una importancia clave en la redacción de los textos, del mismo modo en que el análisis de los resultados de las pruebas de promoción escolar, a partir de 1965-66 también supondrá un importante banco de datos junto a la experimentación para la creación del Libro Blanco, así como por ende de la Ley General de Educación. Esta experimentación escolar no hará sino aumentar en la segunda parte de la década, bajo el mandato en el CEDODEP de Juan Manuel Moreno, con una mirada clara a reformar el sistema educativo español y adecuarlo a las necesidades propias del momento.

¹⁶⁰ Puede verse, como ya hemos dicho que los planes de formación en los cuales los docentes se reuniesen e intercambiasen información y metodologías, no tuvieron el efecto deseado.

Se analizarán también los resultados de las pruebas de promoción de todos los centros, buscando encontrar los problemas en el sistema y poder actuar sobre los mismos.

En definitiva, el CEDODEP, tendrá una participación clara en esta experimentación escolar, puesto que serán diversos los estudios que lleve a cabo la institución sobre diversos temas. Esta política cristalizará especialmente en 1970, en la LGE, una Ley que desde un primer momento muestra la voluntad de experimentar las reformas antes de llevarlas a cabo, y como muestra podemos ver la voluntad que tiene el Libro Blanco.

6.2 Modernización pedagógica de las leyes educativas. (1965-1967)

La modernización que hemos visto a lo largo de las últimas páginas también se plasma en las leyes educativas, y de un modo muy claro en los dos cambios legislativos que se estudiarán a continuación y que suponen sendos parches a la antigua Ley de Enseñanza Primaria de 1945.

Ley 169/1965, de 21 de diciembre, sobre la reforma de la Enseñanza Primaria.

En 1965, la sociedad, la economía y la educación habían cambiado de un modo claro respecto a 1945, año en el que se aprobó la Ley de Enseñanza Primaria. Todos estos cambios también se habían visto reflejados en la educación, por lo que la Ley necesitaba una puesta a punto, necesitaba reflejar los cambios que, por otro lado, a partir de sucesivos parches, ya habían llegado a la escuela. Es por ello que se lleva a cabo la Ley 169/1965.

Esta Ley se vehicula en torno a una serie de descriptores, que serán analizados a continuación. Conviene decir que la Ley solamente deroga una parte de la Ley de 1945, pero no se escribirá la Ley junta, con las partes nuevas y derogadas hasta 1967.

Formación del profesorado.

Desde un primer momento, la formación de los docentes fue uno de los objetivos más importantes del cambio legislativo. En la propia Ley, en su página 804 se puede leer que “la primera de las variaciones introducidas en orden de importancia es la que se refiere a los planes de formación del Magisterio primario”. Y es que el gran cambio que traerá esta Ley es el de la formación de los docentes, una formación que necesitaba una puesta al día, y que será analizada con más detenimiento en el apartado 7 del presente trabajo.

El primer cambio, consiste en que las escuelas normales pueden pasar de nuevo a ser mixtas para optimizar el profesorado. Hasta la época, durante el franquismo habían sido divididas también las normales por sexos, con el consiguiente derroche económico y de instalaciones que suponía el tener que doblar un sistema que, en ocasiones apenas tenía alumnos, en especial en el caso de las clases masculinas. De este modo se racionaliza el gasto en la formación de docentes.

Pero además, cambia de un modo muy importante el acceso a los estudios de Magisterio, puesto que el acceso será directo y se pedirá estar en posesión del título de Bachiller superior en cualquiera de sus modalidades, lo que permitirá que los dos años que durarán los estudios teóricos de Magisterio se puedan destinar a materias que tengan más que ver con la pedagogía y menos con una extensión cultural, ya que el nivel con el que entrarán estos alumnos, al ser bachilleres será superior al nivel que habían tenido los alumnos hasta entonces. Pese a ello, se sigue destinando parte de esas horas a la formación política y religiosa.

Una vez finalizados estos estudios, se hará una “prueba de madurez”. Los alumnos que pasen esta prueba se harán cargo en un periodo de prácticas de una escuela nacional, por supuesto con el pertinente salario, lo que da muestras de la necesidad de profesorado que tenía el Estado franquista para poder cubrir las nuevas plazas fruto de la política de construcción de escuelas (Art. 63).

Además del aumento en la formación inicial de los docentes que supondrá el cambio legislativo que estoy analizando, también se produce un claro cambio en la formación superior del maestro, en el perfeccionamiento¹⁶¹ del mismo una vez está en activo. En el mismo se dice que

el ministerio de Educación Nacional fomentará el ulterior perfeccionamiento de los Maestros de Enseñanza Primaria. Para ello, además de los cursos de perfeccionamiento y reuniones previstas en los artículos cincuenta y cinco y cincuenta y siete de esta Ley, les ofrecerá la oportunidad de seguir cursos de especialización organizados en las escuelas normales, así como de realizar viajes de estudio y ampliación en España y en el extranjero. (Art. 68).

Este fragmento de la Ley deja clara la voluntad de mejorar la formación de los docentes que ya están en activo, algo que se plasmará posteriormente con mucha más fuerza en la LGE, el problema es que no se da la suficiente dotación presupuestaria ni los suficientes medios para que esta formación en activo se lleve a cabo. Además cabe ver ciertas similitudes con algunas políticas seguidas en la República y criticadas en el primer franquismo y con organismos de corte krausista como la JAE.

La nueva figura del director.

¹⁶¹ Sobre el perfeccionamiento de los docentes cabe destacar las siguientes publicaciones que ilustran de un modo más detallado los cambios que se suceden en el perfeccionamiento de los docentes en activo: De la Orden, A. (1966a). El perfeccionamiento profesional del magisterio en Ejercicio. *Organización y supervisión de escuelas*. Madrid: CEDODEP. Pp. 45-60; Maíllo, A. (1960b). Los centros de orientación didáctica y el perfeccionamiento del magisterio en ejercicio. *Boletín del Proyecto Principal de Educación*, vol. II, núm. 7 julio-septiembre.

Este aumento de formación para los docentes va en consonancia de unos cambios que impulsan una escuela más técnica, basada en la gradación de los contenidos, y en una política de búsqueda de la escuela graduada. Es por ello que, como uno de los cambios que lleva a una cierta modernización de la pedagogía española, se crea un cuerpo de directores escolares, mediante el artículo 66 de la Ley que se está analizando.

En el artículo 65 se dice que

todo colegio Nacional de Enseñanza Primaria tendrá un Director, sin curso, a su cargo. También existirá un Director, sin curso, en aquellas Agrupaciones en que el número de Secciones para niños y niñas, incluidos parvularios y maternas, sea igual o superior a ocho. (Art. 65)

Por tanto, nace una figura del director profesionalizado, sin una clase asignada como un claro nexo entre la inspección y la escuela, un cargo que adquirirá gran importancia también posteriormente con la LGE.

Esta figura del director muestra en primer lugar la voluntad de acabar con las pequeñas escuelas y con el descontrol de las mismas existente hasta entonces, pero busca también una mayor rendición de cuentas de los centros, un mayor control sobre los mismos, y la voluntad de crear un sistema mucho más controlado y homogéneo que el existente hasta entonces.

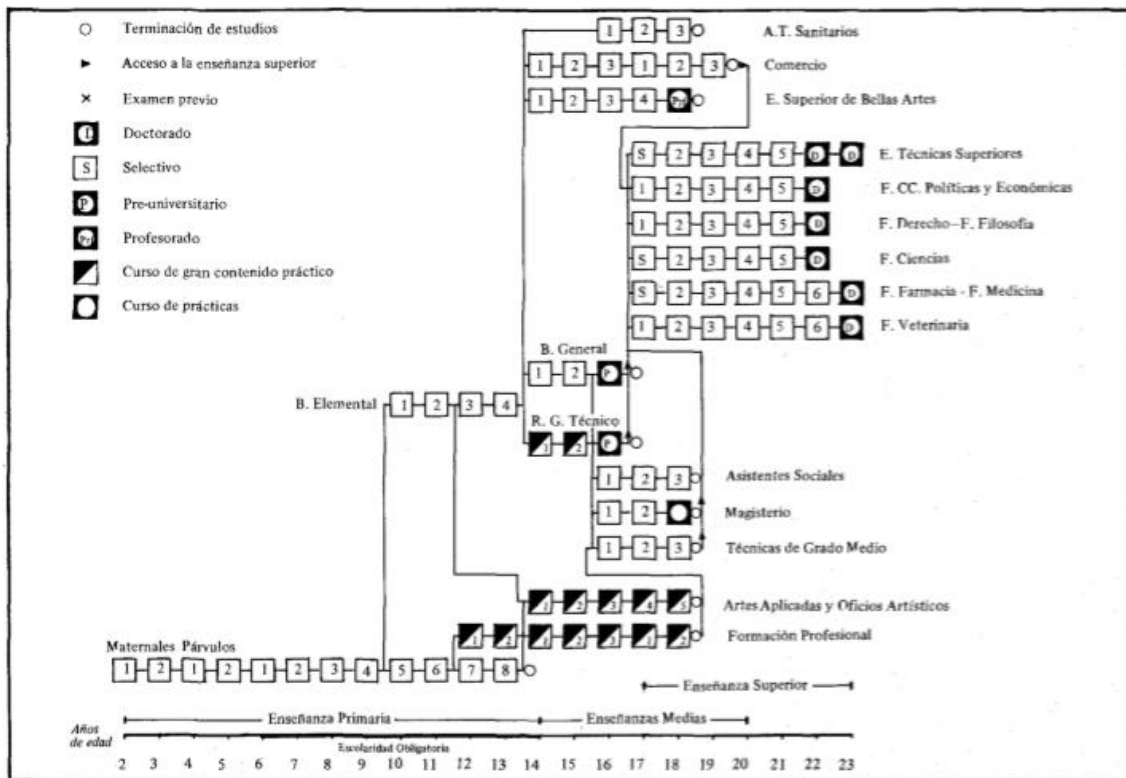
En definitiva, se crea una figura de director ciertamente vitalicio, sin carga docente en su horario, con un gran poder como único órgano decisorio y con una importante función burocrática, que colaborará a crear un gran sistema burocrático y de control, que ayudará a homogeneizar la política educativa.

Estructura del sistema.

Uno de los cambios relevantes que trae esta nueva Ley es el cambio en la estructura. Aunque ya se hablaba del cambio estructural en el sistema educativo español en 1964, es esta Ley la que lo lleva a la práctica. En primer lugar, cabe destacar que antes del ingreso en la escuela primaria, los niños podrán asistir a un periodo preparatorio en escuelas maternas hasta los 4 años, y posteriormente en escuelas de párvulos de 4 a 6 años.

Además, se amplía la escolarización obligatoria, que ya había sido legislada por la Ley de 29 de abril de 1964, de modo que se declara obligatoria la escolarización entre los 6 y los 14 años, formando así un cuerpo de estudios obligatorios de 8 años (Art. 12).

Esta escolarización se produce de forma obligatoria hasta los 10 años en centros de enseñanza primaria, mientras que entre los 10 y los 14 años, se podía elegir entre cursar estos estudios en un centro de enseñanza secundaria o de enseñanza primaria. Los alumnos que fuesen a la enseñanza secundaria pasarían a una vía más académica, el bachillerato elemental, mientras que los que quedasen en la escuela primaria pasan a una vía más vinculada con la formación profesional, ya que con 12 años de nuevo podían optar entre acabar la primaria en la escuela o ir a un centro de Formación Profesional, tal como puede verse en el esquema. Esto supuso un importante cambio en los centros de enseñanza primaria, ya que llegaron nuevos alumnos a las aulas de un profesorado que no sabía cómo tratarles.



Fuente: Díez Hochleitner, R.; Tena Artigas, J. y García Cuerpo, M. (1977). *La reforma educativa española y la educación permanente. Experiencias e innovaciones en Educación* (31). París: Unesco. P. 114.

Por su parte, hay una serie de aspectos que se mantienen en la estructura del sistema. En primer lugar, el artículo 14 mantiene la separación de sexos en las aulas “con las excepciones que se establezcan en Leyes y Reglamentos”. A su vez, se mantiene, pero incluso se potencia el hecho de que las escuelas mixtas sean regentadas por mujeres, algo muy común en los pequeños pueblos. Cuando no pueda ser así, “se procurará que estas [las maestras] regenten los grados de niños de menor edad”. Pese a ello sí se permitirá la educación mixta en el parvulario, siempre regentado por una mujer.

Inspección.

La inspección¹⁶² mediante la Ley 169/1965, de 21 de diciembre, cambia de un modo importante su papel, y la formación para entrar en la misma. Se mantiene la estructura de la inspección con una inspección central, otra provincial dependiente de la anterior y una última más local o comarcal, dependiente de la provincial. Se mantienen unas tareas bastante similares, aunque cada vez tendrá un mayor peso la orientación, lo que no supone que pierda importancia el control que ejerce.

Los Inspectores profesionales de Enseñanza Primaria del Estado constituyen un Cuerpo especial de la Administración civil, encargado de velar por la observancia en todos los Centros estatales y no estatales de la nación de las Leyes y Reglamentos vigentes para este grado de enseñanza. Tendrán encomendadas las tareas de supervisión, dirección técnica y orientación pedagógica de la enseñanza y de los servicios escolares en el ámbito de su jurisdicción, respetando siempre el espíritu de iniciativa de los Directores y Maestros en su actividad docente. (Art. 69).

Este cambio va en consecuencia con el cambio en la formación del inspector, cambios que recoge el artículo 83. En primer lugar, es necesario estar en posesión del título de Maestro de Enseñanza primaria o de Licenciado en la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras. En la práctica, lo cierto es que serán muchos los inspectores que provengan de la Licenciatura de Pedagogía, y pocos los que accedan desde la carrera del Magisterio.

Además, es obligatorio para entrar a la inspección el haber regentado una escuela día a día por un periodo mínimo de dos cursos escolares. A ello se añade que será necesario para entrar a la inspección “acreditar una especialización técnica en la forma que se determine”.

¹⁶² Este apartado no busca trabajar el quéhacer diario de un inspector, así como las relaciones que mantienen con diversas instituciones y sectores tales como la educación especial, la alfabetización, la redacción de manuales, etc. Para ello resulta interesante leer: Navarro Higuera, J. (1966b). Los servicios especiales en la inspección de enseñanza primaria. CEDODEP. (1966). *Organización y supervisión de escuelas*. Madrid: CEDODEP. Pp. 117-127

Por tanto, esta Ley contribuirá a profesionalizar la inspección y a hacer una inspección más técnica y con una mayor preocupación pedagógica.

Investigación.

La investigación será clave a partir de 1965, ya que se investigará mucho más y serán más profundas estas investigaciones para buscar mejoras en la escuela. En la presente Ley, más allá del papel que había desarrollado desde su creación el CEDODEP, se crearán nuevos órganos de investigación que comenzarán una tendencia que tendrá claras influencias en la LGE y su proceso de preparación.

En el artículo 69, se explicita que existirán los siguientes órganos destinados a la investigación:

- CEDODEP
- Gabinete de Estudios de la Dirección General.
- Servicio de investigación y experimentación pedagógica.
- Servicio de psicología escolar y orientación escolar.

Construcciones escolares.

En la presente Ley, se intenta cimentar lo realizado hasta entonces en la construcción escolar. En primer lugar, sea cual sea la forma en la que se financia la construcción de las escuelas, estas pertenecerán al ayuntamiento en el que se encuentren. Esto supone en la práctica que sea el ayuntamiento el que se ocupe de la conservación, reparación y vigilancia de todos los edificios.

Además, se da una mayor consistencia en la Ley a algo que se llevaba haciendo desde hace años, y es que el Estado pueda financiar el 100% de la inversión en el caso de aquellos ayuntamientos que no pueden financiar la construcción de una escuela o una parte de la misma.

Centros privados.

Los centros privados tradicionalmente habían existido en un limbo legal, ya que la Ley no dejaba demasiado claros los límites y los modos de funcionamiento de estos centros, y la Ley que se está analizando no supone un cambio a ello. Solamente se dedica a una escuela que tenía el 30% del alumnado en educación primaria un artículo, el 66. En el mismo se dice que

todas las Escuelas no estatales, sean reconocidas o autorizadas y reciban o no subvención, habrán de estar regidas por un Director con título de Maestro de Enseñanza Primaria u otro superior responsable ante la Inspección del cumplimiento de los requisitos generales de esta Ley, y en especial de los que se consignan en el artículo veintisiete. Se respetará su autonomía pedagógica, pero siempre dentro de las exigencias de la educación integral establecida en esta Ley. (Art. 64)

Tabla 41. Resumen de la Ley 169/1965, de 21 de diciembre, sobre reforma de la Enseñanza Primaria.

Ley 169/1965, de 21 de diciembre, sobre reforma de la Enseñanza Primaria.				
ETAPAS	PRE-ESCOLAR (hasta los 6 años) (no es obligatoria)		ENSEÑANZA OBLIGATORIA	
	Escuelas Maternales. (hasta los años)	Escuelas de párvulos. (4-6 años)	Enseñanza primaria (se divide en dos tramos. 6-10 años y 10-14) A los diez años se decide si pasar al bachillerato	Bachillerato elemental (10-14 años). Se realiza en un instituto.

			elemental o seguir en primaria.	
			<ul style="list-style-type: none"> - Escuela graduada. - Surge la idea de promoción escolar. - Se mantiene la separación del alumnado por sexos excepto en los núcleos rurales con baja población. 	
OBJETIVOS			<ul style="list-style-type: none"> - Se busca la educación integral; la formación científica y la capacitación pedagógica (Art. 65) - Se propone generalizar la educación obligatoria ofreciendo distintas vías académicas y profesionales para ello. 	
CONTENIDOS			<ul style="list-style-type: none"> - Dominio del lenguaje. - Dominio Matemático. - Formación Política y religiosa. 	
MÉTODOS				
EVALUACIÓN			<ul style="list-style-type: none"> - Se hace necesario aprobar los 4 cursos de primaria para acceder al bachillerato. - Cambio en el concepto de evaluación y aparición de la promoción escolar. - Evaluación de la que el docente puede aprender y mejorar. - No se produce una gran distinción entre la evaluación de los distintos estudios dentro de la enseñanza obligatoria. 	
PROFESORADO	<ul style="list-style-type: none"> - En esta etapa solamente las mujeres pueden ser maestras. 		<ul style="list-style-type: none"> - Nuevos criterios de selección: <ul style="list-style-type: none"> o Mejores expedientes entran en el cuerpo académico directamente (art. 63b) o Concurso oposición - Ampliación de la formación inicial. Al finalizar el 2º curso se realiza una prueba 	

		<p>de madurez y si se pasa, un año de prácticas remuneradas haciéndose cargo de una escuela nacional.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mayor formación continua del profesorado. - Nacimiento del cuerpo de directores como un cuerpo profesionalizado dentro de los docentes. Profesionalización de la dirección. - Se pide el Bachillerato Superior para acceder a los estudios de Magisterio (Art. 63.a) - Se busca una metodología más activa. 	
		<ul style="list-style-type: none"> - Rol del maestro de acuerdo a la tradicional enseñanza primaria. - A partir de 6º mucha relación con el mercado laboral 	<ul style="list-style-type: none"> - Rol del maestro de acuerdo a la tradicional secundaria. - Clases más homogéneas que permiten otro modo de trabajar.

Fuente: Elaboración propia.

Decreto 19/1967, de 2 de febrero por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria.

La mayor virtud de esta Ley es mantener el equilibrio entre los principios tradicionales y sagrados del franquismo y las nuevas necesidades que había traído consigo el

desarrollismo español, es decir, conjugar la necesidad de cambio y la necesidad de permanencia que tienen los principios del régimen. De hecho, refunde las leyes que se habían dado hasta la fecha, tanto aquellas más modernas que apuntaban a cambios como las partes no derogadas de la Ley de 1945. Pese a ello resulta interesante analizar cómo queda estructurado el sistema educativo español con las partes vigentes de 1945 y las nuevas de 1965, con la tradición franquista y la modernidad desarrollista unidas.

Por tanto, hay una serie de principios que el franquismo y la Iglesia habían desarrollado tradicionalmente en la escuela y en las leyes que se mantienen. Este es el caso de la educación confesional en torno a la Iglesia católica (Art. 5º), la formación del espíritu nacional, ya que en el artículo 6 se dice que

es misión de la educación primaria, mediante una disciplina rigurosa, conseguir un espíritu nacional fuerte y unido e instalar en el alma de las futuras generaciones la alegría y el orgullo de la Patria, de acuerdo con las normas del Movimiento y sus organismos. (Art. 6).

Además, se mantiene la lengua española como única lengua de la escuela, lo que a su vez lleva a la prohibición del resto de lenguas en la escuela, tal y como se había dado hasta entonces. (Art. 7)

La cristiandad de la Ley, pese a los cambios producidos hasta 1967, no se pone en duda en ningún momento, como es el caso del artículo 16.

Todas las Escuelas se colocan bajo la advocación de Jesús, Maestro y modelo de educación. Para celebrar anualmente esta advocación se instituye una fiesta, cuya fecha será variable, según distintas escuelas, y se solemnizará con actos religiosos.

A ello se añade el artículo 15 que explica que “la Escuela es la comunidad activa de Maestros y escolares, instituida por la Familia, la Iglesia o el Estado, como órgano de la

educación primaria, para la formación cristiana, patriótica e intelectual de la niñez española. (Art. 16).

Pero hay otra serie de permanencias respecto a leyes anteriores y a modificaciones que se habían llevado a cabo ya dentro de la década de 1960. Uno de los cambios aunque con dos ligeros matices lo supone la enseñanza privada en España. Se mantiene una mayor autonomía en su funcionamiento, pero se comienza a poner el énfasis en que todas las escuelas privadas afloran, y por tanto se crean dos categorías, las escuelas reconocidas y las escuelas subvencionadas.

Las escuelas reconocidas son aquellas en las que (Art. 24):

- Su personal docente posee el título profesional de primera enseñanza, salvo en el caso de los sacerdotes con certificados de aptitud pedagógica.
- Establecer al menos los ocho cursos de enseñanza obligatoria.
- Reunir las instalaciones necesarias de instalación, higiene y material escolar.
- Gozar, por su tradición docente o por su eficacia pedagógica, de público prestigio.¹⁶³

Las escuelas reconocidas tienen derecho a buscar las subvenciones, que pueden consistir, tal y como ya pasaba anteriormente en:

- Dotarla de una cantidad equivalente al sueldo mínimo de cada una de las plazas de Directores y Maestros que integran su plantilla.
- Proporcionarles el material y mobiliario escolar que complete o reponga su instalación modelo.

¹⁶³ Todas estas necesidades de los centros para ser reconocidos dejan implícito el hecho de que muchos de los centros privados no cumplían esos mínimos para ser reconocidos, pese a que funcionaban con total normalidad fruto de la falta de escuelas ordinarias.

- Ayudarle proporcionalmente a la matrícula gratuita con las consignaciones económicas que anualmente determine el ministerio para su sostenimiento y para el establecimiento de instituciones pedagógicas, sociales o benéficas complementarias.

Lógicamente, de la reforma de 1965 se mantendrán muchos factores, tales como la formación del profesorado, la nueva estructura de la educación española, o la función directiva, entre muchos otros.

Cambios impulsados por el Decreto 193/1967.

Lo primero que resulta necesario explicar sobre este decreto es que a través de él se refunden las dos leyes en vigor, es decir, la Ley de 1945 y los nuevos artículos de la Ley de 1965. Es en este momento cuando por primera vez se ponen juntos, lo que justifica que sea un texto refundido. Por tanto, aunque no es una Ley nueva como tal resulta interesante el análisis de la misma, ya que por primera vez se pueden ver ambas leyes juntas, quedando así muy clara las permanencias de un antiguo franquista junto con los modernos cambios de 1965.

Uno de los cambios es el impulso pedagógico que se da en esta modificación legislativa y que se ampliará posteriormente en la Ley General de Enseñanza (1970).

En primer lugar se habla de diversas materias en las que se organizará la enseñanza primaria (Art. 37). Se recogen tres tipos de materias¹⁶⁴:

¹⁶⁴ Pese a que ya se mencionaban en 1965, lo cierto es que la aplicación de este punto fue mucho más importante a partir de 1967.

- a) Instrumentales: Son las nociones y hábitos indispensables en el estudio de diversas materias y para la práctica de los ejercicios. En ellas se incluyen entre otras la escritura, ortografía, redacción, cálculo...
- b) Formativos: Se entienden por ellos los que constituyen la base de la formación moral e intelectual. En su interior encontramos la formación religiosa, la formación del espíritu nacional, Geografía e Historia, Matemáticas, Lengua nacional y la Educación física.
- c) Complementarios, que son los que complementan la cultura mínima primaria, tales como la música, el canto, el dibujo, los trabajos manuales, labores femeninas...

Todo ello significa una mayor preocupación pedagógica, algo que también puede ser visto en las revistas pedagógicas y los manuales de pedagogía de la época, del mismo modo que significa llevar a la legislación algo que siempre se había dado en el franquismo, y es la existencia de materias más importantes que otras.

Además, se dedica un artículo, el 38 a los cuestionarios de enseñanza Primaria. De ellos se dice que se dividirán en asignaciones trimestrales o mensuales, a la par que en cursos escolares. Y como gran cambio se puede ver la importancia que le dan a la evaluación de los mismos, y a los cambios y mejoras que de esta evaluación puedan derivar. “De los resultados obtenidos en la aplicación de los cuestionarios se deducirán las variaciones que hayan de introducirse en los mismos”. De este modo se busca una mejora permanente, una evaluación de lo que el gobierno y sus organismos técnicos llevan a cabo, algo que no se había producido ni en el primer ni en el segundo franquismo. Se busca saber qué funciona mal, y desde esa experiencia poder arreglarlo, algo que hasta ese momento no había sucedido.

A su vez se produce vez una recomendación metodológica para llevar a cabo las clases.

De conformidad con el espíritu de esta Ley, el Ministerio de Educación y Ciencia dictará reglas generales metodológicas obligatorias en las escuelas públicas, y normativa, en las privadas; pero dejando siempre un amplio margen a la iniciativa, los

procedimientos y los recursos del Maestro. La Inspección examinará cada año los resultados expresados estadísticamente y propondrá, en su caso, las modificaciones que considere más convenientes. (Art. 39).

Todo ello de nuevo influirá en los cambios metodológicos que se producen y que ya han sido debidamente analizados en otros apartados.

Estas “guías” metodológicas irán en la línea de una mayor actividad en la escuela, una preocupación por los alumnos de un modo más individual, unas clases más basadas en los procedimientos que en los contenidos... tal como se ha visto en otros apartados de este trabajo, y una vez más estas indicaciones irán en la línea de las que posteriormente se llevarán a cabo en la LGE.

Además, la evaluación escolar también tiene un importante papel y tendrá todavía un papel más importante en la legislación que deriva de este cambio. El artículo 40 habla de la comprobación del trabajo escolar, en el que se dice que

todas las actividades de la Escuela estarán sometidas a comprobación, que verificarán las Juntas Municipales de Educación y la Inspección profesional, mediante pruebas objetivas, exposiciones de trabajos, certámenes, concursos y otros procedimientos análogos. (Art. 40)

Por tanto, se busca la rendición de cuentas de la escuela, la mejora de la misma mediante la evaluación. Supone un cambio claro, ya que, a diferencia del primer franquismo, se piden cuentas a la escuela que tiene que demostrar que las clases producen los resultados buscados.

El Capítulo VI de la reforma está centrado en los instrumentos pedagógicos, que comienzan a tener un cierto control por parte del Estado, más allá del control ideológico que siempre se había producido durante el franquismo. En primer lugar, se habla de los

libros escolares, que cabe recordar que a partir de 1965 cambian de un modo evidente, tal y como ha sido analizado, y dejan de lado las tradicionales enciclopedias. Respecto a los mismos, en el artículo 48 se dice que “habrán de ser aprobados por el Ministerio de Educación y Ciencia previos los asesoramientos técnicos en cuanto a su contenido y confección”. Para que sean aprobados se requerirá:

- a) Que se ajuste en su contenido a las normas de los cuestionarios oficiales.
- b) Que su doctrina y espíritu estén en armonía con los artículos aplicables del título I y del capítulo IV de la Ley.
- c) Que sus cualidades materiales respondan a las exigencias pedagógicas en cuanto a su papel, tipografía, tamaño, extensión e ilustraciones¹⁶⁵.
- d) Que su precio se acomode a la regulación que determine el Reglamento.

En consonancia con estos nuevos libros, por primera vez una Ley escolar habla del material fungible que debe tener una escuela, un cambio importante en la dotación de las escuelas que había comenzado a darse a lo largo de la década y de forma evidente a partir de 1965. En el artículo 49 se especifica que

esta clase de material estará en proporción con el promedio anual de asistencia en cada Escuela o unidad escolar y habrá de comprender el imprescindible para el ejercicio de los conocimientos y los hábitos instrumentales determinados en el apartado a) del artículo 39. [...] Esta dotación mínima será abonada por el Ministerio, con cargo a su presupuesto; pero podrá no obstante ser completada con las aportaciones voluntarias de las Diputaciones, de los mismos Municipios y de los protectores particulares de la Escuela. (Art. 49)

Esta preocupación por el material supone un cambio ante las escuelas de principios de la década de 1960, en las que los materiales de clase eran escasos y de poca eficacia

¹⁶⁵ Todas estas preocupaciones muestran un cambio a la hora de aprobar y de llevar a cabo la confección de libros. Estos libros tendrán una mayor carga pedagógica, estarán mucho más pensados para las necesidades de un curso escolar concreto y serán mucho más visuales y con una mayor pedagogía y voluntad didáctica.

Además, también se habla del material pedagógico y mobiliario que debe disponer una escuela, dentro del artículo 50, lo que completa una preocupación clara que se da en este cambio legislativo de mejorar la dotación de las escuelas, tanto en nuevas tecnologías, ya que serán muchos los materiales al respecto que se envíen, como en materiales necesarios para poder llevar a cabo la metodología que la propia Ley propone. Es una voluntad clara de mejorar la escuela, de dotarla de materiales adaptados a las nuevas finalidades de la escuela, política que irá en consonancia de la mejora presupuestaria y las mejoras en las condiciones del profesorado que serán debidamente analizadas.

Pese a todo ello, los cambios hacia una mayor preocupación pedagógica comparten el protagonismo con los Consejos de Educación. En el artículo 100 se define a los mismos del siguiente modo: “son la representación genuina de la colaboración de la sociedad en el fomento del desarrollo de la enseñanza local y provincial”. A ello se añade que deben de cumplir una triple función:

1. Establecer, impulsar y vigorizar las Instituciones educativas.
2. Proteger y defender en sus derechos al niño y sus educadores y velar por el cumplimiento de sus deberes.
3. Actuar simultáneamente, como delegado de la acción tutelar del Estado y representantes más directos de la sociedad, en la resolución de aquellos problemas y en la ejecución de aquellos trámites y decisiones que en orden a la brevedad del tiempo y conocimiento de las características locales y personales, dentro, no obstante de la unidad legislativa de la nación, convenga atribuir a sus facultades.

En el artículo 103 se establecen una serie de atribuciones a estas juntas, entre las que cabe destacar:

- a) Fomentar la asistencia escolar obligatoria mediante su colaboración al establecimiento de las Instituciones complementarias que se determinan en los artículos 46 y 47 y proponer las medidas y servicios que hagan efectiva dicha asistencia.
- b) Velar por que en la vida escolar se apliquen los principios generales de esta Ley, especialmente en lo que respecta a los artículos 26 y 30, y premiar la labor sobresaliente de los Directores escolares, Maestros y alumnos.
- c) Colaborar y ayudar en la instalación de los elementos materiales que hagan posible el desarrollo de los dos últimos cursos de escolaridad primaria en las Escuelas de su localidad, de acuerdo con las modalidades características de la barriada o grupo escolar.
- d) Impulsar las construcciones escolares adecuadas y la instalación reglamentaria de las mismas, así como la de viviendas para Directores escolares y Maestros.
- e) Estimular la asistencia a las distintas enseñanzas de adultos y prestar a Directores y Maestros su colaboración en la organización de cuanto contribuya a la extensión cultural de la Escuela.
- f) Proteger a Directores y maestros en el ejercicio de los derechos que se determinan en el artículo 59.
- g) Intervenir en la comprobación del trabajo escolar.
- h) Etc.

A su vez, se crean las Comisiones Provinciales, con unas funciones y unos objetivos muy similares a las anteriores, pero de un modo más provincial, buscando con esta descentralización el poder llegar a los máximos lugares posibles, de un modo análogo a como se había hecho años antes con las Juntas contra el analfabetismo o con la construcción escolar.

En definitiva, estos dos cambios legislativos muestran la nueva política, los nuevos métodos que trae consigo el desarrollo económico y la tecnocracia y que tendrán que hacer equilibrios entre la ideología básica del franquismo y las necesidades de una nueva sociedad que poco se parece a la de 1940.

Estos serán unos cambios que llevarán a la legislación procesos que ya habían comenzado a darse en la década que nos ocupa, como la racionalización curricular, una incipiente descentralización de algunos asuntos, un cambio metodológico y de formación de los docentes y un cierto cambio en los fines de la educación mucho más vinculado a la economía que a la antigua educación en valores. Todos estos cambios serán la primera piedra de la futura LGE, los cambios previos que desembocarán en la LGE.

En definitiva, pese a que no hay cambios sustanciales en la forma de redactar la Ley, sí se puede ver que trae aparejados ligeros cambios, o aplicaciones más estrictas de la Ley de lo que se había realizado hasta entonces. Cabe precisar que, esta Ley apunta a la necesidad de un cambio, ya que junta los modernos cambios y la moderna pedagogía propuesta en 1965 con la Ley de 1945, en la que priman los principios religiosos y la formación política en los principios del Estado franquista. En resumen, una ley que pretende cambiarlo todo manteniendo las esencias.

Tabla 42. Decreto 19/1967, de 2 de febrero por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria

ETAPAS	PRE-ESCOLAR		Enseñanza Obligatoria (6-14 años)	
	Escuelas Maternales (hasta los 4 años)	Escuelas de Párvulos (4-6 años)	Enseñanza primaria (se divide en dos tramos. 6-10 años y 10-14) A los diez años se decide si pasar al bachillerato elemental o seguir en primaria.	Bachillerato elemental (10-14 años). Se realiza en un instituto
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Función de guardia y custodia mientras las madres de los niños trabajan. (Art. 19) 		<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar la cultura general obligatoria. - Formar la voluntad, la conciencia y el carácter del niño. - Infundir en el espíritu del alumno el amor y la idea de servicio a la Patria. 	

	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir las normas de funcionamiento de la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> - Preparar a la niñez para lograr la capacidad de desarrollar ulteriores estudios y actividades de carácter cultural. - Contribuir a la orientación y la formación profesional para la vida del trabajo agrícola, industrial y comercial.
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> - Se centran en experiencias prácticas y prácticas formativas propias de la psicología y el nivel madurativo de los niños. - Juegos. - Actividades de lenguaje. - Principios religiosos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Educación religiosa (católica) - Formación del espíritu nacional. - Educación social. - Educación intelectual. - Educación física: gimnasia educativa, juegos y deportes. - Educación profesional. - Geografía e historia de España. - La enseñanza se organiza de modo cíclico (art. 37) - 3 tipos de conocimientos: (Instrumentales, formativos y complementarios) (Art. 37) - Nuevos Cuestionarios pensados para una nueva Metodología.
MÉTODOS		<ul style="list-style-type: none"> - El Ministerio de Educación y Ciencia dictará reglas generales metodológicas en las Escuelas públicas y normativas en la privada (Art. 39). - Escuela más activa que en periodos anteriores. - Cuestionarios adaptados a la metodología. - El docente debe programar y respetar los niveles de concreción.
EVALUACIÓN		<ul style="list-style-type: none"> - Además se evalúa al profesorado. Las Juntas Municipales y la Inspección profesional evaluarán las actividades realizadas por las escuelas. (art. 40)

<p>PROFESORADO</p>	<p>- Solamente Maestras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene el acatamiento de las Leyes fundamentales del Estado y la adhesión a los principios del Movimiento. (Art. 57.1) - Residencia obligatoria en el lugar en el que el docente ejerce sus funciones. (Art- 57.4) - Se fijan como obligaciones del docente las siguientes: <ul style="list-style-type: none"> o Cooperar con la familia, la Iglesia y las instituciones del Estado, del Movimiento y de las Corporaciones locales. (Art. 59.1). o Asistir a cursos, consejos... (Art. 59.2) o Cuidar las instalaciones y materiales. (Art. 59.4) o Seguir las instrucciones fijadas por la inspección y dirección. (Art. 59.5) o Organizar y dirigir las actividades complementarias (art. 59.6) - Para acceder a la Normal se requiere el título de bachiller superior. (Art. 64) - La formación constará de dos años, tras los cuales se realiza una prueba de madurez y en caso de pasarse se produce otro año de prácticas durante el cual el docente se hará cargo de una escuela nacional. Las prácticas son remuneradas. - Se realizarán actividades que tiendan a formar al maestro en el orden religioso, patriótico, social y físico. (Art. 65).
--------------------	------------------------------	---

Fuente: Elaboración Propia

6.3 Sobre la difusión y generalización de la renovación educativa.

Uno de los objetivos que se proponía el CEDODEP era modernizar la formación del profesorado, un cambio que era fundamental, ya que no habría un buen sistema educativo que proporcione los resultados que se buscaban sin un profesorado de calidad y sin un profesorado motivado.¹⁶⁶

Es por ello que se esforzaron en mejorar la formación de los docentes, pero se encontraron con un problema tradicional. Para que esos cambios en la formación de los docentes tengan efecto serán necesarios muchos años, hasta que estos nuevos docentes sustituyan a los antiguos, a esos que fueron formados durante la posguerra, depurados sistemáticamente aquéllos con una mayor pedagogía e inquietudes, a aquéllos docentes que habían entrado al escalafón del magisterio por unas oposiciones patrióticas e incluso a aquéllos que no tenían el título para ser maestros o maestras.

Es por ello que el CEDODEP, desde el principio, fuertemente influidos por su primer director, Adolfo Maíllo, entiende que es necesario que de algún modo se puedan inculcar las nuevas perspectivas internacionales, una mayor pedagogía, unos nuevos métodos que se intentan llevar a cabo, entendiendo así que, de algún modo, los docentes de todo el país debían estar informados de las últimas novedades pedagógicas. Es por ello que, con la misma llegada del CEDODEP, nace la Revista “Vida Escolar”.

Ahora bien, en las reuniones previas al nacimiento de la revista educativa del CEDODEP, se dan cuenta de que, si hacen lo que hacían ya otras revistas como Bordón o la Revista de Educación, no llegarán a todos los docentes, puesto que estas revistas tenían un coste que en muchos casos un profesorado sin aspiraciones, con sueldos vergonzantes y falto de motivación ni quería ni podía comprar. Es por ello que se decide que la revista Vida Escolar se enviará de manera gratuita a todos los centros escolares, ya sean rurales o urbanos, masculinos o femeninos.

¹⁶⁶ Todos los cambios que se llevaron a cabo pueden verse en el apartado del profesorado. (Apartado 7)

Esta revista, se enviaría de forma mensual, aunque es cierto que en ocasiones llevarán a cabo algunas de sus publicaciones de forma bimensual. La publicación de la revista correrá a cargo del CEDODEP, y será una revista que, para su tiempo será más moderna de lo acostumbrado, tratando temas que habían quedado proscritos desde los inicios del franquismo. Además, pese a que como es lógico en los tiempos franquistas, la mayoría de sus publicaciones responderán a autores masculinos, son muchas las mujeres que publicarán en sus páginas.

A lo largo de los años, sus páginas seguirán un desarrollo muy parecido. En primer lugar, se pueden encontrar una serie de orientaciones didácticas que, durante los primeros años serán escritas por Maíllo. Estas orientaciones didácticas suelen hablar de nuevas metodologías y orientaciones escolares, de modo que se proponen modos de trabajo. Posteriormente se pueden encontrar distintos artículos sobre temas que en la época concreta en que fueron publicados eran de suma importancia, tales como el certificado de estudios primarios durante los 60, la lucha entre las graduadas y las escuelas unitarias en 1964, la disciplina escolar a principios de la década, o las nuevas formas de trabajo con los alumnos basadas en el trabajo activo. Por otro lado, también había distintos artículos sobre cómo trabajar algunas de las materias, con nuevos enfoques.

Posteriormente, siempre había una serie de materiales dedicados a enseñar cómo preparar las lecciones¹⁶⁷ de cada una de las materias, de un modo más moderno a como solía hacerse, buscando que poco a poco, el sistema fue modernizándose con estos materiales que abarcaban desde las enseñanzas en el hogar, hasta las matemáticas, pasando por absolutamente todas las materias.

Además, había comunicaciones dedicadas a informar a los docentes, ya fuera de algunos cambios legislativos que se habían producido, ya fueran sobre cifras de gastos en el

¹⁶⁷ Estos materiales se pueden ver en los anexos.

sistema escolar, sobre la marcha del plan de construcciones o la lucha contra el analfabetismo, como de algunos congresos que se habían celebrado en el exterior, porque otras de las claves que trae esta revista, es que por fin comienza a mirarse a la pedagogía de fuera como un referente del que se pueden copiar las ideas que funcionan, como un banco de ideas, y no como algo pernicioso, modo del que se había visto durante el primer franquismo. Así vuelven a aparecer, aunque de forma tímida ideas que se basan en la Escuela Nueva, incluso se habla de Montessori, de Freinet, y en otras ocasiones aunque no se habla de ellos directamente sí se escriben algunas de las ideas que ellos promovieron.

Además, al final de la revista, suelen darse algunas anotaciones bibliográficas de libros pedagógicos¹⁶⁸ considerados importantes, incluso en ocasiones con una pequeña reseña al respecto¹⁶⁹, lo que colabora también a que los docentes vayan formándose mientras están en activo de un modo sencillo y no muy costoso para el Estado. De este modo, los docentes se reciclan, aprenden nuevos métodos y comienzan a desarrollar ciertas inquietudes pedagógicas, lo que sin duda estará ligado a los movimientos de renovación pedagógica y a las nuevas corrientes pedagógicas que se llevarán a cabo durante el periodo que nos ocupa.

¹⁶⁸ Entre los libros que publicó el CEDODEP, desde su función más relacionada con un Centro de Documentación y con la Promoción y edición de libros cabe destacar entre algunos otros los siguientes: MEC. (1960). *Cuestiones generales de didáctica y organización escolar: curso celebrado del 3 de febrero al 21 de marzo de 1959*. Madrid: CEDODEP; respecto a este libro, son varios los que explican las conclusiones de distintas reuniones llevadas a cabo tanto a nivel internacional como nacional; MEC. (1965). *Guía práctica para las escuelas de un solo maestro*. Madrid: CEDODEP; CEDODEP. (1965). *Orientaciones pedagógicas para directores escolares*. Madrid: Centro de documentación didáctica de enseñanza primaria; CEDODEP. (1966b). *Proyecto CEDODEP: Elaboración de programas escolares*. Madrid: CEDODEP; CEDODEP. (1966a). *Organización y supervisión de escuelas*. Madrid: CEDODEP; Pulpillo, A.J. (1967). *Nuestras escuelas de maestro único*. Madrid: CEDODEP; CEDODEP. (1968b). *Programas para colegios Nacionales*. Madrid: Editorial Paraninfo; CEDODEP. (1968a). *Instrumentos para una escuela mejor: promociones escolares, Centros de Colaboración y Manuales Escolares*. Madrid: CEDODEP; CEDODEP. (1969a). *Instrumentos para una escuela mejor: escuela y comunidad*. Madrid: CEDODEP; CEDODEP (1969b) *Instrumentos para una escuela mejor: tecnología audiovisual y educación*. Madrid: CEDODEP; Navarro Higuera, J. (1970). *El circuito cerrado de televisión y la formación del profesorado*. Madrid: CEDODEP. En esta variada muestra de libros editados por el CEDODEP muestran una serie de tendencias y preocupaciones de la propia institución, como las escuelas unitarias, los programas, las nuevas tecnologías o los congresos tanto nacionales como internacionales.

¹⁶⁹ Esta sección comenzará a llevarse a cabo muy especialmente a partir del año 1965, año en el cual se aprovechan las páginas de la propia revista para hacer publicidad de alguno de los libros que el propio CEDODEP ha realizado, dándolos así a conocer, o incluso en algunos casos se habla de libros que pese a no haber sido editados ni dirigidos por el Centro de Documentación Didáctica, sí se consideran de un especial interés para el Magisterio.

Por último en lo referente a los contenidos, es importante hablar de la difusión que tuvieron gracias a la revista las nuevas tecnologías de la época, hablándose mucho de las mismas y de cómo podían ser utilizadas por un lado, pero por el otro, descubriendo fondos y otras actividades del Estado en apoyo a las mismas, como las proyecciones cinematográficas que organizaba la Extensión cultural, o distintos bancos con materiales, así como cursos de formación que colaboraron a descubrir a los docentes todos estos nuevos materiales.

No sería justo tampoco no hablar de la función propagandística que tenía la revista, puesto que al fin y al cabo nos encontramos dentro del sistema franquista. Eran muchos los discursos del Ministro que se reportaban en la propia revista, que, en algunos de sus artículos, como es lógico en la mentalidad de aquella España, son pura propaganda del gobierno, como los que hablan de construcciones de escuelas, o los que ensalzan Ministros o discursos del propio régimen franquista. Pese a ello, para ser una publicación que emana directamente del gobierno, justo es decir que no encontramos demasiada función propagandística, algo que no pasaba en otras revistas.

Por tanto, la revista se transforma en un altavoz que llegará a todas las escuelas oficiales durante más de una década, que permitirá abrir sus perspectivas a los docentes, y que, gracias a otras actividades y proyectos desarrollados o influidos por el CEDODEP permitirá que se alcance un mayor nivel pedagógico, que, si bien no alcanzará el nivel que se había alcanzado previamente a la guerra, lo cierto es que sí que superará con creces la pedagogía que se daba durante el primer franquismo, si bien eso no era difícil.

Por tanto esta revista tendrá un gran impacto, será siempre, junto a los inspectores de enseñanza el vehículo que conectará los designios de los legisladores, de los políticos con los docentes, y será el modo en que estos designios puedan ser acogidos por los encargados de llevarlos a cabo.

Por tanto es una revista que traerá el progreso pedagógico a las aulas, y que sin duda alguna tendrá un papel fundamental en la modernización y en los cambios que se dan en el sistema pedagógico patrio en la época que nos ocupa, ya que no hay una sola modificación, ya sea legislativa o ya sea un cambio que se da en la escuela de forma progresiva que no esté reflejado de uno u otro modo en sus páginas, incluso pese a la censura que lógicamente suponía que esta revista fuese publicada por el propio sistema político.

Especial atención requiere la función que tiene la revista en la implementación de los programas, ya que supone la herramienta mediante la cual los inspectores enseñan cómo llevar a cabo los programas, cómo ajustarlos a lo que se espera de ellos, y más allá de las ayudas que los inspectores presten a los docentes al respecto, lo cierto es que la revista ayudará de un modo realmente claro a, por un lado mostrar las ventajas de los programas frente al viejo modo de trabajo, y por el otro a sacar el máximo rendimiento de los mismos. En unas páginas, más allá de estudiar los temas sobre los que en la revista se escribe, estudiaremos el contenido de esos escritos para saber cómo se plantean desde las páginas de Vida Escolar estos temas.

¿Quién publicaba la revista?

La revista era publicada por el propio CEDODEP, pero es interesante el quién estaba detrás de la publicación de la misma. El CEDODEP estaba en gran parte, por no decir casi en su totalidad dirigido por los inspectores de enseñanza, aunque como no pude ser de otro modo mantenía importantes lazos con el propio gobierno y el ministerio.

Y son estos mismos inspectores los que dirigirán las publicaciones que se llevan a cabo en la Revista Vida Escolar. Tanto en su creación como en la propia publicación, un referente claro será Adolfo Maíllo durante los primeros años de vida de la Revista, que además de ser uno de los ideólogos de la misma, tendrá considerable poder, tanto a la

hora de publicar en la misma revista¹⁷⁰, donde habrán muchos artículos suyos, como a la hora de seleccionar lo que se publica.

Muchos serán los inspectores que escriban en sus páginas, de distintos lugares y sobre distintos temas, y entre otros inspectores encontramos a Iglesias Marcelo, a Eliseo Lavara, Arturo de la Orden, Juan Navarro Higuera o Álvaro Buj. Y precisamente son esos inspectores los que lograrán que importantes figuras de otros países publiquen en la propia revista, ya sean artículos publicados en otras revistas o diseñados expresamente para Vida Escolar. Pero desde el principio, la revista fue concebida como un punto de intercambio de ideas, por lo que no estaba cerrada al resto de la sociedad, y de forma muy importante a los docentes, ya fuesen de las escuelas normales, de los que encontramos bastantes artículos en la década que estamos estudiando, como a los maestros y maestras de las escuelas, de los que, aunque en menor medida, también encontramos artículos, organizándose incluso algunos concursos con la voluntad de que estos docentes explicasen prácticas interesantes que están llevando a cabo, las lecciones que imparten en sus cursos y cómo programarlas, o cómo trabajan en las escuelas unitarias.

De modo que en sus páginas encontramos publicaciones de inspectores, y en menor medida de profesores de la escuela normal y de las escuelas primarias, pero también encontramos una serie de publicaciones de escuelas que tienen unos métodos distintos, de docentes de otros países que nos muestran sus modos de trabajo. Es por ello que la educación comparada tendrá un papel relevante, lo que supone un gran cambio con lo sucedido en otros momentos del franquismo.

Cabe reseñar también que, teniendo en cuenta la sociedad en la que nos encontramos, una sociedad que tiene un papel distinto para hombres que para mujeres, se puede ver una gran participación de mujeres dentro de las páginas de la revista, lo cual no es usual en otras revistas de la época.

¹⁷⁰ Lo cual no significa que no hubiese un jefe de publicaciones, que durante muchos años fue Vitoriano Arrollo del Castillo.

En definitiva, se puede concluir que Vida Escolar es una revista gestionada por los inspectores de enseñanza –que también eran los que dirigían el CEDODEP- pero con colaboraciones de otros docentes para darle una perspectiva mucho más completa y novedosa. Precisamente el hecho de que la revista fuese dirigida de una forma tecnocrática, hace que sea mucho más realista, y permite que llegue de un modo mucho más puro y pedagógico a los docentes, por lo que, haciendo justicia a la memoria de la propia revista, es necesario decir que será un dinamizador de la pedagogía de la época, y permitirá que las inquietudes pedagógicas de un profesorado malpagado y que todavía recuerda demasiado la depuración vayan floreciendo, lo cual supondrá una ventaja sin duda para el sistema pedagógico español. Superará las dificultades de un profesorado mal formado y mal pagado, animando a los docentes a llevar a cabo clases más novedosas de acuerdo a nuevos paradigmas y a pensar en los temas y problemas educativos del sistema español.

Aspectos destacados por la revista a lo largo de la década de 1960.

Hay unos momentos determinados en los que la revista le da mucha importancia a una serie de temas que parecen reflejar las preocupaciones del sistema educativo en un momento puntual.

Respecto a la revista Vida Escolar, cabe analizar también el cómo reproduce una serie de preocupaciones que tienen los expertos y docentes sobre el sistema educativo español. Para ello, he seleccionado una serie de ítems que representan una perspectiva holística sobre diversos temas de gran importancia en los diversos años de que se ocupa esta tesis.

No se pretende un análisis pormenorizado del contenido de la revista, sino un breve estudio del mismo y de cómo se presentan los diversos temas a través de las páginas de Vida Escolar.

Los guiones escolares fueron una parte crucial de la Revista desde su propia creación hasta el fin de sus publicaciones. Suponían la parte de mayor envergadura de la revista, en torno a las 20 páginas, desde las que se proponían diversas lecciones que el profesorado podría aplicar con sus alumnos, buscando así funcionar como una base de recursos que mejorara y modernizara las prácticas pedagógicas en los distintos niveles.

Dentro de estos guiones se pueden encontrar las siguientes materias:

- Escuelas Maternales y párvulos. Resulta novedoso el hecho de que se incluya este nivel dentro de la revista. Además funciona como un banco bibliográfico para los docentes, en una época en que las escuelas maternales no disponían de demasiada bibliografía.
- Religión. Tiene una importante carga dentro de los guiones escolares. Se diseñan materiales para los distintos niveles. Son escritos por profesores de teología pastoral y catequética del seminario.
- Matemáticas. Tiene una gran importancia dentro de los guiones en cuanto a extensión. Son escritos por inspectores de enseñanza y se divide tanto por periodos de enseñanza (elemental, perfeccionamiento...) y también en materias dentro de las matemáticas (geometría, cálculo...)
- Conocimientos sociales. Su peso no es excesivo dentro de los guiones. No se trabajan todos los cursos escolares, sino que cada revista se enfatiza en un nivel determinado, y más que actividades se proponen conversaciones y clases más centradas en las explicaciones que en los procedimientos.
- Geografía. No siempre lo escriben inspectores, sino que en ocasiones lo hacen profesores de geografía. Se muestra una lección, sin tener en cuenta todos los niveles, y las imágenes tienen una gran importancia. Se nota de un modo claro la utilización con fines políticos de la geografía en muchas de estas lecciones.

- Historia. Suelen escribir inspectores y durante los primeros años Raquel Payá, catedrática de escuela de Magisterio. Se produce también la utilización de la Historia, destacando lecciones tales como la España imperial, pérdida de Gibraltar, Isabel la Católica y diversas batallas. Se proponen lecciones sin tener excesivamente en cuenta niveles.
- Lengua Castellana. Representa uno de los pilares fundamentales, tanto en importancia como en extensión dentro de los guiones. Tiene un formato distinto al resto de las materias, y se trabajan todos los niveles. A su vez se trabajan distintas disciplinas como los ejercicios orales y escritos, así como conversación, ortografía, exposiciones, teatro, literatura... lo que supone un cambio respecto a los años previos. Además, las ilustraciones también tienen un papel importante.
- Ciencias Físicas. No siempre escriben inspectores, sino que es usual que escriban investigadores científicos. No tiene un gran peso habitualmente dentro de la revista. No tiene niveles, pero propone una serie de experimentos para llevar a cabo dentro del aula, algo que hasta la fecha no solía realizarse y que suponía un nuevo acercamiento a las ciencias físicas.
- Ciencias Naturales. Se proponían pequeñas lecciones teóricas y sin trabajar todos los niveles en un mismo artículo. Las clases que se proponen parten de la teoría más que de la práctica, por línea general.
- Formación política. Dentro de formación política se incluyen aquellos temas de los que en el primer franquismo se había ocupado Falange y que más tienen que ver con el movimiento y sus principios, especialmente los históricos.
- Iniciación político-social. Complementa a la formación política, intentando iniciar la mente de los niños hacia un pensamiento determinado mediante una serie de supuestos.
- Dibujo. En cuanto a su importancia dentro de los guiones es ciertamente baja y además se aprovecha este guión para trabajar partes de otras disciplinas como la geometría o la profundidad.
- Manualizaciones. Esta parte no tiene excesiva profundidad, habitualmente media página, y en ella se trabajan distintos trabajos manuales.
- Canto. En el mismo se trabajan una serie de canciones, habitualmente infantiles, patrióticas o religiosas.

- Labores. Forma parte de la formación política, pero solamente para mujeres, con una profundidad habitualmente inferior respecto a la formación político-social.
- Horizonte. En esta sección se dan una serie de noticias, en muchos casos desde una vertiente científica.
- Etc. Hay una serie de secciones que no son fijas, que no tienen excesivo peso, pero que van cambiando año tras año o incluso se incorporan en alguna de las ediciones de manera puntual.

En definitiva, estos guiones marcan un cambio para los docentes, una ayuda y una guía influida por la metodología que el nuevo poder en educación pretende que se lleve a cabo, una metodología mucho más activa y que tiene más materias en cuenta, del mismo modo que tiene en cuenta la edad de los alumnos a los que se dirige la lección.¹⁷¹

Otro de los puntos a destacar son los **programas, las unidades didácticas y su relación con los cuestionarios**. Uno de los papeles que desde un primer momento se dio a la revista es el asesoramiento del profesorado. A medida que los años 60 van avanzando, las reformas educativas y los paulatinos cambios que se producen hacen que el profesorado tenga que comenzar a trabajar en el diseño de sus clases, en la adaptación de los cuestionarios a las necesidades de sus alumnos. Este proceso se da de un modo evidente a partir de 1964, con las unidades didácticas y los programas.¹⁷²

¹⁷¹ Se puede ver en los anexos alguno de estos guiones que ilustran el modo de trabajar que se propone desde estos guiones.

¹⁷² Algunos de los artículos más destacables respecto a los cuestionarios, los programas y las unidades didácticas que quedan recogidos en la revista *Vida Escolar* son los siguientes: Maíllo, A. (1964a). Metodología y organización: orientaciones didácticas para la aplicación de los niveles. *Vida Escolar*. (62) p. 3-7; García Hoz, V. (1964). Criterios para la confección de programas escolares. *Vida Escolar*, (63-64) Pp. 2-3; Maíllo, A. (1964b). Programas escolares y factores ambientales. *Vida Escolar*. (63-64). Pp. 4-7; Lavara, E. (1964). Las unidades de trabajo y su programación. *Vida Escolar*, nº 63-64, Pp. 13-15; De la Orden, A. (1964). La enseñanza programada. *Vida Escolar*. (63-64), Pp. 15-17; Arroyo, V. (1964). El programa de lectura y escritura. *Vida Escolar*. (63-64), pp. 18-20; Aizpun, A. (1964). El programa de matemáticas en la escuela primaria. *Vida Escolar*. (63-64), pp. 21-24; Fuster, J. (1964). El programa en la escuela de varios maestros. *Vida Escolar*. (63-64), pp. 34-37; Moreno, J. M. (1964). El programa según las distintas edades del niño. *Vida Escolar*. (63-64), pp. 37-40; Moreno, J. M. (1965). Unidades didácticas, básicas y realistas. *Vida Escolar*. (67), pp. 3-4; Buj, A. (1965). Orientaciones didácticas para niveles de hábitos y destrezas. *Vida Escolar*. (67), pp. 10-11; Arroyo, V. (1965). Sugerencias didácticas para el

Estos cambios fueron difíciles para el profesorado, por lo que la revista llevó a cabo sucesivos artículos con la voluntad de facilitar a los docentes el cambio, con la voluntad de enseñar a esos maestros y maestras preocupados por los continuos cambios y las demandas de los mismos, el cómo realizar las cosas y las ventajas de las mismas, complementando así la revista la función del profesorado. Sin lugar a dudas, suponen uno de los pilares fundamentales sobre los que sustenta sus publicaciones la revista entre 1964-1970, lo que nos deja entrever la importancia que tuvieron los cuestionarios y los programas para los docentes y para el sistema educativo en general.

De este modo, en 1964, comienzan a desarrollarse una serie de artículos con una vocación de acercar estos cambios al profesorado, de darlos a conocer, y de adaptarlos a las distintas realidades escolares que en ese momento se dan en España, por lo que se

desarrollo de los niveles mínimos de lectura. *Vida Escolar*, (68), pp. 8-9; Palacios, J. (1965). La prueba trimestral para la calificación, a la vista de los niveles de adquisiciones. *Vida Escolar*, (69), pp. 11-15; Domínguez Estevez, J. M. (1966). Sugerencias para programas de escuelas unitarias. *Vida Escolar*, (81-82), pp. 18-21; Pulpillo, A (1966a). El programa de la agrupación escolar mínima. *Vida Escolar*, (81-82); Muñoz, F. (1966). Programa escolar para una escuela graduada. *Vida Escolar*, (81-82), pp. 27-33; Fernández Benito, A. (1966). Programación de las unidades didácticas en las escuelas de maestro único. *Vida Escolar*, (81-82), pp. 38-40; Arroyo, V. (1966a). Ideas y sugerencias para una programación de los cursos de lectura. *Vida Escolar*, (81-82), pp. 41-45; Fernández Rivera, E. (1966). Programa de Lengua española para el segundo curso, adaptado a los vigentes cuestionarios de enseñanza primaria. *Vida Escolar*, (81-82), pp. 46-48; Chamorro, E.; Fernández, E. y Marcos, A. (1966). Programas escolares para el tercer curso de lenguaje. *Vida Escolar*, (81-82), pp. 52-55; Pereira, A. (1966). La unidad didáctica centro del esquema de trabajo en los cuestionarios. *Vida Escolar*, (84), pp. 7-11; Zapater, M. (1967). Sugerencias para la transformación de los nuevos Cuestionarios en programas. *Vida Escolar*, (85), pp. 18-21; Chaves, R. (1967). El maestro de educación física. Cuestionarios y niveles. *Vida Escolar*, (85), pp. 26-28; Pereira, A. (1967a). Programas escolares y medio ambiente campesino. *Vida Escolar*, (88), pp. 18-21; Pereira, A. (1967b). La unidad didáctica en la ficha de planificación del trabajo diario. *Vida Escolar*, (92), pp. 14-18; Moreno, J.M. (1967). Introducción al estudio del concepto de <<unidad didáctica>>. *Vida Escolar*, (93-94), pp. 2-7; Pulpillo, A. (1967b). Las unidades Didácticas según los Cuestionarios Nacionales. *Vida Escolar*, (93-94), pp. 8-11; Lavara, E. (1967). Presentación de una unidad didáctica Globalizada. *Revista Vida Escolar*, (93-94), pp. 20-24; Arroyo, V. (1967). La unidad didáctica y la sistematización de las materias. *Vida Escolar*, (93-94), pp. 30-36; Buj, A. (1967). Los textos de Unidades Didácticas: su empleo por el alumno e interpretación por el maestro. *Vida Escolar*, (93-94), pp. 47-50; Navarro Higuera, J. (1967). Los materiales de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo de Unidades Didácticas. *Vida Escolar*, (93-94), pp. 51-56; Pulpillo, A. (1968). Intento de evaluación en el desarrollo y enriquecimiento de la lengua. *Vida Escolar*, (97-98), pp. 43-46; Buj, A. (1968). Evaluación objetiva del rendimiento de los escolares en matemáticas. *Vida Escolar*, (97-98), pp. 47-49; De la Orden, A. (1968b). Validez y fiabilidad de las pruebas de promoción. *Vida Escolar*, (99), pp. 7-9.

escriben artículos en referencia a las escuelas unitarias y su relación con los programas y las unidades didácticas, a las escuelas graduadas, a la planificación de las clases como forma de concreción última de los programas y de los cuestionarios. También se trabaja el modo en el que los docentes deben llevar a cabo los distintos niveles de concreción curricular, algo que hasta la fecha, el profesorado no solía hacer.

Además, tal como se puede ver en los artículos citados, hay algunos de ellos que se refieren a diversas asignaturas, entre las que encontramos algunas que hasta ahora no habían tenido especial atención por parte de la inspección, tal como por ejemplo la Educación Física. De este modo, los maestros y maestras, junto con los cursos de formación dedicados a los programas y a los distintos niveles de concreción curricular, se consiguió formar al profesorado para llevar a cabo estos niveles de concreción, lo que modernizó considerablemente las clases y el sistema educativo español. Además de una modernización del sistema, también se producirá una mayor burocratización y homogenización de los sistemas, porque todas las escuelas comienzan a funcionar de acuerdo a unos mismos códigos, pese que esos códigos después con la concreción curricular se adaptan a cada una de las escuelas.

Las nuevas tecnologías y su relación con Vida Escolar.

Una de las señas de la Revista Vida Escolar es su promoción de las nuevas tecnologías de la época, y su vocación de acercarlas a un profesorado que no había sido formado en las mismas hasta la llegada del CEDODEP. Ya se ha analizado debidamente en este trabajo el papel que tendrá el desarrollismo económico y el CEDODEP en acercar tanto al pueblo como a la escuela las tecnologías de la época, tecnologías que hasta la década anterior habían sido inasumibles tanto para el Estado como para las familias.

El papel que tendrá la revista dentro de estas nuevas tecnologías es doble. Por un lado dará difusión a una serie de libros editados por el propio CEDODEP sobre nuevas

tecnologías y su uso, libros que se busca que lleguen a la escuela, pero no de un modo tan masificado como la revista, sino en un ámbito más reducido.

Pero además de esta labor de difusión, también tiene una labor mucho más cercana a los docentes. En los centros se recibían algunos lotes relacionados con nuevas tecnologías, tales como microscopios, proyectores de diapositivas fijas y demás, pero los docentes no habían sido formados para ello. Es por eso que, a través de las páginas de la revista, se pueden leer una serie de artículos relacionados con lecciones a poner en práctica con esas tecnologías, explicando el cómo se pueden llevar a cabo y sobre todo mostrando diversas actividades que se pueden realizar con los alumnos como modo de complementar las clases que se habían llevado a cabo hasta entonces¹⁷³.

Además, se pueden encontrar algunos artículos sobre la televisión escolar, en los que se preparan lecciones para programas que serán emitidos en directo por la televisión, de modo que se propone una cierta relación entre la escuela y la familia que hasta entonces no era tan usual. Se proponen unas actividades previas que deben ser trabajadas previamente a la emisión, dentro de clase como preparación y unas actividades que deben darse después del visionado, parte de las cuales serán en casa y la parte restante en la escuela.¹⁷⁴

¹⁷³ Algunos de estos artículos son los siguientes: Navarro Higuera, J. (1965a). Aplicaciones didácticas del magnetófono (II). *Vida Escolar*, (66), pp. 14; Calleja, T. (1965a). El microscopio, útil del trabajo escolar. *Vida Escolar*, (66), pp. 16-18; Calleja, T. (1965b). Lecciones con microscopio. Los invisibles habitantes del agua. *Vida Escolar*, (68), pp. 14-15; Navarro Higuera, J. (1965b). Aplicaciones didácticas del proyector de vistas fijas (I). *Vida Escolar*, (69), p. 26; Navarro Higuera, J. (1965c). Aplicaciones didácticas del proyector de vistas fijas (II). *Vida Escolar*, (68), pp. 22-23; Calleja, T. (1965d). Lecciones con microscopio. Una maravillosa circulación sin guardias ni semáforos. *Vida Escolar*, (74), p. 16-17; Arroyo, V. (1969). Televisión y Educación. *Vida Escolar*, (105), p. 5-10.

¹⁷⁴ Algunos de estos guiones escolares son los siguientes: Azor, J. (1969). TV. Escolar. Guiones didácticos. El Pelicano. *Vida Escolar*, (111), p. 15; Fernández Rivera, E. (1969a). TV Escolar. Guiones Didácticos. La luz óptica. *Vida Escolar*, (111), p. 16; Alonso, A. (1969). TV. Escolar. Guiones Escolares. Francia: el País y la gente. *Vida Escolar*, (111), p. 17; Marcos, A. (1969). TV. Escolar. Guiones didácticos. Hombres de la Jungla. *Vida Escolar*, (111), p. 18; Fernández Rivera, E. (1969b). TV. Escolar. Guiones escolares. El aire: Propiedades y aplicaciones. *Vida Escolar*, (111), p. 21; Azor, J. (1969b). TV. Escolar. Guiones didácticos. Las cabras monteses. *Vida Escolar*, (111), p. 23; Vida Escolar (1969). TV escolar. Guiones didácticos. La vida Económica. *Vida Escolar*, (112), pp. 14-15; Vida Escolar. (1968a). TV. Escolar. Guiones didácticos. Los halcones. *Vida Escolar*, (96), pp. 9-10; Vida Escolar. (1968b). TV Escolar. Guiones Didácticos. El Petróleo. *Vida Escolar*, (96), pp. 11-12; Vida Escolar. (1968c). TV Escolar. Guiones Didácticos. Los "Temiaris" del Bosque. *Vida Escolar*, (96), pp. 13-14

De este modo, se comienza a formar en la distancia al profesorado, a la par que se producen envíos relacionados con estas tecnologías a las escuelas, lo que hará que, desde que estos artículos comienzan a publicarse, en torno a 1965, hasta 1970, las nuevas tecnologías lleguen a la escuela, y consiguiendo también complementar la formación que los docentes comienzan a recibir en el manejo pedagógico de esas nuevas tecnologías.

La revista como nexo entre el poder y el profesorado.

La revista *Vida Escolar*, además de las funciones que ya han sido vistas, también fue utilizada como un vehículo transmisor de las ideas propagandísticas del régimen, así como de los éxitos cosechados por el propio Estado¹⁷⁵. De este modo, son varios los Ministros que utilizarán las páginas de la revista para lanzar sucesivos mensajes, del mismo modo que se utilizarán las páginas de la revista para celebrar los aniversarios de las victorias militares, de la paz tras la Guerra Civil, o para vender los éxitos de planes de construcciones, los de desarrollo o de los planes de alfabetización.

A medida que avancemos en la década que centra este trabajo, la utilización política de la revista es menor, más diluida, aunque hasta el último número se mantendrá dicha utilización. Pese a ello, no se perderá un cierto componente propagandístico, gracias al cual se hace partícipe a la sociedad de los datos positivos y de los buenos resultados que se consiguen, aunque se ocultan de forma deliberada los datos menos buenos. Pese a ello, y teniendo en cuenta que estamos en un periodo histórico que tiene una importante censura y manipulación, y teniendo en cuenta la utilización política de las revistas y diarios en general, se puede concluir que la utilización que se hace de la revista para fines políticos está por debajo de la que se realiza en otras revistas y diarios. De hecho,

¹⁷⁵ Valga como ejemplo el siguiente artículo celebrando los 25 años de paz y ensalzando lo conseguido hasta entonces. *Vida escolar*. (1961). Veinticinco años de esfuerzo y unidad. *Vida Escolar*, (32), pp. 10-12 y 29-33.

la utilización política es considerablemente menor que la que se puede apreciar en Revista de Educación.

7. El profesorado en las políticas escolares.

7.1 Algunas indicaciones sobre precedentes.

La importancia de la formación del profesorado durante todo el franquismo irá variando. En un primer momento es absolutamente clave el profesorado y su formación para educar en los valores del movimiento a los alumnos, tal y como expresa Maíllo (1954) cuando dice que:

No es fácil, sin duda, conseguir este ambicioso objetivo [la correcta formación del profesorado]. Pero maestros bien formados, templada el alma en fervores sobrenaturales, penetrados de la dignidad y la altura de su misión pueden hacer mucho en este sentido, secundando a los directores de la conciencia nacional, la los creadores de rumbos y los encargados de la cosa pública y del bien de las almas. Si en cada aldeíta desconocida y en cada lugarejo rezagado hay un maestro animado de estos ideales, y capacitado para ponerlos en acción, ayudado por cuantos están moralmente obligados a coadyuvar a esta noble empresa, la escuela primaria será un triple instrumento de nacionalización bien entendida de las conciencias, de humanización de las mentes y los corazones y de cristianización esencial, contribuyendo poderosamente al cambio de actitud que exige nuestro tiempo. (p. 35).

Esta configuración de la importancia de la formación variará hacia un concepto económico de la misma.

Para entender la idea que se tiene durante el desarrollismo de la formación del profesorado y de la vinculación que esta tiene con el sistema productivo y con los resultados educativos en términos de recuperar la inversión, Díez Hochleitner (1967) explica lo siguiente, que valdrá como entrada a lo que será el estudio del profesorado en la década de 1960 y de cómo se le considera:

La calidad de la educación se puede garantizar o determinar a través de factores que son causa de esa calidad y fundamentalmente entre ellos el que atañe al profesorado. El nivel educativo del personal docente de un sistema educativo es, por lo tanto, el

problema más delicado, y dar prioridad a la formación y al perfeccionamiento en servicio del profesorado es cada día una política más extendida. (p. 19)

Pero hasta llegar a esta consideración de la importancia del profesorado tendrán que pasar muchos años hasta cristalizar en el final de la década de la que se ocupa este trabajo.

Es por ello que el apartado sobre el profesorado lo dividiré en dos partes.

La primera de ellas se relacionará con la formación del profesorado y con su perfeccionamiento una vez está en activo, lo que sin duda nos ayudará a conocer la capacitación pedagógica y científica de los docentes en los años que nos encontramos, así como el modo en el que esta formación afecta a su práctica docente.

En el segundo apartado estudiaremos la situación económica, social y laboral del profesorado, situaciones que explican claramente el rendimiento de los docentes junto con su preparación a la hora de impartir sus clases. Para ello evaluaré también la calidad del trabajo, las condiciones laborales, el aula en la que llevan a cabo su práctica docente y, en la medida que sea posible, trataré de acercarnos también a los docentes de la escuela privada, aunque ya he comentado las dificultades que ello entraña.

El profesorado es una figura clave en todo análisis educativo histórico, más si cabe en la última parte del franquismo, ya que supone un momento de cambio, supone el adaptar un sistema educativo anclado en el pasado a un tiempo nuevo, un tiempo de cambios tanto económicos como sociales. Esos cambios afectarán de un modo importante al profesorado, puesto que es necesaria una nueva formación que apoye el desarrollismo económico y sus necesidades, y por tanto será necesario cambiar el antiguo profesorado basado en una enseñanza memorística y repetitiva por un nuevo personal docente con unos métodos modernos, una pedagogía nueva y llamado a aplicar una nueva política

educativa basada en los programas. Pero el cambio del profesorado no es un cambio que se lleve a cabo de la noche a la mañana, sino que es necesario analizar en primer lugar los planes de formación en los que se habían formado los docentes en activo de ese momento¹⁷⁶.

Plan de 1931.

Con la llegada de la II República se produce un cambio de mentalidad importante, que en lo pedagógico está inspirado en gran parte por la Institución Libre de Enseñanza y sus postulados krausistas, así como por la escuela nueva. Este cambio de paradigma hace que se le dé mucha importancia a la educación, entendiendo así que solamente tendríamos un país próspero con una buena educación, por lo cual la educación cobra gran importancia, y se considera necesario adaptar los planes de estudio del magisterio a la época y necesidades del momento, en una época donde por primera vez en nuestra historia se le da a la educación una importancia trascendental, y se entiende la educación como un derecho, por lo que se apuesta con fuerza por la escuela pública.

El nuevo Plan de estudios para el Magisterio¹⁷⁷ de primera enseñanza, se publica en el decreto de 29 de septiembre de 1931, pero será más conocido por el nombre de plan Profesional.

Como principales cambios que se impulsan, cabe destacar los siguientes:

1 Se exige el bachillerato superior para ingresar en la escuela normal. Esto permite que, puesto que los futuros docentes entran con un mayor nivel formativo y cultural, se

¹⁷⁶ Hay docentes en activo que han sido formados por el plan de formación de 1914 o posteriores, pero no entraré en los mismos por alejarse demasiado de los objetivos de la presente tesis.

¹⁷⁷ Al respecto se pueden ver los siguientes libros para reflexionar más sobre la formación de los docentes en la República: Molero, A. (1977). *La reforma educativa de la segunda República Española. Primer bienio*. Madrid: Santillana; Peralta, M.D. (1998). Los antecedentes de los Estudios Universitarios de Magisterio: influencia del plan profesional de 1931. *Tendencias pedagógicas*. nº Extra 1, pp. 201-212.

puedan cambiar las asignaturas que estaban destinadas a finalizar la formación cultural del futuro docente a temas psicológicos y pedagógicos. Así, los docentes formados mediante el plan del 31, tienen una mayor formación en metodologías, en psicología y en didáctica, ya que al incorporarse a la normal más tarde y con más estudios, la formación cultural que tenían los aspirantes era muy superior.

2 Examen de ingreso-oposición a un número limitado de plazas. Así se consigue aumentar el prestigio social de los docentes y hacer de la profesión docente una profesión de cierta élite, siempre teniendo en cuenta el nivel de prestigio que tenían los docentes previamente a esta reforma.

3 Tres años de estudio en la normal –lo que resta un año de estudio respecto al plan anterior- teniendo que realizar al final de cada año un examen anual de conjunto, y un año completo de prácticas docentes, teniendo plena responsabilidad de los alumnos, percibiendo el salario que percibían los docentes a la entrada en el escalafón del magisterio. Para comprender esto, también hay que entender que había una importante necesidad de profesorado, teniendo en cuenta los ambiciosos objetivos en cuanto a la construcción de escuelas que tenía la II República. Este plan formaba de un modo ambicioso a los docentes, por lo que se consideraba que durante el periodo de prácticas estaban más que preparados para hacerse cargo de una escuela, lo que supone que las escuelas anejas a las normales pierden parte del papel que tenían en las dos reformas vistas previamente.

4 Consideración de las Escuelas normales como instituciones profesionales. Es decir, por primera vez los docentes tienen una formación cercana a la formación universitaria, con todo lo que ello supone.

5 Aumento en 1000 pesetas el sueldo de entrada, que hasta la fecha era de 3.000 pesetas. En el apartado sobre los salarios docentes (apartado 7.5) se hablará más al respecto. Pero como ya se ha explicado en otros puntos, el docente estaba mal pagado, y, si la República quiere que sea una profesión de élite, a la que acuden buenos estudiantes para tener así un profesorado preparado para las nuevas necesidades, es necesario hacerla más apetecible, por lo que este aumento de salario busca aumentar la demanda de las plazas de docentes, a la par que solucionar una situación que tenía a los docentes en unas condiciones realmente penosas.

La formación que se imparte en las escuelas normales con este plan busca ser una preparación mucho más práctica, sin dejar de lado los saberes académicos necesarios, pero busca ser más intuitiva, más basada en la acción, de modo que los docentes de Organización Escolar, Didáctica, Psicología... llevan a cabo prácticas en sus sesiones, observaciones y pequeñas investigaciones buscando vincular la formación teórica con la práctica y con la práctica docente. Esto hace que, tal y como defendía la ILE, la formación pedagógica sea mucho más importante, de tal modo que, cuando el docente llegaba al aula, aunque no dejaba nunca de aprender, lo cierto es que no comenzaba a aprender en ese momento, tal como había pasado en anteriores planes.

Tal y como se había hecho en la ILE, había una serie de conferencias y seminarios para ampliar la formación de los docentes, ensanchando así su horizonte cultural, lo cual no es lo mismo que formar culturalmente. Así, se impartían conferencias y cursos que permitían “especializarse” o simplemente aprender sobre temas que hasta la fecha se habían visto poco, como la educación infantil (por aquel entonces llamada de párvulos), la educación de sordomudos, de ciegos, de alumnos superdotados y demás cursos que permiten un trato mucho mejor a las necesidades específicas que puedan tener algunos alumnos, alumnos que hasta la fecha habían sido ignorados. Supone una formación desde una perspectiva más holística, una formación que busca ser más completa y no tan mecánica, sino dejando un papel al pensamiento y la reflexión.

Por otro lado se produjo una doble racionalización. Se redujo de una forma muy importante la formación religiosa en los planes de estudios de las normales. La formación religiosa ocupaba una buena parte de la formación de los docentes en antiguos planes, lo que liberó una gran carga de horas que podían ser utilizadas en menesteres más necesarios y más pedagógicos para ser docente. Además, se llevó a cabo una política de educación mixta en las aulas, por lo que dejaron de llevarse a cabo asignaturas que eran para hombres y otras para mujeres, aunque lógicamente el sexismo que hasta la fecha habíamos visto en los planes de estudio de las normales no desapareció de un día para otro.

Con el fin de la guerra, se produce un proceso depurador, depuración que también afecta a los maestros que han estudiado dentro de este plan, y que no podrán trabajar como docentes en España, por considerarse que la República había inculcado ideas perniciosas a dichos estudiantes. Además, esta depuración también afectará al resto del profesorado y dejará una honda huella en los docentes durante generaciones.

Esta depuración fue absolutamente salvaje. El primer ministro de Educación del Franquismo, Sainz Rodríguez, se expresa en los siguientes términos utilizando para ello un discurso que años antes había realizado Fernando de los Ríos:

Las ilusiones de los discípulos de Giner de los Ríos se injertaron en la organización pedagógica española en el mayor silencio. La Escuela Superior del Magisterio, la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, la Escuela de Criminología y hasta la Residencia de Estudiantes han sido los gérmenes de la nueva España. Estos han sido los gérmenes que han posibilitado el advenimiento de un régimen nuevo. La simiente está tirada silenciosamente en el surco. La República española recoge los resultados de aquéllos” (hasta aquí las palabras de Fernando de los Ríos, a lo que años después Sainz Rodríguez contestará lo siguiente) Estas palabras son para nosotros tan preciosas como si fuesen un mapa donde nos hubieran señalado las fortificaciones que tenemos que bombardear.¹⁷⁸ (Saínz Rodríguez, 1938)

Y precisamente eso hicieron durante los primeros años del franquismo, lo que explica el ataque a las escuelas de Magisterio y la depuración docente. Bien lo pronosticó Azaña (1981) cuando dijo que:

si triunfara un movimiento de fuerza contra la República, recaeríamos en una dictadura militar y eclesiástica de tipo español tradicional. Por muchas consignas que se traduzcan y muchos motes que se pongan. Sables, casullas, desfiles militares y homenajes a la Virgen del Pilar. (p. 468).

¹⁷⁸ VV.AA. (1938). *Curso de orientaciones nacionales de la enseñanza primaria*. Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, vol. I, p. 61

Y precisamente eso es lo que pasó con hondas e importantes consecuencias sobre la formación del profesorado, la primera, el fin del plan de 1931 para la formación del Magisterio Español.

Ahora bien, ¿cómo derogó el plan de 1931 el franquismo? Devolviendo a la vigencia el plan de 1914 por Decreto de 10 de febrero de 1940, política que se lleva a la par que la depuración docente a los maestros republicanos.

Durante los primeros años de vigencia del franquismo, se llevan a cabo diversas modificaciones al propio plan, en forma de planes provisionales, en 1942, 1943 y 1944. Para que pueda verse la modificación en cuanto a la formación pedagógica de los docentes que supone, baste con decir que la edad de entrada a la normal se sitúa a los doce años. Claro, esto supone que la formación del futuro docente no esté ni mucho menos finalizada, por lo que se hace necesario impartir un primer curso de cultura general en variadas materias para complementar la formación todavía escasa recibida por los futuros docentes. Eso en teoría, porque en la práctica gran parte de este primer curso consistía en una enseñanza patriótica, la cual en la época de la inmediata posguerra era realmente dura e insistente.

Durante los dos cursos siguientes vuelven las asignaturas religiosas, algunas -pocas- asignaturas pedagógicas y una vez más, una educación separada para los hombres y las mujeres que devuelve al plan de estudios asignaturas como Labores y Economía doméstica para las futuras docentes.

Plan de 1945.

Aunque no puede considerarse un plan al uso, la Ley de 1945 fue la que vertebró y dio coherencia a todos estos planes provisionales que ya han sido vistos.¹⁷⁹ Como edad de ingreso, encontramos los 14 años, tras aprobar los cuatro primeros cursos de bachillerato. Se cursarán tres años de estudios, y al final se lleva a cabo una reválida. La formación en dicho plan es mucho más deficiente que en el plan republicano, ya que la formación pedagógica vuelve a sufrir un paso atrás importante. En las asignaturas se puede observar la mentalidad nacional-católica que también prima en la escuela.

De todos modos, es necesario ver que este plan, que como hemos dicho no es un plan al uso, sigue siendo ciertamente inestable, y en 1950 se vuelve a cambiar el plan de Estudios de las escuelas de Magisterio. Es necesario llevar a cabo este cambio, puesto que recordemos que en los años 50 comienza un cierto acercamiento de España a Europa y EEUU, para lo cual es necesario matizar determinadas cosas, entre ellas el plan de estudios del magisterio. Este cambio se vertebra desde el Decreto de 7 de julio de 1950, insistiendo en la dignificación del educador, desde un concepto franquista, no como había pasado en el periodo republicano. Se habla de que las escuelas de Magisterio deben tener una doble misión:

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. (Decreto de 7 de julio de 1950)

Además, en el propio Reglamento para las Escuelas de Magisterio, que se establece por decreto de 7 de julio de 1950, se nos habla de la posibilidad de acceder con distinta formación. Se puede entrar a las escuelas de Magisterio con el Bachillerato elemental, a los 14 años, con el Bachillerato Superior, con 16 años, incluso se produce una modernización por la que a partir de 1961 se entra con los ocho cursos completos de escolaridad Primaria, cumpliendo catorce años y superando una prueba de entrada. Eso supone que

¹⁷⁹ Cabría recordar que, aunque la Ley se retrasa por no comprometer la posición de España de cara a la Guerra Mundial antes de saber qué bando ganará, la Ley llevaba mucho tiempo redactada, por lo que los planes anteriores respetaban las directrices que la misma daría después.

en general, debido al bajo nivel de acceso a estos estudios, existía una preocupación por elevar el nivel cultural del futuro profesorado y por dotarlos con una formación política, religiosa y física acorde con el contexto político y cultural de la época. En consecuencia, el tiempo curricular asignado para una preparación pedagógica y profesional del futuro maestro era mínimo. (Beas, 2010, p. 401)

Perfectamente lo explica Beltrán (1991) en esta larga cita pero no por ello menos importante:

la formación específica del profesorado de Enseñanza Primaria no causaba honda preocupación en la mente del legislador; ingreso a las escuelas de Magisterio sin Bachiller, sólo con los estudios primarios, escasa proporción de disciplinas pedagógicas en el Plan de estudios y carácter tradicionalista y moralizante de las mismas. Pero además ni siquiera se exigía el título de maestro para regentar todos los tipos de escuela; el artículo 73 de la Ley [Ley de Educación Primaria de 1945], dedicado al funcionamiento y gobierno de la escuela unitaria se expresa al respecto 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 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>>”. (p. 79).

Deben verse los objetivos que se proponen los legisladores con estos nuevos estudios de Magisterio, y estos seis objetivos principales son los siguientes:

1. Formación religiosa y moral.
2. Formación político-social.
3. Formación física.
4. Cultura general.
5. Formación profesional teórica.

6. Formación profesional práctica.

En función de estos objetivos, se puede ver que la formación pedagógica es bastante escasa, tanto en los planes de estudio como en los objetivos principales que se proponen. ¿Qué supone esto? Un profesorado mal formado, con una formación pedagógica mínima, que todavía tiene demasiado reciente el miedo generado durante la depuración docente, y que por tanto utiliza los mismos métodos que ya se promovían en el plan de 1914, casi medio siglo atrás.

La formación religiosa vuelve a tener mucha fuerza dentro de los estudios y pasa a ser tan importante como la formación pedagógica. Es la muestra de la importancia que tendrá la religión en las aulas.

Esa norma legal de 1945 entiende que la “preparación competente” de los maestros, que se ha de desarrollar en las Escuelas del Magisterio, ha de procurar “despertar y vigorizar las dotes vocacionales de los alumnos y el sentimiento religioso y humano propio de todo educador”; se trata de ofrecer una formación que debe “capacitarles en las técnicas y conocimientos científicos de orden psicológico y pedagógico”; y todo ello, además de inculcarles un auténtico espíritu nacional al servicio de la unidad de la Patria, que luego, y con toda su fuerza, han de transmitir como maestros a los alumnos. ¹⁸⁰. (Mayordomo y López, 1999, p. 52)

Además, esto tiene una segunda repercusión. El franquismo, siguiendo la doctrina que primaba en gran parte de la Iglesia está en contra de la coeducación, a tal nivel que decide que los futuros maestros y maestras no pueden formarse conjuntamente en las mismas aulas, por lo que en un primer momento, decide que los hombres debían estudiar por las tardes y las mujeres deberían asistir por las mañanas, en lo que tardan en construir un sistema paralelo, que tiene un profesorado masculino para hombres y uno

¹⁸⁰ Los entrecomillados que utilizan Mayordomo y López en la cita provienen del artículo 59 de la Ley de Educación Primaria de 1945.

femenino para mujeres, con los costes que supone la clonación del sistema¹⁸¹ existente hasta la época que es analizada por esta tesis.

Esta situación se une al hecho de que las docentes son las únicas que pueden impartir clases en las escuelas mixtas, lo que lleva a que, en parte por las condiciones del profesorado, y en parte por las dificultades que impone el franquismo, se proceda a una feminización de la educación, quedando las normales de hombres prácticamente desiertas, mientras las de mujeres estaban repletas. Navarro Sandalinas (1990), explica que “las había [normales masculinas] con 5 o 10 alumnos por curso, con el consecuente despilfarro de instalaciones, salarios del profesorado etc.” (p. 148).

Para comprender este fenómeno de feminización docente, todavía visible hoy en día, es necesario ver que los hombres podían elegir entre una amplia gama de estudios universitarios, de modo que era realmente fácil cambiarse a otra carrera, pero la mujer, debido a la situación que el franquismo le concede de ama de la casa sujeta a un hombre, podía entrar en muy pocos estudios universitarios o profesionales, y por tanto sus opciones quedaban en maestras, enfermeras, mecanógrafas y poco más, impidiéndoseles o dificultándoseles la entrada a otros estudios.

Es por ello que podemos ver la feminización docente que representa la siguiente tabla, feminización docente que, pese a que antes del franquismo no se daba tan claramente, se mantiene de un modo u otro hasta nuestros días.

¹⁸¹ Pese a la clonación efectiva del sistema, lo cierto es que en 1942 habían presupuestados un total de 712 profesores numerarios, que son los mismos que hay hasta 1957, lo que nos permite llegar a la conclusión de que, o bien no se produjeron oposiciones para los nuevos docentes, o bien los mismos docentes se encargaron del doble del trabajo. Si tenemos en cuenta que los docentes solamente impartían clases a los hombres, y viceversa, lo cierto es que, no habiendo nuevas oposiciones, parece claro que estos profesores se encargaron también de asignaturas que no eran exactamente las suyas, con el problema que ello supone para la formación de los nuevos docentes en las escuelas normales.

Tabla 43. Porcentaje de alumnado por sexos en las escuelas normales.

Año	Miles matricul.	% Mujeres.	Alumnos ofic.	% Mujeres	Alumnos libres	% de Mujeres
1929-30	36	55	(durante la República se suprime la enseñanza libre)			
1931-32	41	49				
1935-36	10	45,7				
1939-40	24	44,2	(todos libres; no abren hasta 1942)			
1940-41	11,8	44				
1941-42	3	47				
1942-43	15	69,9				
1943-44	19	74,9				
1944-45	18	70,9	3,6	79,9	13	66
1945-46	24	71,8				
1946-47	25,9	70,9	8,4	78,4	17	67
1947-48	24	72,7				
1948-49	18	69,1				
1949-50	19,9	71,9				
1950-51	21	73,4	10	80	10	65

Fuente: Navarro Sandalinas. (1990). *La enseñanza Primaria en el franquismo. (1936-1975)*. Barcelona: PPU. P. 149.

Puede verse claramente cómo durante la II República, con la mejora de las condiciones salariales y de las condiciones de vida que ya hemos apuntado, los porcentajes se equiparan, pero la llegada del franquismo y el empeoramiento de las condiciones laborales y sociales del profesorado dispara los porcentajes, de modo que, en general, en todos estos años solamente tres de cada diez estudiantes de Magisterio son hombres, lo cual, si bien no es negativo ni positivo, sí que muestra el poco interés que despertaban los estudios de Magisterio para aquéllos que podían aspirar a otra clase de estudios. Además, eran muchos los docentes que, una vez titulados recaían en otros puestos que nada tenían que ver con los estudios que habían cursado, otros puestos mejor considerados y sobre todo mejor pagados.

Esta otra tabla lo explica de un modo muy claro, aunque antes cabe precisar que el número general de alumnos que estudiaban para convertirse en maestros o maestras también descendió, aunque no igual que los datos de los varones que veremos a continuación.

Tabla 44. Alumnos varones matriculados en las escuelas de Magisterio.

Curso	Alumnos varones
1930-31	20.900
1940-41	6.601
1951-52	5.888

Fuente. Maíllo. A (1954). *Los problemas de la educación popular*. Madrid: Editorial Páginas de la Revista de Educación. P. 59.

Respecto a la calidad de la formación que se recibía en estas escuelas, Janer Manila explica que

[la formación] era paupérrima. Daba el título de maestro a una persona inculta, y el contenido de las asignaturas, además de estar muy dirigido y manipulado, era muy deficiente y con unos horizontes limitadísimos... aquel plan ha sido uno de los mayores males del Magisterio. [...] Aquellos maestros sin inquietudes, tan conformistas, tan subyugados... son hijos del plan de aquellos años. (Janer Manila, 1978)¹⁸²

Por tanto, vemos como gran parte del profesorado en activo en los años 60 ha sido formado por el régimen, ya que el profesorado formado mediante el plan de 1931 fue depurado, y los pocos que volvieron a trabajar como docentes en España nunca volvieron a ser los docentes que hubiesen sido antes de la depuración.

¹⁸² Oliver, J. (1978). *Escola i Societat. L'ensenyament a les Illes al segle XX*. Mallorca: Editorial Moll. P. 191. Se trata de una entrevista a Janer Manila, por lo que las palabras son de este último.

Es por ello que se puede ver que en los planes seguidos hasta la fecha el profesorado que llevará a cabo las clases durante 1960, en general tenía una muy deficiente formación pedagógica y práctica, por lo que se hacen necesarias actividades de formación continuada como las que lleva a cabo el CEDODEP y posteriormente el CENIDE. Podemos encontrar un profesorado formado en los principios franquistas, influido por la depuración, un profesorado que tardará mucho en despertar la voluntad pedagógica que se les pide en los años 60, una voluntad pedagógica que llevaban sin exigirles desde la llegada del franquismo.

En definitiva, un profesorado que había aprendido mucho más sobre cómo ser docente en la práctica docente que en las propias escuelas normales, por lo que es un profesorado con unas técnicas tradicionales, con poca voluntad de aprendizaje debido a unas condiciones económicas que priorizaban la supervivencia a la voluntad de hacer su trabajo mejor, puesto que cuando el hambre aprieta, todo lo demás queda en segundo plano.

7.2 La formación docente en los años sesenta.

Pese a una continua rumorología durante los años 50 que decía que los planes de estudio del magisterio habían quedado anticuados y por tanto debían cambiarse, y que ese cambio ya estaba en camino, lo cierto es que la década de 1950 respecto a la formación docente fue una década que mantuvo lo ya existente (el plan de estudios de 1950), profundizando más en la separación de los estudios de los maestros y las maestras creando nuevos edificios o rehabilitando los ya existentes en aquel entonces.

También se profundiza en la situación de huir de los estudios de Magisterio, por lo que la función docente queda como un trabajo de segundas, que no atrae a la élite, ya que ofrece una mala situación económica y laboral, y, todavía con la depuración en mente, muchos son los que en otras ocasiones hubiesen seguido su vocación, pero ahora la

cambian para poder vivir con más dignidad. Además, muchos eran los que repiensen los estudios que quieren llevar a cabo, cambiando de idea a medio camino, al ver la situación y la formación de los nuevos docentes y encontrándose algo muy distinto a lo que ellos habían esperado de la docencia.

de 34.000 alumnos de las Normales del Estado en 1957, solamente 6.300 terminaron sus estudios (cuando debían ser 11.000, si repartimos ese alumnado en tres cursos; esa cifra correspondería a los de tercero, los que terminaban); en 1961-1962, de 37.000 solamente acaban 6.800, cuando deberían ser la tercera parte de esta matrícula, o sea, más de 12.000. (Navarro Sandalinas, 1990, p. 181).

En resumidas cuentas, y pese a que el análisis no responde a datos concretos, sino a estimaciones que realiza Ramón Navarro, se puede concluir que un 40% -posiblemente más cercano al 50% que al 40%- abandonaba los estudios de Magisterio, a lo cual habría que añadir los que ni tan siquiera los empezaban pese a que en otro contexto hubiese sido una opción para entender la sangría en el profesorado que supuso el franquismo en la década de 1950.

Es decir, la profesión docente, debido a sus condiciones salariales, laborales y a su desprestigio no era deseada por los posibles futuros estudiantes, lo que hizo que los docentes que salieran de allí, más allá de su preparación en la propia escuela, fuesen muy inferiores profesionalmente a lo que lo habían sido en otros programas, y más si cabe en el programa de estudios de Magisterio de 1931, durante la República.

Al respecto de la formación recibida en estos años, encontramos la siguiente aseveración, que muestra muy claramente cómo trabajaban los docentes que impartían clase en estas escuelas y la falta de formación y sobre todo de motivación que sufrían:

era la primera vez que asistía... el Director nos advirtió seriamente que fuéramos puntuales, porque los últimos en llegar eran los encargados de la ponencia del trimestre siguiente, o bien los que no asistían. También nos contó que una vez le tocó a él hablar a sus compañeros de la utilidad de los medios audiovisuales [...] hubo un impertinente que se atrevió a poner en duda algo de lo que nuestro director buenamente explicaba.

No le respondió otras palabras que estas: <<Aquí está este libro; todo cuanto he dicho lo he sacado de aquí; si no estáis conformes id a discutirlo al autor...>>. (Manila, 1975, p. 181).¹⁸³

Y es que, comenzaba a darse un cambio de tendencia entre las necesidades del viejo franquismo y las necesidades de la nueva tecnocracia. Un cambio que hará que ambas tendencias cohabiten la escuela durante años. Podemos ver que se trata de mejorar la escuela, una mejora que partirá de una doble vertiente. En un primer momento, la escuela y por ende el maestro y su formación son un elemento socializador, un elemento para educar a las masas en una idea determinada, y por tanto el profesorado como su formación deben estar al servicio de esta idea. Esta idea mutará, y pondrá el profesorado y su formación al servicio de la economía y de los intereses económicos, aunque esto no significa que la función legitimadora del Estado que cumplen los docentes quede de lado, simplemente convive con la función económica, aunque en un segundo plano.

Vemos así como durante los primeros años deberán convivir las dos tendencias, y las reformas en la formación del profesorado que se llevarán a cabo tendrán en su interior las dos tendencias, pero paulatinamente, veremos el cambio hacia la política educativa desarrollista, y una mutación en los fines de la formación del profesorado que con los años irá ganando en pedagogía y perdiendo en religiosidad y principios franquistas sin que ello signifique su completa desaparición.

¿Cómo se plasmará todo esto?

El ministro Lora Tamayo, guiado por la política tecnocrática que se impone en la década de 1960 y por la racionalización del gasto, vuelve a unir las normales de magisterio, con los consiguientes ahorros. No se debe considerar una unión como tal, porque los principios franquistas siguen en la normal de magisterio, habiendo asignaturas de hombres y mujeres, en algunos casos realizándose turnos, y en otros,

¹⁸³ Traducido del mallorquín

como en la normal de Barcelona, quedando en las clases los hombres detrás y las mujeres delante.

Por tanto, aunque se refunden las normales, lo cierto es que siguen habiendo muchas diferencias entre los hombres y las mujeres, y los principios religiosos siguen muy presentes en los planes de estudios. Pese a ello, el número de docentes es muy similar al que había antes, incluso al que había a principio de los años 40, por lo que lo cierto es que cuesta comprender cómo llegaron a funcionar por separado las dos normales. Cierta es que el número crece ligeramente a lo largo del desarrollismo, pero se mantiene considerablemente estable durante los años que se investigan esta tesis.

Las medidas que posteriormente estudiaremos, tratan de mejorar la situación del magisterio, aunque no acaban de conseguirlo, pero esto facilita la entrada de nuevos aspirantes a docentes, aunque la cantidad de abandono de los estudios para maestro sigue siendo sensiblemente más alta que en el resto de estudios similares. En cifras de Ramón Navarro Sandalinas (1990, p. 229) de 39.000 alumnos en 1963, solamente terminaron 7.000, cuando siguiendo los cálculos que fueron vistos en el punto anterior y dividiendo la cifra deberían haber sido un total de 13.000. Estos datos mejoran a medida que avanza la década, pero seguirán arrojando una cifra de abandono considerablemente alta, que muestra también el descontento de los estudiantes con lo que encuentran en los estudios, que responde poco o nada a la idea que ellos tenían de ser docentes. Muchos rezos, cantos, educación patriótica siguen en los planes de estudios, donde encontramos poca didáctica y trato directo con los alumnos y alumnas.

Esto puede verse en la siguiente tabla que además recoge los alumnos que estudiaban en Centros no estatales. Cuando acababan sus estudios en estos centros no estatales, habitualmente de la Iglesia, estaban capacitados para impartir clases en las escuelas no estatales, pero si querían hacerlo en el sistema estatal, tenían que pasar un examen. Ahora bien, estos datos son sensiblemente más bajos en sus resultados respecto a los que nos daba Navarro Sandalinas en la página anterior.

Tabla 45. Porcentaje de alumnos que acaban los estudios de Magisterio.

Cursos	Alumnos de centros del Estado	Alumnos de centros no Estatales	Total	% del total de alumnos inicial que acaban los estudios.
1960-61	7.143	1.577	8.720	20,22%
1961-62	6.828	1.603	8.431	19,56%
1962-63	10.594	1.919	12.513	27,26%
1963-64	7.445	2.077	9.522	18,90%
1964-65	6.656	2.322	8.978	15,39%
1965-66	8.405	2.548	10.953	17,03%

Fuente: Elaboración propia a través de los datos de Cambre, J. (1971). *Estructura y problemas de la Enseñanza en España*. Barcelona: Editorial Nova Terra. Pp. 72-73.

En definitiva se puede sostener que fue un plan de estudios con un fracaso en los estudios bastante elevado a lo largo de sus años de vigencia, por lo que se hacía necesario un nuevo plan que subsanara los problemas de este.

Se estira artificialmente hasta 1967 el viejo plan de estudios, de 1951, pese a que estaba más que claro y más que asumido que este plan de estudios para el magisterio ya no se adaptaba a los rápidos cambios que se habían dado en la sociedad y en las escuelas ni a las demandas que tiene el gobierno sobre maestros y maestras y sus métodos. Pese a darse pequeños cambios, pequeños parches, el nuevo plan de estudios del magisterio español llega en 1967¹⁸⁴, y por fin recoge la exigencia de un Bachillerato Superior como criterio de entrada, tal como ya se había pedido durante el período republicano.

¹⁸⁴ A través de la Orden de 01/06/1967 por la que se fija el plan de estudios en las escuelas Normales.

Eso permitía que el nivel cultural de los alumnos fuese mucho más alto, y también retrasaba la entrada a los estudios en cuanto a edad de los futuros aspirantes, por lo que eran alumnos mucho más maduros y mucho más formados en el sentido cultural y enciclopédico del saber. Por ello se podía invertir mejor el tiempo de formación e impartir una formación mucho más vinculada a lo que significa ser docente y menos a una cultura de mínimos.

Las razones esgrimidas para la exigencia del Bachillerato Superior son:

primera. Si el nivel de la enseñanza que se va a impartir en los últimos cursos de la enseñanza primaria va a procurarse acercarlo lo más posible al del Bachillerato elemental, parece lógico exigir al profesorado unos conocimientos teóricos intelectuales mínimos del Bachillerato Superior. Segunda. Extendida extraordinariamente la enseñanza media multiplicados sus centros por todo el ámbito nacional, parece oportuno que estos conocimientos teóricos se reciban en los centros de enseñanza media como más idóneos para esta formación y queden reservadas en lo posible las escuelas normales para los estudios pedagógicos y las prácticas correspondientes. (Tena Artigas, 1966, p. 27).

Respecto a los cursos, había dos primeros cursos plenamente teóricos, en los que el contacto con el alumnado en edad escolar era muy bajo por no decir nulo. Tras estos dos cursos, se producía una reválida, y en caso de superarse encontrábamos un periodo de prácticas que duraba un año y que era remunerado, lo cual nos muestra que tampoco el régimen franquista iba sobrado de docentes, y las necesidades hacían que el año de prácticas fuese remunerado.

El plan de estudios de 1967 que suponía un avance significativo con respecto al plan anterior puesto que la preparación del profesorado en las materias instrumentales y la formación didáctica y metodológica era muy superior. Otro progreso formativo lo constituyó el hecho de que las materias comunes de este Plan de Estudios se pudieran dar conjuntamente para los alumnos y alumnas. Sin embargo, otras materias como la Educación Física, Didáctica de la Formación del Espíritu Nacional y Manualizaciones y Enseñanzas del Hogar, tenían contenidos específicos y distintos en función del sexo del alumnado. (Beas, 2010, p. 402).

Se produce un doble proceso de entrada al magisterio estatal. Al ya existente proceso de “oposición”, o ingreso mediante examen se suma un plan que premia las calificaciones obtenidas y permitía el ingreso en el cuerpo de docentes estatal en función de la calificación media obtenida en los años de estudios en la escuela normal, lo que obligaba a los futuros docentes a exigirse a sí mismos desde un primer momento para mejorar al máximo sus calificaciones, ya que lo que estaba en juego era su acceso al cuerpo de maestros nacional.

En el nuevo plan, se potencian las materias pedagógicas y psicológicas, puesto que la formación de los alumnos es mejor. Moreno (1966) explica el contenido del curso del siguiente modo¹⁸⁵:

Tabla 46. Formación impartida en el primer curso de Magisterio.

		Formación Pedagógica	Formación Psicológica
Primer curso	1ª Fase	Pedagogía General	Filosofía de la Educación
		Historia de la Educación	
		Seminarios complementarios	Seminarios complementarios
	2ª Fase	Pedagogía Diferencial	Psicología General y Evolutiva
		Pedagogía Experimental	
		Seminarios complementarios	Seminarios complementarios

¹⁸⁵ Deliberadamente, al hablar de la pedagogía que esconde la nueva Ley y de la influencia que han tenido las distintas conferencias y recomendaciones de distintos países y organizaciones, esconde el peso que tienen en dichos planes la religión y la formación política, que suponían una parte porcentual muy importante de los estudios de Magisterio. Podrían meterse en el cajón de sastre de “Seminarios complementarios”.

Tabla 47. Formación impartida en el segundo curso de Magisterio.

		Formación Pedagógica	Formación Psicológica
Segundo Curso	1 ^a Fase	Didáctica General	Psicología de la Educación
		Diagnóstico del escolar	
	Seminarios complementarios		Seminarios complementarios
	2 ^a Fase	Didácticas especiales	Sociología de la Educación
Orientación			
Organización Escolar			
Seminarios complementarios		Seminarios complementarios	

Fuente: Moreno, J.M. (1966). Formación de Maestros para la enseñanza primaria. *Organización y Supervisión de Escuelas*. Madrid: CEDODEP.

En resumen, un plan que tiene muchísimas similitudes con el plan republicano de 1931. De hecho, Moreno, Director del CEDODEP, habla en positivo del plan de 1931, algo hasta la fecha impensable dentro del franquismo.

Parece aceptable el criterio español que de acuerdo con la reciente reforma de la Ley de Enseñanza Primaria consigue para todos un tipo de formación magistral exclusivamente técnico y obliga al candidato a una previa preparación cultural recibida en las aulas superiores de nuestra Enseñanza Media. El recuerdo de nuestro Plan Profesional de 1931, y los frutos alcanzados con su esquema, se ofrecen hoy a nuestra consideración y examen con todo el fuerte brío de un paradigma elocuente que no debemos en ningún caso silenciar. (Moreno, 1966, pág. 33)

Pese a ello cabe recalcar que también tiene importantes diferencias, porque no siempre se puede llevar a cabo una reforma desde arriba sin la preparación previa que exige. Por ejemplo, mientras que el ideal de educación republicano hacía que los profesores de la normal estuviesen preparados, tuviesen los materiales y unas clases adaptadas a las metodologías que se buscaban, en el plan de 1967, el profesorado que lo lleva a cabo es el mismo profesorado dentro de la Normal que había llevado a cabo los otros planes, sin más formación, sin un reciclaje. Pero como eran funcionarios por oposición, la plaza les

pertenecía y no hubo modo de cambiarles ni de formarles de un modo rápido y fiable, por lo que siguen impartiendo las mismas materias, de la misma manera, aunque tengan otro nombre. Es una visión clara de un apartado que se abordará más adelante y que explica las diferencias entre lo que muestra la legislación y la mente de los legisladores y la realidad educativa, que en muchos casos no mostraba la realidad legislativa.

Muy bien lo explica Navarro Sandalinas (1990) cuando dice que:

¿se ponían al día los estudios de Magisterio realmente? Para ponerlos al día era menester algo más que un cambio de plan. Este autor [Ramón Navarro Sandalinas] hizo el primer curso con el plan <<antiguo>> y se cambió luego al plan <<nuevo>>: los profesores eran los mismos, se les dieron los cuestionarios quince días antes de empezar el curso¹⁸⁶, y las clases siguieron teniendo los mismos defectos que antes: psicología filosófica en lugar de científica (el profesorado era el mismo y era licenciado en Filosofía y Letras), clases de gramática en lugar de Didáctica de la Lengua, y así en todas las asignaturas. El añadido de <<y su Didáctica>> en cada asignatura quedó en eso: un nombre nuevo. El profesorado, purgado, seleccionado con muy malos criterios durante décadas, ni sabía en su mayoría qué era eso de la Didáctica. Ahora se pagaban los defectos acumulados durante décadas, y no había forma de resolverlo, porque el profesorado estaba allí por oposición. (p. 230).

Con este panorama, no es de extrañar la tasa de abandono escolar que se producía dentro de las normales, tal como se vio en páginas anteriores.

En efecto, aunque era un plan con unos fines nobles, un plan muy parecido al republicano, faltaba una cultura de dar importancia a la educación, algo que no se consigue del día a la noche. Una sociedad que estaba adormecida, unas Normales anestesiadas tras años de formación deficiente fomentada desde el gobierno, no estaban preparadas para un cambio tan brusco.

¹⁸⁶ Era algo que, por desgracia se hacía de forma usual. Los cambios se aprobaban en verano y se ejecutaban a partir de septiembre, por lo que no se producía una preparación previa antes de llevar esos cambios ni una formación complementaria del profesorado de las Normales, por lo que al final poco o nada cambiaba lo que se realizaba.

Es por ello que, pese a que en teoría no era un mal plan de estudios, aunque se parecía al plan republicano de 1931, los resultados no fueron los mismos, ni se acabó de conseguir la modernización del profesorado que se había estado buscando. Seguramente, el hecho de que todos estos planes estuviesen muy influidos por organizaciones supranacionales que recomendaban al gobierno, hizo que no conociesen suficientemente la situación del país, que no conociesen el estado de adormecimiento a que se había llevado al profesorado tras décadas de una formación en la que más contaban los principios religiosos y cantos patrios que la didáctica y el saber relacionado con la función docente.

De justicia resulta el reconocer que los maestros y maestras formados con este plan tenían una mayor formación, tanto enciclopédica como didáctica que los del plan anterior, pero esto dependía de otros factores que poco tenían que ver con el plan. En primer lugar, al entrar más tarde a las normales de Magisterio, la formación que los alumnos tenían de entrada era muy superior, algo que ya venía reforzado por la mejora tanto de la enseñanza primaria como de la secundaria. Además, lo cierto es que salieron con una mejor preparación también didáctica, pero no deriva de un buen trabajo del profesorado de la normal, sino que tiene que ver con que se le puede dedicar más tiempo a la didáctica y además, hay una mayor preocupación de los futuros docentes, que aunque sería injusto vincularla a las mejoras de condiciones laborales y salariales, todo acaba por contar.

Asimismo, lo cierto es que se mejoraron la formación en las nuevas tecnologías, pero tenía mucho más que ver la llegada de las mismas a un gran segmento de la población que con la formación que se impartía, igual que tuvo mucho que ver la mejora en cuanto a las instalaciones y materiales que tuvieron las normales.

En definitiva, y para concluir con el análisis de este plan, lo cierto es que era un plan ambicioso, bien pensado, inspirado en un plan que se puede considerar de éxito –si no

inspirado con sospechosas similitudes- como el plan de 1931. Pero a la hora de llevarlo a la práctica se encontró con lo que había generado las décadas de deficiente formación y anquilosamiento, por lo que no se puede decir que cumpliera sus objetivos. Se convirtió en la misma formación que se había impartido hasta entonces, pero con un look más moderno. A diferencia de la República, este plan se llevó sin tener en cuenta al profesorado, sin habilitar las normales con los materiales necesarios, sin preparar previamente al profesorado de las normales, y con unos tiempos de preparación de los cambios realmente escasos, por lo que no desarrolló en absoluto las posibilidades de un plan cuyos fines y objetivos eran ambiciosos.

Además, esta reforma tampoco tuvo demasiado tiempo de vida como para cambiar el sistema educativo, ya que, con la llegada de la LGE, y con todos los cambios que supondrá, en 1971 se producirá otro cambio legislativo¹⁸⁷, que ya no se analizará en este trabajo, pero que cabe destacar solamente que hará de los estudios de magisterio unos estudios que llevan al magisterio a ser una carrera universitaria, cambio que hasta la fecha había sido muy reclamado y que no llegó a producirse. Además, para la entrada a los estudios de Magisterio se pedirá el llamado COU (Curso de Orientación Universitaria), lo cual ahonda más en la idea de la formación inicial del magisterio antes de llegar a la escuela normal, que permite una mejor formación de los mismos.

7.3 La formación permanente del profesorado.

Aunque ya han sido explicados algunos aspectos de la formación permanente del profesorado, es conveniente verlo en este apartado, pero desde un punto de vista radicalmente distinto. La formación del profesorado en las normales hasta los años 60 no había sido idílica, por lo que en cierto modo adquirirían una gran parte de sus destrezas en la práctica educativa. Pero eso también suponía que adquirirían una serie de hábitos negativos, de rutinas y prácticas que se podrían haber solucionado con una buena formación.

¹⁸⁷ El Plan de 1971 que no se reflejará en el BOE al ser provisional, pese a que su provisionalidad llegó hasta 1977, cuando se aprobará el siguiente plan, por lo que pese a ser provisional tendrá años de vigencia por delante.

Lógicamente, ya no se podía modificar su formación recibida en las escuelas normales, pero era necesario el poder formarles de algún modo. Esta formación dependió hasta 1958 de unos inspectores que estaban mucho más preocupados de los principios franquistas, de la religión en las aulas y de que éstas tuvieran las vírgenes, imágenes de Franco y Primo de Rivera necesarias que de la formación y de la docencia en las aulas.

Por tanto, se puede decir que la formación continua de los docentes hasta 1958 fue muy deficiente, por no decir que en muchos casos era algo casi anecdótico. La poca formación que recibía, tenía mucho que ver con cantos, principios franquistas y demás. Además, cabe destacar que las revistas educativas de la época, además de no tener una gran carga pedagógica, tenían un precio que difícilmente era asumible para el salario de un docente de esa época. Estos salarios serán analizados en el apartado 7.5

Es por ello que, los docentes, de un modo u otro se veían obligados a utilizar unos métodos antipedagógicos, desfasados, y por ello, cuando se hace un primer intento serio de revisión del sistema pedagógico español, la preparación de los docentes y su formación continuada tienen una gran importancia.

Con la llegada del CEDODEP, se entiende perfectamente que toda modernización del sistema educativo, debe pasar necesariamente por una modernización del profesorado. Es por ello que, tal como se analizó previamente, se llevan a cabo dos puntos clave para mejorar la formación del profesorado, como son la creación de la revista Vida escolar, y su difusión gratuita y mensual a todas las escuelas, lo cual supone una campaña de formación en si misma con nuevos métodos a inquietudes que por primera vez llegan al docente promedio, y por el otro lado la organización de los Centros de Colaboración pedagógica.

Ya se trabajó anteriormente que estos centros de Colaboración consistían en reuniones de diversos docentes de una misma comarca, convocados por el inspector de la zona. Estas reuniones servían, por un lado para que el inspector formase ciertamente a los docentes en las últimas metodologías, para que les transmitiese directamente los cambios legislativos, sirviendo así la inspección de nexo directo entre el Ministerio y los maestros, pero también servían para un intercambio de experiencias y conocimientos entre los docentes, de modo que todos los maestros y maestras podían compartir sus experiencias, cursos, y nuevas adquisiciones pedagógicas con sus compañeros, buscando que, de este modo que todos pudiesen aprender de lo que uno había realizado, ampliando así exponencialmente los aprendizajes, buscando que el saber pedagógico y didáctico tuviera una difusión como no se había visto hasta entonces

Además, aunque no queda legislado en ningún lugar, aquellas pedagogías que fueron tachadas de foráneas, de contrarias a la moral y demás eufemismos utilizados, comienzan a semitolerarse, aunque lógicamente no mediante el nombre que habían utilizado durante la República, aunque sí se toleran las ideas. De hecho, las reuniones entre los docentes impulsadas por el CEDODEP y la inspección tienen muchas similitudes a medidas que se habían llevado a cabo durante el periodo republicano.

Esto no quiere decir que se tolerasen todas las ideas, ni que fuese sencillo formarse en aquellas pedagogías como el krausismo, la Escuela Nueva y demás, pero lo cierto es que si lo comparamos con el periodo previo, se ve una clara relajación de la persecución a estas ideas.

Además, hay una formación que en primer lugar se da entre las élites pedagógicas, entre los inspectores, los tecnócratas y los planificadores, y que posteriormente llega mediante las medidas y las revistas a la educación en general. Hablo de Congresos y reuniones internacionales. Hasta los primeros años de 1950, España había estado sometida a importantes medidas de aislamiento por los países más poderosos a nivel mundial, debido a que en primer lugar era una dictadura, y también en segundo lugar a su dudosa posición en la II Guerra Mundial.

Pero a raíz del reconocimiento de España a nivel mundial, y de la llegada de la tecnocracia, el país, y por tanto los expertos del mismo comienzan a ser invitados a los congresos y reuniones internacionales. Esto incluye a España en lo que comienza a ser una globalización educativa, en una serie de medidas similares y de fines similares entre todos los países. Así, las nuevas formas de alfabetizar, la construcción escolar, las nuevas metodologías y nuevas tecnologías que se están dando en otros lugares llegan rápidamente a nuestro país, algo que hasta la época había sido expresamente evitado por el régimen franquista. Esto produce una cierta globalización y estandarización de lo que se hace en los distintos países, algo que será evidente en el caso español, y tal como se analiza a lo largo de este trabajo, también supondrá una merma de la soberanía del país, algo que el franquismo tuvo que tolerar.

Estas enseñanzas e ideas llegarán durante toda la década de 1960, cambiando el sistema español y muchas de las prácticas docentes, junto con el asesoramiento de los organismos internacionales que podríamos decir que tutorizan las decisiones de la política educativa patria.

Ahora bien, como se ha explicado, una gran parte de la formación en activo de los maestros y maestras dependía de la inspección escolar, por lo que se hace necesario dedicar un apartado a los inspectores de la escuela primaria.

7.4 Hacia un nuevo papel de la inspección educativa de la enseñanza primaria.

Cabe precisar una definición de las funciones que tiene que llevar a cabo la inspección¹⁸⁸, y al respecto la siguiente definición es importante, puesto que muestra las dos funciones de la inspección que se analizarán en el punto que nos ocupa:

Todas las actividades profesionales que realiza el inspector de enseñanza están ordenadas a lograr que las instituciones escolares consigan el desarrollo y eficacia requeridos para la educación de todos los escolares. Desde las tareas de programación escolar, pasando por la evaluación del rendimiento de la escuela, hasta la sanción impuesta a un maestro que acusa negligencia en el cumplimiento de sus deberes profesionales, todos estos actos del inspector están justificados en cuanto que vienen ordenados a asegurar la eficacia de las instituciones escolares (Rivas Navarro, 1966, p. 286).

Cuando hablé de los distintos momentos que vive la política educativa durante el franquismo hablé claramente de 3 momentos diferentes. En el caso de la inspección, J.J. Martí (1999) defiende que podemos ver dos momentos claramente diferenciados.

Distinguimos dos etapas básicamente: la primera (1936-1951) abarca los años decisivos en los que se produce la liquidación de la labor pedagógica de la II República y la implantación del modelo educativo del “Nuevo Estado”, proyecto basado en la ideología del Nacional-catolicismo y los principios de un arcaico tradicionalismo; y la segunda (1951-1975), etapa en la que se dan cambios, retoques del modelo original, aunque manteniendo la fidelidad de las ideas esenciales. (p. 105).

En definitiva, la inspección cumplió una doble función, al igual que la cumplía el Estado. Por un lado, instauró la política educativa que el Estado quiso llevar a cabo,

¹⁸⁸ El siguiente texto permite una interesante comparativa con el trabajo de la inspección en otros países y con las funciones que tienen los mismos, aunque debe tenerse en cuenta el papel de la censura en el propio artículo. Garrido, F. (1966). Estudio comparado de supervisión escolar. En CEDODEP. (1966). *Organización y supervisión de escuelas*. Madrid: CEDODEP. Pp. 309-319. En dicho libro se recoge la función de la inspección en Francia, Reino Unido. A su vez para comparar con el caso francés también se puede leer Francois, M. (1966). La inspección de enseñanza en Francia. En CEDODEP. (1966). *Organización y supervisión de escuelas*. Madrid: CEDODEP. Pp. 321-326. Por su parte, el estudio comparativo con EEUU puede leerse en De la Orden, A. (1966c). La inspección de enseñanza primaria en los Estados Unidos. En CEDODEP. (1966). *Organización y supervisión de escuelas*. Madrid: CEDODEP. Pp. 327-336.

mediante el control del profesorado, la depuración docente y la aplicación del currículum que refrendaba las ideas nacional-católicas. Al fin y al cabo

uno de los objetivos del <<Nuevo Estado>> no fue otro que imponer el consenso nacional al conjunto de la Sociedad. Y la Escuela se utilizó, una vez más, como el campo de pruebas ideal para llevar a cabo el plan de adoctrinamiento masivo que se había previsto. Para ello, se diseñó un riguroso plan de control que se habría de aplicar de forma minuciosa, milimétrica, mediante un esfuerzo constante y tenaz. (Martí, 1999, p. 105).

Por el otro lado se eliminó todo rastro de la política republicana, para lo cual también eran básicos los inspectores, que en un primer momento fueron claves para la depuración docente, y luego para el mantenimiento y control del sistema, siendo más un órgano fiscalizador, investigador –en términos policiacos y no pedagógicos- y examinador que un órgano relacionado con la pedagogía. “Los inspectores representaron siempre a la “Autoridad” y ejercieron sus funciones con un manifiesto “autoritarismo”, conducta y actitud que generaron entre el profesorado un hondo sentimiento de desconfianza, si no de temor” (Martí, 1999, p. 105).

Durante todo el franquismo se podrá ver que la inspección será el órgano que haga de nexo entre los principios emanados del franquismo y de la tradición católica y su aplicación, a la par que supone el control a los docentes, una figura mucho más temida que respetada. Eso sí, pese a que esta función se mantendrá durante todos los años que dure el franquismo, se pueden ver importantes diferencias en función del momento pedagógico, económico y social que elijamos.

Hasta la llegada de los 50, hay una inspección que ha sido depurada, y cuya principal función, mucho más allá que las pedagógicas es mantener el orden, imponer las creencias del bando ganador e instaurar la política educativa emanada del primer franquismo, basada en cánticos, educación patriótica y educación religiosa. Su principal papel es controlar que el profesorado lleva a cabo su función de acuerdo con estos

principios y con las normas que de los mismos emanan, y sancionar a aquéllos que no lo realizan, función que cumplieron con una escrupulosa precisión.

Esta política de la inspección se llevó en ocasiones incluso con agrado. Serrano de Haro explica que los inspectores deben “estudiar y sentir el más denso de los problemas nacionales, el gran problema de la educación cristiana, y vivir para él sin tregua de la mente ni reposo de los pies” (Montilla, 1942, pp. 5-6). A ello se añade la formación patriótica que debe darse en la educación y que también quedaba claramente explicada por Maíllo (1943)¹⁸⁹, que defiende que la escuela debe llevar a cabo un programa de propaganda continuado con la firme intención de que las masas: “se dispongan después a aceptar, convencidas, una estructura política en la que ellas apenas tengan otra misión que la de apoyar y robustecer la líneas de fuerza emanadas de las minorías dirigentes” (Maíllo, 1938, p. 80).

Respecto al patriotismo, de nuevo Onieva (1939) defiende que:

es imprescindible que en la escuela nueva española [la surgida del resultado de la guerra civil] no se tolere frase que contribuya a enervar la autoridad de quienes legítimamente la ostentan” a lo que añade que “Formarle [al alumno] es incrustar en su mente y corazón la idea de “servicio” (...) Que el niño se acostumbre a servir en la escuela y no a imponer sus caprichos; que sepa que la autoridad hay que obedecerla sin discutirla. (pp. 202-203).

Para saber cuál era la función que teóricamente el gobierno encargaba a la Inspección, tras la depuración, debemos acudir a la ley de Educación de 1945, referente a la Educación Primaria. Esta función se mantendrá con muy poca variación hasta los cambios que deriven de la siguiente Ley Educativa, la de 1970.

¹⁸⁹ Aunque sobre el propio Maíllo cabe decir que en este caso su opinión debe ser cogida con pinzas, ya que fue un inspector que bien supo cambiar su discurso en función del momento histórico en que se encontraban, sin que por ello deje de ser un discurso coherente. Al ser en 1938, utiliza el discurso que llevaba a cabo el propio gobierno, un discurso postbélico destinado a educar en los principios de los ganadores de la guerra a toda la población, más que educar a adoctrinar según estos principios.

Dentro del Título IV, el artículo 79 define algo que no por lógico deja de lado y es que “la Inspección es el órgano encargado de orientar y dirigir al Maestro en el ejercicio de su función docente”. A continuación, el siguiente artículo desarrolla las funciones que la inspección debe llevar a cabo, así como los tipos de inspección y que quedan principalmente ordenadas en los siguientes cuatro bloques.

- a) La inspección general, que radicará en el Ministerio y cuyos miembros serán de libre designación ministerial. Su misión consiste en informar y asesorar sobre política educativa al propio ministerio. El hecho de que la designación sea algo que no consiste en un proceso público de entrada a la inspección deja claro el control que el Estado quiere tener sobre la inspección. Su labor quedará más que eclipsada, y se convertirá en un órgano con un papel mucho menor del que fue pensada.
- b) La inspección provincial, dentro de la que se encuadrará el “Consejo de la inspección”, y que como el propio nombre dice será de ámbito provincial, y por tanto dependiente de la que ha sido vista anteriormente. Será la que más poder cope en cuanto a la fiscalización y control de los centros docentes, adquiriendo así en la práctica alguna de las funciones que estaban pensadas para la inspección general.
- c) La inspección comarcal. Cada uno de los inspectores de la inspección provincial tenían asignada al menos una comarca, en la que tenían el mandato de actuar durante al menos cinco años prorrogables a partir de ese momento. Esta será la inspección que tenga un mayor contacto con los docentes, la que esté más relacionada y la que llevará a cabo el trabajo de calle de los mismos. Es por ello que son los encargados en su mayor parte de fiscalizar y controlar, aunque pedagógicamente el papel es menor.
- d) La inspección Auxiliar, que quedó fijada en la legislación para casos excepcionales, para lo cual se designaría un inspector en su momento.

Ahora bien, poco o nada se dice del número de inspectores que deben formar el cuerpo de la inspección, lo cual recaería en el Estado, siempre en función de la disponibilidad a la hora de hacer visitas a los centros de los inspectores escolares, lo que haría que la

inspección tuviese importantes problemas en cuanto a sus miembros durante muchos años, ya que estos tenían muchos centros asignados sobre los que debían girar visita.

En la propia Ley, en su artículo 82, también se habla de las funciones que deberá tener la inspección durante el franquismo, entre las que destacan las siguientes:

- a) “Mantener ejemplar conducta moral desempeñando su función en servicio de Dios y la Patria”. Desde las primeras palabras de sus funciones ya queda claro que estará al servicio de la religión católica, de la patria y de sus nuevos ideales, pero poco o nada se habla de los docentes, sus necesidades, la pedagogía, y mucho menos de los niños y niñas.
- b) Excitar la cooperación de la familia, las Instituciones del Estado y los Organismos y Empresas de Trabajo en la empresa común del desenvolvimiento de la labor escolar.
- c) Cumplir y hacer cumplir, como Delegado de la autoridad superior, las disposiciones legales relativas a la enseñanza¹⁹⁰.
- d) Prestar juramento de fiel servicio en el acto de la incorporación a su cargo. –para ello, la depuración docente que se había llevado años atrás, y que por supuesto había afectado muy especialmente a la inspección suponía un juramento de por sí mismo-.
- e) Residir en la capital de su provincia; visitar detenidamente las Escuelas, Centros o Instituciones de educación y enseñanza primaria de su comarca, tanto públicas como de Patronato, privadas y especiales, dejando de ello constancia en el libro correspondiente después de haber examinado y comprobado los trabajos, métodos, material y cuantos requisitos determinan los distintos artículos de esta Ley o sean completados en la reglamentación; orientar de manera constante por

¹⁹⁰ Por lo tanto, una vez más, la función del control y de la fiscalización de las escuelas, tanto entendido como control pedagógico como religioso o moral es muy importante. Este control se lleva en una doble vía, de arriba abajo o de abajo arriba. En la primera, mediante la legislación que debe transmitir a la escuela se consigue controlar lo que se lleva a cabo en el aula. El currículum y demás documentos son importantes para ello. En la segunda de ellas, es mediante el castigo a los que incumplen esta legislación o las normas cómo se consigue que el resto cumplan las nuevas disposiciones legales. Ambas funciones están vinculadas a la inspección.

medios de circulares, reuniones, cursos y certámenes la actuación pedagógica del Maestro.

Dichas funciones serán las que primen hasta 1958, cuando se aprecia un importante cambio también en la inspección, pero lo examinaré más adelante. Por tanto, se puede ver cómo el inspector se convierte en el carcelero de las escuelas más que en una ayuda para los docentes. Encontramos un inspector purgado, y como se analizará, con una función deficiente, más si cabe en la vertiente pedagógica.

Para ser inspector, se exige que, antes de poder aspirar a dicha plaza, tenga un conocimiento experimental de la escuela, lo cual no está nada mal si no fuese porque la experiencia mínima requerida era de 2 años en una escuela. Se exigía ser Licenciado en la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras¹⁹¹, y se ingresa mediante una oposición que no era muy difícil en lo pedagógico, pero sí tenía mucho peso la opinión política que se tuviese del inspector.

Además, había una especie de prácticas de inspección. Antes ya hablé de la Inspección Auxiliar. Pues bien, la misma funcionaba como una especie de formación práctica para nuevos inspectores, que durante un año debían ser inspectores auxiliares antes de acceder de modo definitivo a la plaza de la inspección.

Ahora bien, todo esto no quitaba para que el gobierno pudiese designar los inspectores que les interesasen. De hecho, el artículo 84 se reserva para el gobierno la capacidad de designar como “inspectores extraordinarios y encomendarles una misión especial, a personas de relevantes méritos en el orden pedagógico y docente o jurídico-administrativo aun cuando no pertenezcan al Cuerpo oficial de Inspección en las condiciones que se establezcan reglamentariamente”.

¹⁹¹ Hay que decir que muchos de los inspectores que entraron previamente a 1947, y que no fueron afectados por la depuración accedieron a la propia inspección sin ser licenciados.

Todo ello se haría de forma temporal o permanente en función de las necesidades. Es decir, que el Estado podía nombrar inspector a todo aquel que se le pudiesen justificar méritos pedagógicos en una pedagogía que tenía mucho más que ver con religión y Patria que con la educación. Además, en las zonas que por determinados motivos hubiesen quedado designadas por el Gobierno como Zonas de Inspección Especiales, el Estado podría nombrar inspectores a aquéllos que quisiese, y a personal inspector nombrado por las instituciones del Movimiento, que tendría la misma consideración como inspector que un inspector por oposición en lo que se refiere a la formación del espíritu nacional, que fue una de las pocas cosas que se le dejó en educación a Falange y no se le dio a la Iglesia.

Pero como ya he explicado en distintos lugares de este trabajo, llegó el progreso y la tecnocracia. Aunque los inspectores nunca dejarán la función de control extremo de los hábitos de los docentes, de la religiosidad en las aulas, ni tan siquiera cesarán en su función punitiva a aquéllos que no hacían lo que derivaba de la legislación, lo cierto es que la tecnocracia nos trae un nuevo papel de la inspección, un papel mucho más relacionado con la política escolar, sobre todo en aquéllos inspectores de más alto rango, no tanto en los provinciales. Y cuando nos referimos a tecnocracia,

conviene aclarar que el carácter tecnocrático que asignamos al modo de educación que se fue imponiendo con ritmo acelerado en los años setenta en España, se refiere por encima de todo, al triunfo de unas determinadas formas lógicas de dominación y consentimiento social que subyacen a la creencia de que existe un saber científico-técnico que, adecuadamente aplicado y difundido por los expertos y mediadores que lo detentan y patrimonializan en los espacios académicos y administrativos, redundará en el óptimo funcionamiento del sistema educativo y su permanente mejora y perfeccionamiento. (Mainer y Mateos, 2011, pp. 150-151).

Y sin duda este es el papel de la inspección, más si cabe a medida que los inspectores provienen de las escuelas de pedagogía, pasando así del típico pedagogo orgánico del Estado al inspector formado en la Universidad con una lógica de trabajo tecnocrática en su formación. Más adelante entraré en detalle en ello.

Una vez más, el CEDODEP cambia la función de la inspección, porque por primera vez los inspectores tendrán un gran papel sobre el banco de pruebas pedagógico de la época. Maíllo fue el primer director del mismo, y su puesto era inspector. Por tanto, gracias al CEDODEP, serán los inspectores los que comenzarán a estar detrás de la política educativa del franquismo, los que lleven a cabo gran parte de las ideas que se aplican en la tecnocracia, además de asesorar al Ministerio a la hora de diseñar la política educativa. Esto traerá varios cambios. En primer lugar, los inspectores conocen lo que pasa fuera de las fronteras españolas, y además, comienzan a relacionarse más y mejor con sus homólogos de otros países, por lo que se importan las ideas que están funcionando en otros lugares, sin que ello signifique que se pierdan los principios básicos e intocables del nacional-catolicismo.

La inspección se convierte en un cuerpo mucho más profesionalizado, menos controlado por el Estado, sin que eso signifique que no sigue teniendo un control extremo sobre los mismos. La inspección educativa está sobrecargada de trabajo, lo cual dificulta su labor.

Cada inspector tiene por término medio a su cargo 244 aulas en 1962, lo que sigue dificultando la mínima visita de inspección anual. Cuando se produce, es de lo más inoperante, debido a las <<grotescas arrogancias de ordeno y mando, estériles, cuando no contraproducentes >> referidas a la mentalidad de ese colectivo, uno de los más asimilados a los esquemas franquistas; quien nos decía las palabras entrecomilladas era una de las figuras más cualificadas de la Inspección. (Navarro Sandalinas, 1990, p. 182)¹⁹².

Pese al mayor papel educativo que desarrolla la inspección durante los años del desarrollismo, no podemos dejar de ver el papel controlador, su faceta para asegurar los principios franquistas y religiosos en las aulas. Como muestra de esta faceta podemos encontrar la siguiente cita de uno de los docentes de la época.

Ha venido el inspector esta tarde... Me ha preguntado dónde pensábamos poner la clase que habíamos solicitado, que venía a revisar el local... Le he explicado que hace más de tres meses que la tenemos a punto, atiborrada de niños, que solo falta el maestro... Casi

¹⁹² Las palabras entrecomilladas pertenecen a Adolfo Maíllo, 1959.

no me ha dejado seguir. Finalmente, ha clavado la mirada sobre la pared y me ha preguntado: “¿Y dónde está el cuadro de la Virgen María? ¿O es que no piensan poner ninguna Virgen? Dígale al párroco que no enviaré ningún maestro mientras no pongan un cuadro de la Virgen en la pared” (Janer Manila, 1975, p. 87)¹⁹³.¹⁹⁴

Eso respecto al control religioso y patriótico, pero el inspector también controlaba a los docentes y sus resultados a través de los alumnos, con pruebas poco objetivas.

La noticia nos llegó ocho días antes. Entró el director y me dijo: “el jueves tendremos la visita de la Inspección; si no ha cambiado, sólo exige el cuaderno de rotación y conviene que esté al día [...] También conviene que cada chico sepa bien la lección que le ha tocado escribir en el cuaderno; él lo abrirá y preguntará a la primera firma que vea; veamos, vamos a hacer una prueba...” (Janer Manila, 1975, p. 63).

¹⁹³ El original está escrito en catalán.

¹⁹⁴ A tal nivel llega la importancia que tiene la religión en las aulas durante el franquismo, y también en los años 60, que en ocasiones, y no una ni dos, es el propio párroco quien se dirige al Ministro para pedir favores relacionados con la educación, ya que al respecto poco o nada tenían que decir los docentes. Para muestra el siguiente ejemplo citado en Navarro Sandalinas. (1990). *La enseñanza primaria durante el franquismo*. Barcelona: PPU, pp. 191-192.

Tomás Ramírez y Ramíres. Vicario-Económico de Cordobilla de Lácara (Badajoz) a 16 de febrero de 1954.

Excmo. Sr. Ministro de Educación Nacional. Madrid.

Excmo. Sr. Ministro:

Al sacerdote de Dios le confiere la dignidad del Orden Sacerdotal el bendecir, y por ello, a Dios pedimos la bendición para V. E. por su catolicismo tan verdadero, y con esta misma confianza que me permito... exponerle el estudio calamitoso y digno de consideración del estado en que se encuentran el problema de la enseñanza en esta localidad, que por varias veces, con el desplazamiento personal a la capital de provincia en demanda de creación de dos Escuelas, hasta la fecha actual, nos encontramos en la ignorancia de saber si algún día llegará tal creación, dada la ingente matrícula de niños y niñas que no asisten a las escuelas, y en la que nuestra labor sacerdotal, genuinamente educadora, se ve frustrada por carecer de escuelas.

Excmo. Señor: Con un grito que sale del pecho de Cristo quisiera que llamara a vuestro corazón, porque en V.E. confío como último recurso, al cual apelo seguro de que verá la realidad y nos concederá lo que pedimos, para poder decir algún día a los niños y a los padres de este pueblo que el representante de Dios se preocupa por que conozcan a Dios.

Sabiendo perdonar mi atrevimiento (el cual creo que es grande), espero no sea el olvido el término de esta carta en V.E., ministro católico, el cual, en el momento de la Santa Misa, tiene un lugar para que Dios aliente e ilumine sus decisiones.

Tomás Ramírez.

Pero la situación con la inspección es todavía peor, por el miedo que los docentes siguen teniendo al propio inspector, miedo que estos estimulan, consiguiendo incluso réditos gracias al miedo. Veamos cómo acaba la situación vista arriba. “El director alquiló un coche y se fue a la estación a esperarlo... Después fuimos todos a comer a un restaurante... Lo invitamos nosotros y nos constó cien pesetas por cabeza” (Janer Manila, 1975, p. 63). Esta sencilla cita muestra a la perfección lo que significaba la visita de la inspección a principios de los años 60. No significaba ayuda, ni apoyo, sino control y miedo, no significaba aprendizaje, sino repetir todo lo que se hacía hasta el extremo para que todo estuviese inmaculado ya que ese ser sobrenatural al que todos temían debía venir a examinar todo lo que se hacía. Además, que la memoria de la depuración siguiese fresca tampoco ayudaba.

La función de los inspectores, a medida que nos adentramos en la década de 1960 irá variando, aumentando sus atribuciones, que irán más allá del mantenimiento y fomento de los principios católicos y del nuevo Estado. La década de 1960 trae consigo una racionalidad tanto en el gasto como en los procesos, por lo que los inspectores tendrán un papel mucho más relacionado con los presupuestos que hasta la fecha. Además, tendrán un mayor papel pedagógico con la llegada del CEDODEP.

Y precisamente la llegada del CEDODEP deja dos tipos de inspectores. Antes he explicado que la Ley fijaba 4 tipos distintos de inspección, y esos cuatro tipos, los podemos incluir en dos tipos desde la llegada del CEDODEP. Hay una inspección relacionada con la política educativa, con la mejora del sistema y relacionada directamente con el poder y con el Ministerio, que sería asimilable a la antigua inspección Nacional. Estos inspectores están mucho menos preocupados de la realidad de las escuelas y mucho más de la política educativa que el Estado debe seguir, de la publicación de textos y referencias, de dirigir toda la política desarrollada por el CEDODEP. Son inspectores, visitan escuelas, pero en menor medida que la siguiente categoría. Entre estos inspectores encontramos a Adolfo Maíllo, Onieva, García Hoz... inspectores que estarán siempre muy relacionados tanto con política escolar, como con política educativa a nivel mundial.

Por otro lado, hay otra inspección, pese a pertenecer al mismo cuerpo de inspectores que está mucho más relacionada con el funcionamiento y el control de los centros y de los docentes, con el funcionamiento del sistema, con las relaciones que tiene el sistema con distintos organismos... Estos serían homologables a los inspectores provinciales y comarcales, que son los que más se relacionaran con los centros, y a su vez estarán menos relacionados con teorías educativas, con bibliografía, y sobre todo con la pedagogía foránea, lo cual no quiere decir que no estén formados para la época en la que nos encontramos.

Es una inspección que se relaciona mucho más con el colegio y con la zona sobre la que actúa, y su principal función, más allá de las que hemos visto como funciones tradicionales, es ser el nexo entre el poder y sus decisiones pedagógicas y los docentes. Pese a ello, lo cierto es que aumentarán su función formativa hacia los docentes con los Centros de Colaboración Pedagógica, aunque como se ha analizado estos tampoco acabaron de funcionar.

Durante los primeros años de la década de 1960, especialmente en el 63 y 64, se lleva a cabo un potente debate sobre la función que la inspección educativa debe tener¹⁹⁵. Al respecto hay dos posiciones claramente enfrentadas sobre qué debe ser el quehacer diario de la inspección y por tanto cual debe ser su papel dentro del sistema educativo. La primera de estas posiciones defiende que la inspección tiene que hacer ejercicio de la autoridad, del poder que se les otorga para controlar el sistema educativo. Haciendo un símil, deberían ser la policía del sistema, decidir lo que se puede o no se puede hacer, controlar a los docentes y al sistema, y si algo resulta anómalo o alguien no está haciendo lo correcto actuar como se deba contra él o ella. Es decir, el papel que tradicionalmente había tenido durante el franquismo de defensor de los principios derivados del nacional-catolicismo.

¹⁹⁵ Este debate puede ser seguido en Martí Ferrándiz, J.J. (1999). Ortodoxia y control en el sistema educativo: la inspección de enseñanza. En Mayordomo, A. (Ed.). (1999). *La política educativa durante el franquismo*. Valencia: Universidad de Valencia.

Del otro lado, nace una corriente díscola que entiende que la inspección debe ser la punta de lanza de la pedagogía nacional y que su principal función debe ser la de aconsejar y formar a los docentes. Cabe recordar que la formación de los docentes era bastante baja, y por tanto, desde esta concepción se entiende que la inspección debe tener como prioridad absoluta la formación del docente que ya se encuentra en activo, que debe ser una figura que aconseja, que motiva y que ayuda al maestro, sin que ello quiera decir abandonar la fiscalización y el control de la administración encarnado en la figura de la inspección.

Un buen resumen de lo que significa ser inspector para los defensores de esta concepción es el siguiente:

Se entiende, entonces, que la eficacia de las actividades de cada educador profesional y, en general, la buena marcha del sistema escolar no dependen solamente de la rectitud de las doctrinas enseñadas y de la presencia del docente en su puesto de trabajo, sino también de los métodos o técnicas pedagógicas empleados. Ello implica que, sin abandonar las naturales preocupaciones por garantizar la rectitud de las enseñanzas y por asegurar el cumplimiento de los deberes profesionales por parte del educador, ya de grado primario o de grado medio, aparezca la función orientadora de carácter pedagógico-profesional que pasa a inscribirse en el ámbito de las funciones del inspector de educación. Este <<acumula>> la nueva función, bien manteniendo el mismo nombre de inspector de enseñanza, bien cambiándolo, en ciertos casos por otro semejante: consejero pedagógico, supervisor escolar, etc., pero siempre con el objetivo de asegurar la adecuada y eficiente educación a que el escolar tiene derecho. (Rivas Navarro, 1966, p. 276-277).

Este debate se llevó a cabo en el sistema pedagógico en general, pero sobre todo desde la inspección¹⁹⁶ muy especialmente en 1963-64, pero el sistema educativo, el gobierno

¹⁹⁶ Ambas tendencias dentro de la inspección las expone Rivas Navarro, M. (1966). Concepto y problemática de la inspección técnica de enseñanza como función directiva. En CEDODEP. (1966). *Organización y supervisión de escuelas*. Madrid: CEDODEP. Se refiere a la función de control jurídico del profesorado, en la que destaca el control moral, cuidando de que las enseñanzas se ciñen a lo establecido por el Estado y la Orientación Pedagógica.

no reaccionaría al mismo hasta 1965, por lo que durante dos años encontramos a los partidarios de ambas posiciones que, actuando según sus creencias, daban lugar a dos tipos de inspectores. Por tanto, había una minoría pero en claro crecimiento de inspectores que defendían la formación como su gran objetivo, y otra mayoría que tenía una tendencia menguante o ligeramente estable que defendía como principal objetivo el control del sistema educativo.

Pero no era un debate en el que solamente participara la inspección, sino que el gobierno y las instituciones cercanas al mismo, como la Iglesia, así como las familias también participaban, con posiciones mucho más cercanas a la posición que defendía el control que a la posición que defendía la formación como principales objetivos marcados para la Inspección.

Al fin y al cabo este nuevo cambio debe mostrarse en la escuela, tal como expresa Chaves (1966):

El trabajo del inspector que analiza la labor de una escuela ya no es simplemente de oficina y el examen o compulsión de cuadros estadísticos, el señalamiento de cosas que faltan o sobran pasa a segundo plano. La tarea del inspector se vuelve activa; interviene en la vida misma de la escuela, participa en la docencia, en la discusión de los asuntos que interesan a la escuela en general y a cada maestro en particular, aconseja en los actos de proyección de la escuela sobre la comunidad, y con ellos examina lo hecho y discute lo que va a hacerse, y lo que está en curso; analiza los obstáculos, pesa las contribuciones o los síntomas favorables y pone del lado de la escuela de los maestros el peso de su autoridad, el de su experiencia y el de su entusiasmo. Cuando es necesario, detiene y modifica la iniciativa desacertada o excesiva con prudencia y habilidad. (P. 267)

Cuando el Estado vio necesidad de legislar al respecto, para acabar con la disputa de ambas facciones, aprovechó la Ley de 1965 (169/1965) sobre la reforma de la Enseñanza Primaria, y en la misma legisló sobre la situación del profesorado y la inspección. Pese a tener algunas concesiones al sector más crítico dentro de la

inspección, lo cierto es que mantuvo la situación de la inspección estática, con ligeros cambios y redefiniendo sus funciones, pero con un cierto inmovilismo que decepcionó tanto a los docentes como muy especialmente al sector más díscolo de los inspectores, que seguía pensando que era necesario que la inspección tuviese un papel menos policial y mucho más pedagógico y formativo. Como única concesión, se cambia la función, ya que se dice que la Inspección se dedicará a “las tareas de supervisión, dirección técnica y orientación pedagógica de la enseñanza y los servicios escolares”. Por primera vez en muchos años se habla de orientación pedagógica con una cierta seriedad, lo que muestra los cambios que se vienen demandando.

Pese a que la Ley no cambió la situación de la inspección, lo cierto es que abrió una pequeña grieta, una grieta que demostraba cada vez más la necesidad de adaptar la inspección a los tiempos que se vivían, unos tiempos de cambio y de apertura nunca vistos en el franquismo, lo cual hizo necesario cambiar la legislación específica de la inspección y adaptarla, lo que sucedió por decreto 2915/1967 ¹⁹⁷. Aquí sí consiguen mucho más poder los partidarios de la formación y de un mayor papel docente de la inspección, quedando las fuerzas mucho más parejas, porque aunque el control sobre los centros docentes se mantiene, aunque a un menor nivel que antes, lo cierto es que el papel de la inspección cambia de modo importante.

En el propio decreto encontramos concesiones, como por ejemplo una nueva lista de funciones, que establece un total de 25 actuaciones que los inspectores deben llevar a cabo, y muchas de las nuevas actuaciones son relacionadas con la formación y la motivación del profesorado, funciones más pedagógicas que controladoras y punitivas.

Aunque no se pierden las funciones de velar por la religión, o los principios del Estado franquista, que son las primordiales, lo cierto es que se puede ver una clara diferencia, con una vocación mucho más pedagógica que la legislación anterior, vocación pedagógica que seguirá progresando durante las leyes siguientes.

¹⁹⁷ Decreto 2915/1967 de 23 de noviembre, por el que se aprueba el reglamento del cuerpo de inspección profesional de enseñanza primaria del Estado.

De hecho, como punto previo a la aprobación de la LGE, el equipo de Villar Palasí aprobó una declaración de intenciones que decía lo siguiente:

[Los inspectores] se conciben como organismos técnicos que han de asegurar una eficaz programación y administración educativa. Asumirán la responsabilidad del control del rendimiento educativo y la dirección y orientación de la enseñanza. A tal efecto, será incrementado su personal y se les desligará de determinadas actividades que van en menoscabo de las funciones genuinamente técnicas que les competen (Martí, 2002, p. 222).

Ello supone un cambio muy importante en la idea de la inspección, que se acerca más a la idea de que el inspector sea una ayuda pedagógica para el docente que un problema con el que debe lidiar. Pese a ello, quedará mucho por avanzar para que la inspección deje de verse como un enemigo peligroso en las aulas y pase a verse como un aliado de la tarea pedagógica en las aulas. En definitiva,

durante 40 años, el maestro estuvo en manos de unos inspectores purgados, insuficientes totalmente en número y enfrascados en trabajos administrativos, con una relación con el maestro autoritaria y carente de calidad profesional. Esto es: durante cuatro décadas, ni los Profesores de Normal, ni los directores e inspectores escolares servían, ni en lo más mínimo, para hacer el menor esfuerzo por sacar al maestro de un trabajo de calidad pésima, libresca y memorística, falta de imaginación y de mentalidad de autosuperación, punto éste en el que las condiciones económicas mataban toda posibilidad de esfuerzo. En resumen: durante 40 años, las personas y los medios para el mejoramiento de la calidad del trabajo escolar no existieron. La poca pero prometedora tradición pedagógica del país en 1939 fue aniquilada, a base de expulsar de la enseñanza española a sus mejores representantes, tanto en las Normales, las Universidades, la Inspección y, sobre todo, en el Magisterio. (Martí, 1999, p. 166).

Y precisamente, eso será la inspección hasta finales de la década de 1960, una inspección mucho más preocupada de aspectos que nada tienen que ver con la pedagogía, y mucho con el control estatal sobre la enseñanza. Y aunque lo cierto es que la función pedagógica y formativa de la inspección mejorará desde un punto de vista

pedagógico a lo largo de estos años, la función principal de la inspección en el franquismo seguirá mucho más vinculada al control que a cuestiones pedagógicas.

7.5 La situación social y laboral del profesorado en la década de 1960.

La II República proyectó un aumento de la educación importante, ya que se consideraba que era necesario para cimentar el desarrollo del país una educación de calidad y para todos. Para ello, ya hemos visto que se aumentaron considerablemente los estudios de Magisterio, se aumentó la formación continuada de los docentes, el prestigio social, y por tanto, como es lógico, también se aumentaron de acuerdo a estas exigencias el salario del docente, como podemos ver a continuación. Utilizaré el salario de 1913 durante las siguientes páginas para poder ver con claridad los aumentos salariales si les quitamos la inflación y los cambios en los precios, pudiendo establecerse así una comparación con el salario de los docentes descrito en otros puntos del presente trabajo. Hay que decir también que los salarios docentes, tanto ahora como entonces eran variables con los años¹⁹⁸, por lo que nos ceñiremos a los salarios de entrada en el escalafón docente, que nos da una gran muestra sobre los salarios. Cierto es que posteriormente los salarios suben, pero se hace necesario coger un punto de referencia.

Durante la II República se produce un importante aumento en el salario del docente, un aumento que bate la inflación, y que, desde 1930, sube casi al doble el sueldo docente, lo cual explica ciertamente que entre la profesión docente, la República fuese bastante querida y que por tanto estuviesen muchos de ellos considerablemente vinculados a partidos y asociaciones, lo cual tendrá duras e importantes consecuencias respecto a los docentes con la actuación depuradora.

¹⁹⁸ Es decir, que en función del tiempo que lleve trabajado un docente, de si está casado, de si tiene familia, el salario que percibe se modifica. En esta tesis cogeré el salario de entrada como referencia, pero no es el salario que cobran todos los docentes.

Lo cierto, es que la República dignificó la situación de los docentes, los estudios docentes, y comenzó a recorrer un interesante camino pedagógico que sin duda tenía muchas simpatías docentes, como la política de construcción de escuelas, ya visto en apartados previos o la política alfabetizadora y de extensión cultural que se lleva a cabo, lo que hace que tanto la cultura como la situación de los docentes tenga un estatus social y político mucho más alto de lo que había tenido hasta la fecha.

Tabla 48. Evolución del salario de entrada al escalafón del Magisterio.

Año	Coste de la Vida: 1913=100	Sueldo anual de entrada, pesetas reales.	Sueldo en pesetas de 1913	Diferencia porcentual con los datos de 1936 (Entendido como último año republicano) (sin inflación)
1913	100	1.000	1.000	-----
1936	167	3.000	1.796	-----
1939	241	3.000	1.244	- 30,46%
1940	288	3.000	1.041	- 42,04%
1941	341	3.000	879	- 51,06%
1945	405	6.000	1.481	- 17,53%
1948	667	6.000	899	- 49,95%
1950	780	7.200	923	- 48,61%
1951	853	7.200	844	- 53,01%

Fuente: Elaboración Propia a través de los datos de Navarro Sandalinas, R. (1990). *La enseñanza Primaria durante el franquismo. (1936-1975)*. Barcelona: PPU. P. 108.

Cabe explicar pues, que 10 años después de la guerra, la situación del docente era peor de lo que había sido en 1913, donde ya de por sí hay que decir que no era buena. Un docente tenía un sueldo ínfimo, más si se tiene en cuenta el coste de la vida. A ello cabe añadir que:

se escribió, por ejemplo que el presupuesto para una familia de cuatro personas era en 1952 de 34,80 pesetas diarias; si la alimentación es el 60% del presupuesto familiar, un maestro debería cobrar al mes 1.950 pesetas; cobraba mensualmente, en 1952, 900. (Navarro Sandalinas, 1990, p. 166).

La profesión docente en el inicio de la década de 1950 no daba ni tan siquiera para vivir, no daba para mantener una familia, y era una profesión absolutamente denostada tanto en su prestigio social, como en su salario. El resultado es que muchos futuros docentes huían de la profesión, como ya analicé en el apartado sobre los estudios necesarios para ser docentes.

A ello se añade el hecho de que un docente, tanto ahora como entonces no vive siempre en su lugar de origen o en su casa, sino que puede ser destinado a lugares lejanos a su casa, que en ocasiones ni tan siquiera tenían una casa para el docente tal y como ordenaba la Ley. Respecto a esta pauperridad de salario y condiciones laborales, veamos lo que nos explica un docente de la época:

(...) este mes el sueldo que he cobrado asciende a 1.391 pesetas. En la pensión, (la única del pueblo) he tenido que pagar 1.301”. Es decir, el presupuesto destinado a comida y ni digamos al ocio personal es más que bajo, de hecho es un presupuesto insuficiente tan siquiera para poder llevar una vida con una moderada dignidad. A ello añade que “por no poder pagar trece duros diarios me tengo que conformar con un plato de menos en las comidas, y... por la misma causa anterior, no puedo dormir en la fonda, sino que todas las noches tengo que ir a una casita en el campo, en donde yo solo paso la noche. Y bien arropadito tengo que irme, pues... ¡vaya si caigo enfermo! A pesar de mi pauperridad, no tengo beneficencia, y, ¿de dónde iba a sacar medicinas? Y para esto he recorrido unos 725 kilómetros desde mi pueblo natal. De lo que estoy agradecido a mi nómina es por no tener vicios (no fumo, no bebo, no voy al fútbol, no presencio una corrida de toros)... ¡Como para casarse! Dentro de poco... veremos nuestra noble profesión repleta de fracasados en otros campos.¹⁹⁹

¹⁹⁹ En Servicio, 17-XI de 1962. Recogido por (Janer Manila, 1975, P. 53).

Y para ello hay que considerar, que, teniendo en cuenta la formación media de la población española, las tasas de analfabetismo que encontramos en la época que centra este trabajo, los docentes tenían una formación que pese a ser pésima para impartir la docencia, era alta si se compara con la media, por lo que muchos eran los docentes que acababan trabajando en otro campo, y muchos eran los que compaginaban su docencia con lo que hoy en día ha venido a llamarse “Minijobs”, es decir, pequeños trabajos de pocas horas a la semana en los que los maestros y maestras llevaban la contabilidad de empresas, hacían pequeños trabajos o proyectos en las mismas, corregían textos...

Esta situación mejorará brevemente en la década de 1950. Pese a que el gobierno no lleva a cabo grandes actuaciones para mejorar los salarios de los docentes, decide comenzar a preocuparse respecto a algo que llevaba tiempo llevándose a cabo, y son las denominadas permanencias. Las permanencias no eran ni más ni menos que clases particulares, clases extra, que en principio estaban pensadas para que, aquellos alumnos con unas mayores necesidades, pudiesen repasar con el docente y ponerse a la altura de sus compañeros.

Ahora bien, esas clases no estaban dentro del sistema estatal de Educación, y por tanto eran financiadas por los padres directamente al maestro o maestra, lo que supone un importante sobresueldo al docente. La necesidad económica que sufrían los docentes, hace que estas clases se perviertan y por supuesto el docente intenta tener el máximo de alumnos que acudan a las mismas, porque cada alumno pagaba una parte, y así el docente sacaba un sueldo extra.

Solían ser clases de una hora, aunque al estar fuera del horario lectivo hay un importante limbo legal. Para el docente llegaban a suponer casi otro sueldo completo comparado con el sueldo que le pagaba el Estado, y pese a la voluntariedad de las familias de aceptarlas o no, lo cierto es que eran muchos los alumnos que acudían a las mismas.

Estas clases extra serán las que permitirán al profesorado español ir malviviendo, y serán una práctica generalizada hasta mediados de 1960. Las permanencias además, tienen un condicionante importante que tendrá una influencia decisiva en la escuela franquista. El profesorado consigue gran parte de su salario final de los alumnos que se quedan a las clases fuera del horario lectivo. Por tanto, cuantos más alumnos se queden a estas clases, más salario, y cuantos más alumnos se tengan por aula, más posibilidades de que el alumnado de las permanencias sea más alto, por lo que, el alumno se convierte en cliente, y el docente, en la búsqueda de más clientes, llenará sus clases, en ocasiones incluso por encima de la ratio máxima, en búsqueda de un sobresueldo con el que poder tener un salario digno, con las consecuencias pedagógicas –o más bien antipedagógicas– que esta ratio alta pueda tener.

Las triquiñuelas que el profesorado llevaba a cabo para conseguir a esos ansiados “clientes” hablan mucho del funcionamiento que tenían las permanencias y de las condiciones de vida que llevaban los docentes.

Me faltaba dinero porque el sueldo me venía justo para pagar la pensión [...] Decidí hacer una hora de repaso, el mediodía, y lo dije a los niños, añadiendo que les costaría 10 duros. Se apuntaron tres. El primer día vi que si no venían más ya podía cerrar la tienda. Pero aquel día tuve una idea luminosa... Cogí a aquellos tres y les expliqué la regla de tres [...] Al día siguiente pregunté a toda la clase quién sabía resolver problemas con la regla de tres, y, naturalmente sólo se levantaron los tres que venían a repaso y que tuvieron la oportunidad de exhibir sus facultades. El resto quedó boquiabierto y lo contaron en casa “Los de repaso aprenden mucho, los de repaso saben la regla de tres”, explicaban las madres. Llegué a tener doce... y me sacaba seiscientas pesetas de sobresueldo... Me servían para comprar gasolina para la moto y bajar a la capital (a las clases de la Universidad). Incluso, si las hacía durar, podía ir al cine con la novia algún domingo que otro. (Manila, 1975, p. 56).

Si se tiene en cuenta que un maestro de educación cobraba de salario de entrada 10.000 pesetas anuales en 1957 ganar 600 pesetas extra al mes suponían 6.000 pesetas al año (contando con que el curso lectivo son 10 meses), y por tanto las permanencias suponían un 60% del sueldo que cobraba un maestro sin hacer permanencias. Este 60%

del sueldo tenía que buscárselo el docente, puesto que el Estado no estaba dispuesto a aumentar el importe que se gastaba en los salarios.

Eso sí, tan jugosas resultaban las permanencias que incluso veíamos situaciones rocambolescas. “El cura quiere que le de participación en las clases particulares que son las que me permiten ir malviviendo. ¿Acaso me da el cura participación en los entierros y bautizos?” (Gómez García, 1997, p. 194)²⁰⁰

En síntesis, podemos decir que hasta 1957 la situación era mala. El docente estaba mal considerado, mal pagado, mal formado, tenía que buscarse la vida para tener un sueldo digno, y la didáctica y pedagogía de sus clases era la menor de sus preocupaciones. La preocupación pasó a ser el mantener a la familia, el poder comer y malvivir. Al respecto cabe destacar la frase que nos dice que:

ni carpetas, ni leche, ni comedores, ni más escuelas; ni nada más, mientras haya maestros que no puedan vivir y tengan que “escondarse” por no sufrir la vergüenza de no poder, socialmente, convivir ni aun con las clases más inferiores de la sociedad. Llevo treinta y nueve años de servicio; jamás he pasado más apuros, jamás he pasado más privaciones ni más angustia económica que estoy pasando ahora. No puedo vivir y estoy destrozado de trabajar para buscar unas pesetas adicionales con las cuales “ir... tirando”. Vivo en una casa en ruina, siempre preocupado de morir aplastado, porque no puedo pagar lo que se me pide aquí por una vivienda modesta; me dan 130 pesetas para casa y aquí valen las casas arrendada, las modestas, de 700 a 1.000 pesetas. Se hacen casas para todos, para obreros, para empleados municipales, pero no para maestros. Aquí somos treinta maestros y casi todos estamos igual. Después... no se nos paga la gratificación a tiempo. Ahora se nos deben cinco meses de casa, dos meses de gratificación, un mes de ayuda familiar, que no se nos paga este mes no sabemos por qué... (Navarro Sandalinas, 1990, p. 233)²⁰¹.

²⁰⁰ Diario del maestro nacional Pedro Gómez Espada. Fechado en Maguilla (Badajoz) a 16 de febrero de 1946, citado en Gómez García, M.N. (1997). El maestro fuera de la escuela. Apuntes para una investigación sobre la vida cotidiana del <<Maestro Nacional>> (1939-1965). *Revista de Historia de la Educación*, (16), p. 194.

²⁰¹ En Servicio 8-II de 1964.

Ya se ha analizado la construcción escolar, que no despegará hasta los años 60, por lo que la posibilidad de traslado será relativamente baja, y las plazas de las ciudades están muy consolidadas, lo que llevará a los jóvenes a tener que estar años y años fuera de su casa, buscando lograr una plaza que era realmente difícil, y obligados a jubilarse a los 70 años, lo cual en las clases de la época, con una ratio media realmente alta se hace muy difícil.

De hecho, en 1948, el entonces catedrático de Pedagogía de la Complutense, y posterior inspector educativo García Hoz, llevó a cabo una encuesta sobre las preocupaciones que tenían los docentes. En el mismo estudio, las cuestiones didácticas aparecen en el octavo lugar, lo que habla de cómo era la práctica docente a finales de los 40, y en los años 50 y sobre todo lo que explica la poca didáctica en las clases. Respecto al pódium de preocupaciones, la situación del maestro ocupaba el tercer lugar en sus preocupaciones, mientras que los problemas materiales y de recursos en las aulas se situaban en el primer lugar. Cuando un docente está mal pagado, las escuelas mal dotadas y tenía una ratio como la que se puede encontrar en estos años, la didáctica era algo difícil y complejo.

Entrando ya en los detalles de las condiciones laborales y los cambios que se producen a lo largo de la década de 1960, los organismos que tutorizaron el desarrollo español pronto entendieron que se debería pagar mejor al profesorado. Era algo tan lógico como necesario, y por tanto el gobierno comenzó a tomarlo mínimamente en serio durante la década de 1960.

El desarrollo necesitaba buenos docentes, y para que estos llegasen al sistema lo primero era pagarles con una cierta decencia. Eso es lo que el Ministerio de Rubio García Mina primero y el de Lora-Tamayo después comenzaron a llevar a cabo con una política mucho más amplia, una política que por primera vez sube el salario del docente de forma importante, aunque queriendo o sin querer, hacen una cierta trampa que hace que el magisterio siga mal pagado. El aumento salarial se produce, pero la inflación que

trae consigo el desarrollo hace que estos cambios de salario queden en prácticamente nada. Todo ello puede verse en la tabla que muestra el salario hasta 1965.

Tabla 49. Evolución del salario de los maestros.

Año	Salario anual de entrada	Pesetas de 1913
1913	1.000	1.000
1936	3.000	1.796
1962	16.920	1.214
1963	16.920	1.118
1964	16.920	1.038
1965	16.920	917

Fuente: Navarro Sandalinas, R. (1990). *La enseñanza Primaria durante el franquismo. (1936-1975)*. Barcelona: PPU. P. 231.

En definitiva, se puede concluir que el docente, 20 años después seguía sin recuperar el salario que había tenido en el periodo republicano. Los aumentos salariales que se habían llevado a cabo no habían conseguido batir la inflación, y el hecho de mantener el sueldo durante años, podemos ver en la tabla como hacía descender el salario real. De hecho, si se eliminan los cambios en los precios, los maestros y maestras cobraban peor en 1965 que en 1913, lo que sin duda era debido a la inflación que provocó el desarrollismo. Los aumentos salariales no se daban de forma anual vinculados a los precios, por lo que, en los años en que no se daba un aumento en el salario –en la tabla puede verse que era usual- la alta inflación hacía que en realidad los salarios bajasen de un modo significativo. Puede verse cómo pese al aumento que se da en 1962, el hecho de que no se aumente el salario de entrada hasta 1966, hace que progresivamente, año tras año debido al incremento de precio, los docentes pierdan algo más de 100 pesetas de 1913, lo cual no era nada desdeñable, ya que a los docentes no les sobraba en absoluto poder adquisitivo.

El docente, pues seguía en unas condiciones laborales realmente pésimas. El propio Ministro lo reconocía cuando se le preguntaba, aunque lo hacía a regañadientes, como se puede ver a continuación.

Periodista: Sr. Director General: si usted fuera maestro, ¿cómo viviría con 5.100 pesetas al mes?

T. Artigas: Ya no tengo 19 años. Tengo 52 y seis hijos. Su pregunta es capciosa.

Periodista: Insisto: usted, con 6 hijos y 52 años, ¿cómo viviría con 5.100 pesetas al mes?

T. Artigas: Cobraría más: trienios, casa-habitación, puntos por la esposa y los hijos. Me vendría a sacar, sumando las permanencias, unas 12.000 pesetas anuales.

Periodista: [...]

T. Artigas: Viviría mal, pero viviría.²⁰²

La situación durante los primeros años de 1960 incluso se hace más insostenible, puesto que los docentes tienen unas mayores exigencias, formando parte de un sistema expansivo que cada vez crea más escuelas, tiene una mayor necesidad de escuelas y que además pide más formación a los docentes, pide una pedagogía adaptada a los años en los que nos encontramos, acorde con los nuevos métodos y por tanto más moderna, pero deja al salario del docente en una situación muy similar a la que se vivía en 1913.²⁰³

De todos modos, hay que ver que todavía no se lleva a cabo un gasto educativo de acuerdo al que realizan el resto de los sistemas a nivel internacional. Es lógico –que no

²⁰² Entrevista recogida de El correo Catalán, 28-12-1967.

²⁰³ Esta situación, ayuda a explicar, pues, que muchas medidas que tomó el gobierno a través del propio CEDODEP, aunque buenas ideas, no consiguiesen la ejecución necesaria para funcionar tal y como se había pensado, puesto que los docentes tenían una moral realmente baja, un salario ínfimo que apenas permitía una preocupación que no tuviese que ver con su propia economía, por lo que medidas tales como los Centros de Colaboración Pedagógica, que en otros momentos de la historia habían funcionado, tuvieron un rendimiento muy deficiente en comparación a otros momentos históricos.

justo- que no paguen a los docentes como es debido si miramos las diferencias con el resto de países.

Tabla 50. Gasto público en educación como % del PNB en 1965.

Austria	3,7	Hungría	5,3
Bélgica	4,2	Irlanda	4,2
Bulgaria	4,5	Islandia	3,4
Checoslovaquia	5,3	Italia	5,2
Dinamarca	5,7	Noruega	5,3
Finlandia	6	Polonia	5,1
Francia	4	Suecia	6,2
RDA	5,2	Suiza	4,2
RFA	3,4	URSS	7,3
Grecia	2,3	Yugoslavia	4,7
Holanda	6,3	ESPAÑA	1,6

Fuente: Navarro Sandalinas, R. (1990). *La enseñanza primaria durante el franquismo. (1936-1975)*. Barcelona: PPU. P. 216

Ahora bien, hablar de los sueldos es complicado sin compararlo con el resto de salarios de profesiones que tienen unos estudios similares a los que había que realizar para ser docente. Al compararlo podemos sacar interesantes conclusiones. Como expliqué, hay que ver que el salario de los docentes cambia en función de la antigüedad y demás, por lo que nos ceñiremos a dos momentos puntales que den una muestra general.

Tabla 51. Comparativa del salario de los maestros con otras profesiones.

Profesión	Pesetas/Mes
Maestro, sueldo de entrada	1.820
Maestro, con 23 años de servicios	2.037
Maestro a punto de jubilarse	2.223
Auxiliar Caja de Ahorros, sin titulación	6.621
Ídem, secretaria	8.333
Aprendiz de La Maquinista Terrestre y Marítima	3.200
Ídem, peón especializado	8.000
Banco de España, mecanógrafo	5.000
Ídem, ordenanza	3.700

Fuente: Navarro Sandalinas, R (1990). *La enseñanza primaria durante el franquismo. (1936-1975)*. Barcelona: PPU. P. 183

Pese a que en España nunca faltaron aspirantes a ser docentes, y menos si cabe en la educación primaria, esta es la situación en la que quedan los docentes entre 1960 y 1965. Como puede verse, profesiones que tenían mucha menos formación tenían un salario mucho más alto. Por tanto, no es de extrañar que los docentes, con la connivencia del Estado, siguiesen dependiendo de unas permanencias que con la nueva situación económica no hacían sino aumentar en su recaudación. Las clases extra se generalizaron por tanto a lo largo del primer lustro de 1960.

En conclusión los docentes, pese a los esfuerzos del Estado tenían que acabar por buscarse la vida, debían buscar diversos trabajos, llevar a cabo permanencias u otro tipo de trabajos extra para llegar a tener un salario digno. De ello se dieron cuenta las instituciones que tutorizaban la política educativa española y los tecnócratas que tenían cada vez un mayor peso en la política educativa. Por ello, decidieron que si querían un buen profesorado, que estuviese motivado y que pudiese llevar a cabo aquello que le demandan, sería necesario que por fin tuviese un salario digno.

Por tanto, el gobierno se puso manos a la obra y en 1966 decidieron aumentar el salario de los docentes, de las 16.920 pesetas que cobraban en 1965 hasta un total de 66.240 pesetas. Es decir, de golpe se aumentó el salario de los docentes en 49.320 pesetas, lo que significa multiplicar por cuatro el salario en tan solo un año, con la inversión que ello supone. Dicho de otro modo, se hizo en un solo año lo que no se habían hecho en los 20 años anteriores.

Pero el aumento salarial no se llevó solamente a cabo en la función docente, sino que se llevó a cabo con todos los funcionarios. Se establecieron unos coeficientes multiplicadores, en los cuales una vez más el profesorado salió menos beneficiado que otros. Así, el profesorado tuvo un coeficiente multiplicador de 2,3. Sin embargo, la policía tenía un coeficiente de 3,6, los delineantes de Obras Públicas y personal administrativo del Estado un 2,9... Es decir, que otra vez el aumento salarial del docente, pese a ser un aumento importante que por fin dignifica a la docencia, sigue siendo menor que la que se lleva a cabo en otras muchas profesiones²⁰⁴.

Supuso un importante esfuerzo, ya que de golpe hubo que realizar los aumentos que no se habían realizado durante casi una treintena de años. A continuación podemos ver la progresión de acuerdo a los salarios de 1913, para poder verlo sin tener en cuenta la importante inflación.

²⁰⁴ Se establecen en el BOE de 1 de junio de 1965.

Tabla 52. Salario de los maestros.

Año	Salario anual de entrada	Pesetas de 1913
1913	1.000	1.000
1936	3.000	1.796
1963	16.920	1.118
1965	16.920	917
1966	66.240	3.377
1968	70.380	3.222
1969	99.180	4.161

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Navarro Sandalinas, 1990, pp. 231 y 291.

Lo primero que se debe analizar es que por primera vez en mucho tiempo, se llevan a cabo aumentos continuos todos los años. Eso supone que se puede actuar en función de la inflación, de modo que la inflación, pese a sus aumentos no tiene el mismo resultado sobre los salarios que en los años anteriores, pese a que se dieron niveles de inflación realmente altos.

Ahora bien, debemos ver la situación con claridad. Cierto es que se aumenta el salario de los docentes, y que por primera vez se les da un salario que les permite vivir con una cierta dignidad, incluso llegar a permitirse los pequeños caprichos de la época. Pero no es oro todo lo que reluce. Nos encontramos en una época de un gran desarrollo económico, donde la mayoría de los salarios están en un claro aumento fruto del desarrollo y del consenso social.

En Navarro Sandalinas (1990), podemos leer lo siguiente:

el maestro seguía sintiéndose, a pesar de su fuerte aumento, mal pagado, muy mal pagado: en 1967, el sueldo de un maestro es inferior al de un guardia civil, la mitad de

un suboficial del mismo cuerpo, y la tercera parte de un miembro del cuerpo de policía. (p. 231).

Por tanto, los docentes, pese a un aumento importante, siguen estando malpagados, y más si se les compara con el resto de profesiones. El problema es que su situación había sido tan dramática durante más de dos décadas que el aumento salarial, pese a no poner el salario docente al nivel que podría estar, parece un gran paso adelante. Ahora bien que los planificadores ya recomendaron un aumento salarial, y según el propio MEN, lo que propusieron fue lo siguiente (y fue 2 años antes):

Tabla 53. Previsión de gastos realizada por el MEC y gasto realizado.

(En miles de pesetas)			
1964		1967	
Previsto	Real	Previsto	Real
83,5	16,9	91,3	66,2

Fuente: MEN (1963), p. 177; y Presupuestos del MEC, sueldo de entrada.

Dicho de otro modo, pese a que se recomendaba que en 1964 el salario del docente ascendiera a 83.500 pesetas, en lo que los planificadores consideraban un salario justo²⁰⁵, sin embargo, como ya se ha analizado, el salario se quedó en 16.920 pesetas, salario congelado desde 1962, y que suponía 66.580 pesetas menos de lo que los planificadores y expertos recomendaban al MEN. Puede verse que el salario de 83.500 pesetas, considerado justo ya en 1964, no llegará a cobrarse hasta 1970, con el perjuicio lógico sobre el poder adquisitivo que eso considera, ya que no es lo mismo hablar de esas 83.500 pesetas en 1964 que seis años después, con la galopante inflación del final del franquismo.

²⁰⁵ Planificadores que estaban fuertemente vinculados a la economía, por lo que conocían la situación económica y proponían lo que sería un salario que ellos consideraban tanto justo, por un lado, y por el otro lado viable.

Por su parte, en 1967, los legisladores consideraban como justo un salario de 91.300 pesetas –se puede ver que el aumento se corresponde más o menos a la inflación que va de 1964-67- mientras que el salario que se pagaba en 1967 era de 66.240 pesetas, lo que seguía suponiendo casi 25.000 pesetas de diferencia frente a un salario viable.

Esta situación se sigue prolongando incluso en la siguiente década, y aunque los esfuerzos que se hacen para adecuar el salario docente, los aumentos continuos de precios, y la falta de voluntad política hacen que el salario del maestro, más allá de las mejoras siga siendo un salario bajo en comparación a las otras profesiones:

Tabla 54. Salarios por hora en distintas profesiones.

Salarios-hora en pesetas, 1976.	
Extracción de carbón	290
Extracción de minerales	238
Alimentación	181
Industrias textiles	195
Fabricación de papel	252
Fabricación del calzado	148
Productos químicos	231
Profesores de BUP	129
Profesores de EGB (equivalente a la educación primaria)	93

Fuente: Valdés. (1976). *La política educativa en España en el último siglo*. p.91

Por tanto, sin querer negar las mejoras que se habían producido durante años, lo cierto es que los docentes siguen mal pagados. Cuesta entender el por qué un estudiante se decidía por la docencia. Habrá quien apueste a la vocación, pero de vocación nunca se ha comido en nuestro país, y menos en todo aquello relacionado con la educación primaria.

Obedece ello a la consideración que siempre tuvo el franquismo de los docentes. Los docentes eran considerados como la extensión del propio gobierno, no como formadores, sino como transmisores de una ideología determinada. Gracias a los efectos todavía visibles en la década de 1960 de la depuración docente, se encontraron un magisterio que siempre fue numeroso en número de aspirantes, que siempre fue fácil de manejar, descabezado en sus principales movimientos disidentes.

En el segundo lustro de la década que estoy analizado, los salarios docentes progresaron del siguiente modo:

Tabla 55. Salarios a la entrada del escalafón del magisterio con y sin inflación. (1913-1970)

Salarios a la entrada del Escalafón del Magisterio.		
1913	1.000	1.000
1936	3.000	1.796
1965	16.920	917
1966	66.240	3.377
1968	70.380	3.222
1969	70.380	3.144
1970	99.180	3.819

Fuente: Navarro Sandalinas, R (1990). *La enseñanza primaria durante el franquismo. (1936-1975)* Barcelona: PPU. Pp. 231 y 291.

En síntesis, para acabar de analizar la consideración y sobre todo para acabar con los salarios docentes, el desarrollismo español se fracciona en dos periodos claramente diferenciados. Por un lado, entre 1958-1965, el salario siguió siendo malo y las condiciones laborales del magisterio realmente deficientes. Ciertamente es que se producen aumentos importantes, pero no es menos cierto que la inflación anula estos aumentos, a tal nivel que podemos ver como en 1965, los docentes cobran en dinero real, sin inflación menos de lo que habían cobrado en 1913, menos de lo que se había cobrado durante el periodo republicano, con la diferencia de que la economía en este momento tenía una solidez mucho más importante.

Durante estos años, los docentes tienen que malvivir, tienen que buscarse la vida para tener un sueldo digno, por lo que las triquiñuelas, las permanencias o los dobles trabajos forman parte de la vida de la inmensa mayoría de los docentes. El hecho de que los salarios sigan estables desde 1962 hasta 1965, a su vez, hace que la inflación baje mucho el salario real que cobran los docentes, lo cual hace que a cada momento, año tras año, estos vayan mucho más ahogados.

Por fin, en 1965, el Estado decide hacer aquello que no había realizado durante años, aumentar los salarios docentes. Comienza a legislar en contra de prácticas tan extendidas como torticeras, como las propias permanencias que quedan fuertemente legisladas, incluso ciertamente prohibidas. A cambio, se le aumenta el salario al docente multiplicándolo por cuatro, lo cual, pese a ser un gran aumento, algo que nadie discute, lo cierto es que era un aumento menor de lo que debía haberlo sido, un aumento que hace que el docente siga mal pagado, aunque menos mal pagado. Hemos visto, de hecho la comparación con otras profesiones, y la diferencia es vergonzante. Por tanto ¿podemos decir que se soluciona el problema económico de los docentes? Siendo claros, los docentes tienen un sueldo que al menos les permite vivir con dignidad, que les permite comer todos los días y alimentar a sus familias. Pero por otro lado, lo cierto es que la situación que habían vivido los docentes, hace que se vea como un gran salto el cambio de condiciones laborales, un salto que en ningún momento era justo.

Los maestros y maestras seguían estando mal pagados, pero el sueldo no era tan sonrojante como antes. Este problema también influye en la idea social de los docentes. Comienzan a ser mejor vistos, algo que no cambia de la noche a la mañana, como es lógico, y la LGE también trabajará en la mejora de la imagen de los docentes.

Por tanto, y para concluir con este apartado, lo cierto es que el franquismo, a partir de 1965 hizo un esfuerzo importante respecto a los salarios. Pero, si hablamos en dinero real, tardó 26 años en conseguir un salario como el que se había tenido en la República. Parece claro, que el salario de los docentes no se aumentó por una voluntad de los gobernantes, de hecho puede verse la diferencia de inversiones entre el estamento militar y el docente ²⁰⁶.

Tabla 56. Diferencia entre los gastos ministerial Militar y Educativo. En millones de pesetas.

Años	Ministerios Militares	Ministerio de Educación	Diferencia porcentual entre Ministerios (En favor del Ministerio Militar)
1958	10.900	4.327	151,95%
1960	13.600	5.618	141,32%
1962	17.300	7.176	141,08%
1964	19.800	11.636 ²⁰⁷	70,16%
1966	39.000	19.320	101,86%
1968	37.000	24.705	47,76%

Fuente: Elaboración propia.

²⁰⁶ No deja de ser cierto el hecho de que Franco pertenecía al estamento militar, era un régimen fascista, y por tanto sus inversiones militares eran muy altas. No es sin embargo menos cierto que en los años en que nos encontramos, los años de la tecnocracia, debería de equilibrarse ciertamente la diferencia.

²⁰⁷ Puede verse aquí un aumento muy importante del presupuesto, aumento que se mantendrá en 1966, sin embargo, a corto plazo, en 1964, ese aumento no se trasladó al profesorado, sino que se trasladó a materiales, nuevos libros y a la construcción de centros escolares, lo cual se llevó una gran parte del presupuesto.

Esta situación, sin duda ayudó a la feminización docente, ya que aquéllos varones que podían aspirar a otros estudios universitarios, en muchos casos decidieron irse y llevar a cabo otras carreras universitarias. Al respecto Gómez García (1997) explica que:

con lo que en cierta forma se reforzó el rechazo que desde las demás clases se tenía por estos estudios [los de Magisterio], sobre todo si se trataba de los varones. Aumentando considerablemente el número de mujeres maestras. Lo cual no fue nada malo, desde luego, pero indicaba sencillamente que la carrera de magisterio seguía teniendo una baja calificación social. Y era elegida por el sector social menos considerado. (p. 196).

Al respecto cabe discrepar en un apartado. Resulta obvio que la llegada de mujeres a la educación primaria no es algo negativo, al contrario, sin duda se trataba de grandes profesionales. Pero esas mujeres llegaban en gran número porque otros alumnos con unas posibilidades superiores no querían ser maestros de la escuela primaria. Esto supone que el sector más fuerte –en la ideología franquista- no quiere llevar a cabo los estudios de Magisterio, pero sí era necesario, por el sistema segregado de escolarización franquista, que hubiese maestros varones.

Es decir, el Magisterio se convirtió en un segundo plato, lo cual nunca puede ser positivo para un sistema educativo, y todo ello fue en parte por un salario en muchas ocasiones indecente, por una consideración social muy baja, y por unos estudios que no formaban al profesorado lo suficiente como para llevar a cabo su labor.

8. Hacia 1970: el momento crucial de la reforma educativa.

8.1 Contexto político, económico y social que justifica la reforma educativa.

Tal como ya se ha explicado, la sociedad había cambiado mucho a lo largo de los años 50, y muy especialmente durante la década de los 60. Los fines de la educación ya no eran los mismos, sino que la educación había quedado fuertemente vinculada a las necesidades del mercado de trabajo, de una industrialización que estaba cambiando la estructura económica y social del país y que necesitaba otro tipo de formación para sus futuros trabajadores.

La enseñanza primaria gana importancia porque supone la base para que las enseñanzas medias y profesionales, y por supuesto también las universitarias puedan darse con las garantías necesarias.

Pero resulta necesario ver el final de los años 60 y principios de los 70 desde una óptica política y pedagógica si queremos comprender la situación que vivía el régimen, algo que es clave para comprender tanto el proceso de elaboración de la LGE, como a la propia Ley en su conjunto.

El fin de década viene marcado por una cierta inestabilidad política. La avanzada edad de Franco, y la falta de una sucesión clara y transparente debilitan el régimen franquista en sus axiomas principales. Carrero Blanco surgirá como el líder de este Estado, lo que relegará a Franco a un papel testimonial debido a su avanzada edad y su deteriorado estado de Salud.

Tanto la industria como la banca viven un momento de despegue económico que pocas veces había sido visto en España, y los principios sobre los que había sustentado el franquismo gran parte de sus postulados comienzan a enfrentarse. De un lado, la Iglesia fomenta, a través de todo lo que deriva de su Concilio Vaticano segundo una mayor apertura, pide al Estado una mayor negociación con los sectores que tradicionalmente habían sido perseguidos, y por tanto una mayor democratización del sistema político.

De hecho destacan movimientos simbólicos como el que se produce en la Conferencia de Obispos de 24 de Julio de 1968, en el que, siguiendo lo que recoge el Concilio, se pronuncian a favor de la libertad sindical, algo que unos años antes parecía poco menos que imposible. De este modo, la Iglesia dará muestras de una modernización respecto a sus movimientos tradicionales, e incluso mantendrá algunas tiranteces con el Estado franquista, del que tradicionalmente habían sido muy cercanos.

Por otro lado, el estamento Militar, comienza a ver que el país se acerca hacia una transición incierta, pero que ya no será un régimen como hasta la fecha había sido, por lo que comienzan a demandar más autoritarismo, menos liberalización económica y política, y por ende, volver a las raíces de lo que desde un primer momento había supuesto el Estado presidido por Franco.

Además, el final de los años 60 es un final tormentoso en lo político. Es en estos años cuando se descubre el caso Matesa, las facciones que hasta el momento habían apoyado al gobierno comienzan a pelear una futura transición de acuerdo a sus ideas, surge la banda terrorista ETA, a la par que aumentan los movimientos nacionalistas e independentistas, huelgas en la minería asturiana buscando unos salarios y condiciones más justos. Todo ello lleva a un aumento de la represión que será duramente criticado tanto por países foráneos²⁰⁸, por la propia jerarquía eclesiástica, y en especial por la Iglesia de base.

²⁰⁸ Como por ejemplo Alemania cuando secuestró ETA a su Cónsul.

En definitiva, es un momento en el que se ve clara la incertidumbre política, en la que el Estado, dentro de ser un Estado totalitario y de su represión, vive momentos de modernización, en la que el Estado está más debilitado que nunca, por lo que comienzan a surgir movimientos que anticipan la transición que posteriormente se producirá.

Es en este contexto que podemos llamar de moderado cambio en el que se pensará la nueva reforma educativa que debe estar vigente para ese nuevo e incierto momento político que suceda con la muerte de Franco. Es por ello que será una Ley pensada para un momento distinto al que hemos visto tradicionalmente en el franquismo, lo que explicará una serie de medidas que se llevarán a cabo.

8.2 El proceso de elaboración de la nueva Ley Educativa.

Los problemas del sistema educativo a finales de la década de 1960.

Pese a que la reforma era algo sobre lo que ya se había hablado durante toda la década, distintos problemas dentro del sistema educativo llevan a que en 1968 y especialmente en 1969 se prepare la Ley General de Educación que será aprobada en 1970. ¿Cuáles eran los problemas que justificaban el cambio?

En primer lugar, aunque no me extenderé en ello, ya se ha analizado que el sistema que propuso la Ley de 1945 era absolutamente distinto a las necesidades que tenía el sistema en los últimos años de la década de 1960. Era un sistema que había sido parcheado para maladaptarlo a las necesidades, con parche sobre parche que hacía que el propio sistema se deshinchara por sí mismo. Pero había otros problemas, pese a que se habían alcanzado muchas soluciones. Se había alcanzado, a falta del último esfuerzo que se daría en los 70 el fin del analfabetismo²⁰⁹, se había alcanzado una cuota alta de niños

²⁰⁹ Entendiendo por analfabetas como vimos a los hombres de menos de 60 años y de mujeres a las de menos de 50, con lo que el paso del tiempo también ayudó.

que iban a la escuela, se habían mejorado la formación de los docentes, sus condiciones de vida...

Estos parches se pueden ver incluso en el propio Libro Blanco, cuando se explica que:

Mientras el sistema educativo sólo experimentaba alguna reforma parcial (generalmente a la zaga de presiones sociales determinadas y no como consecuencia de una previsión de éstas) la evolución de la sociedad se producía en todo el mundo, especialmente en los últimos años, a un ritmo y con una amplitud y rapidez incomparablemente superiores a los de cualquier otra época histórica. (MEC, 1969, p. 92)

Pero resulta claro que había problemas tales como que el sistema era un sistema clasista, que seguía fuertemente vinculado a la Iglesia y sus intereses.

Lo cierto es que el sistema español a mediados de 1960 era un sistema segregado y segregador. A los 10 años, los alumnos debían elegir si dejar la primaria y derivarse hacia la vía de la educación secundaria y posteriores estudios, o debían elegir si acabar la educación primaria a los 12 años²¹⁰ y dejar ahí sus estudios, vía que era considerablemente extendida. Ese sistema encajaba con los ideales de 1945, de una escuela de mínimos para los pobres, pero ya no entroncaba con la idea de que todos los alumnos fuesen escolarizados y con la idea de la escolarización hasta los 14 años, ya que, de hecho, eran muchos los alumnos que quedaban en un limbo acabando la primaria con 12 años sin una voluntad de continuar sus estudios, pero teniendo que seguir en el sistema hasta los 14 años. Además, el sistema de 1945 no priorizaba que los niños de familias más humildes accediesen a estudios tanto universitarios como de formación profesional, pero en 1960 y con las necesidades del desarrollo económico, era una necesidad clara del sistema el que más niños y niñas accedieran a la formación profesional y en menor medida a la formación universitaria.

²¹⁰ Posteriormente los 14, con el cambio que se produce en 1965.

Por tanto, la inmensa mayoría de los alumnos acaban sus estudios a los 14 años, y en muchos casos se produce una reproducción social, de modo que los hijos de las familias más pobres pocas veces pasan a los estudios secundarios, que además, y este será otro problema, suelen ser en una gran medida instituciones privadas muy cercanas a la Iglesia y que por tanto son de pago. A ello cabe añadir que en los pueblos, todo y haber enseñanza primaria, son muy pocos los casos en los que hay institutos de educación secundaria, por lo que los alumnos y alumnas de los pueblos que quieren ir a la educación secundaria –que son los menos- deben desplazarse a las ciudades o pueblos más grandes, a instituciones que en su mayoría son privadas, con el coste que ello genera, y además en muchos casos deben quedar internos en estas instituciones. Un coste difícilmente asumible para muchas de las familias.

Se planteaba un problema claro que será de vital importancia en la reforma de 1970 y es el acceso a la enseñanza secundaria y las dificultades que el mismo entraña. En primer lugar, el acceso era desigual, por el hecho de que la mayoría de las instituciones de enseñanza secundaria están en las ciudades y son privadas, lo que dificulta el acceso a una gran parte de la sociedad. Pese a los esfuerzos del gobierno, éste seguía siendo un problema, y muchos eran los alumnos que no llegaban a acceder a la enseñanza secundaria. A todo ello cabe añadir las dificultades que encontraban los alumnos que provenían de una escuela unitaria rural, que habían trabajado con un mismo docente durante toda su escolarización, con una metodología derivada de las propias unitarias, y con unas condiciones muy diferentes a las que encontraban en la enseñanza secundaria, por lo que, más allá de que debían desplazarse de sus pueblos a otros más grandes para ir a esta enseñanza secundaria, con el coste que ello genera, eran muchos los cambios que debían afrontar.

Este problema no se había solucionado del todo al hacer obligatoria la escolarización hasta los 14, porque seguía habiendo un sistema paralelo. Por un lado había un sistema de educación primaria para aquéllos que solamente estudiarían la enseñanza básica, pero había otro sistema para aquéllos que después de los 14 años se planteaban continuar su formación.

Financieramente también cabe hablar de un problema tradicional que nunca se había abordado con la profundidad necesaria, como son las tradicionales reivindicaciones sobre financiación que habían realizado las instituciones privadas, y de un modo muy claro la Iglesia. Se había financiado con fondos públicos a algunas de estas instituciones con dinero público, y se habían dado una serie de ayudas hasta entonces, pero no de un modo claro, y con una cierta falta de transparencia.

Por último, con el cambio que se produce en 1964, por el que se amplía la escolaridad obligatoria hasta los 14 años, surge también el problema de quién se debe ocupar de los alumnos más mayores, si deben de ser los profesores o si deben hacerlo por su parte los maestros.

A todos estos problemas más relacionados con la educación primaria, cabe añadir los problemas del resto del sistema educativo, que no serán trabajados en esta tesis, ya que la misma se ciñe a la enseñanza primaria.

Cabe remarcar que en la primera parte del Libro Blanco se recogen otros “males” del sistema educativo español en todos sus niveles, puesto que consiste esta primera parte en una crítica de las cosas que funcionan mal en el sistema español, tanto en la enseñanza primaria como en el resto de niveles.

La importancia del Libro Blanco de Educación. La educación en España. Bases para una política educativa.

El gobierno de Villar Palasí quiso llevar la reforma a toda la sociedad y quiso que el tema educativo fuese un tema de debate, por lo que se produjo el mayor esfuerzo

durante el franquismo de hacer ciertamente partícipe a toda la sociedad²¹¹, y es el hecho de publicar el Libro Blanco de Educación (La educación en España. Bases para una política educativa), un libro en el que se mostraban los problemas del sistema educativo franquista, los que había tenido tradicionalmente, con la intención que mediante el debate se llegase a la solución de los mismos en la nueva Ley educativa.

Así, diversos expertos, y de una forma muy clara Díez Hochleitner, colaboraron en la redacción del libro que ponía el foco del problema sobre la formación profesional, y a su vez sobre la formación primaria, puesto que era la que tenía que vertebrar al resto, tanto a la universitaria como a la formación profesional.

El libro, teniendo en cuenta la época en la que nos encontramos fue un auténtico éxito. “En marzo de 1969 ya se habían vendido 100.000 ejemplares; los primeros 25.000 aguantaron en las librerías dos semanas” (Navarro Sandalinas, 1990, p. 246).

Por tanto parece claro que España, y todos los sectores vinculados a la educación querían discutir sobre la nueva política educativa, aportar ideas que resolviesen esos problemas que el Libro Blanco citaba. El problema es que, o bien porque no se quiso, o bien porque en el momento en que nos encontramos (finales de década de 1960) parece aventurado, no se abrieron los cauces necesarios para que se produjese un verdadero proceso participativo en la elaboración de la nueva Ley educativa.

Sin embargo, sí era esa la voluntad que refleja el Ministro Villar en la introducción al propio libro cuando dice lo siguiente.

Las ideas básicas que se encierran en el libro que se somete a la consideración del país no son ideas sin opción. Se intenta más bien describir un panorama de problemas graves y sugerir las soluciones apropiadas. Sin embargo, está ya preparado el Ministerio, con el

²¹¹ El término toda la sociedad, en el caso del franquismo, nos referimos a toda la sociedad que podía ser partícipe en semejante régimen dictatorial. Es obvio que los movimientos disidentes al régimen no pudieron tener nada que decir al respecto.

mecanismo orgánico indispensable, para recibir, contrastar y acoger cuanta crítica razonada se suscite e incorporar lo razonable al esquema legislativo que haya de formularse. (MEC, 1969, p. 7)

Poco después añade que “No se trata de imponer estas ideas, sino lanzarlas al debate crítico de la opinión pública” (MEC, 1969, p. 8).

Cierto es que se organizaron algunas charlas en universidades, en algunas escuelas, y que el Libro Blanco sirvió para que se produjese un proceso de reflexión sobre la educación y sobre los problemas que había en la misma, así como sobre las posibles soluciones, pero no es menos cierto que no se construyeron las estructuras que permitiesen que todas estas reflexiones, todas estas ideas llegasen con claridad a los planificadores educativos. Lo que no queda tan claro es si el Ministerio, a través del Ministro, quiso crear estos cauces que no fueron posibles puesto que se encontraron con el tradicional modo de actuar franquista.

Sería osado decir que no se produjo un debate en torno a la Ley educativa que se debía llevar a cabo, pero lo cierto es que este debate no distó mucho del que se había llevado a cabo en otros cambios legislativos. Un debate en el que los organismos tradicionales participaban, pero que de nuevo la población, los docentes quedaban fuera. Incluso en las publicaciones educativas encontramos que, todo y existir un debate respecto a la nueva Ley y sobre todo a los problemas educativos que tenía España, lo cierto es que este debate debería haber sido superior.

Por tanto, es de reseñar la voluntad de debate público sobre la educación que llevaron a cabo los planificadores de la LGE, pero lo cierto es que este debate quedó más como un pseudodebate, en el que no se escuchó a la sociedad, ni a los docentes, ni por supuesto a toda la disidencia no franquista entre los que encontramos partidos, sindicatos... ¿Resulta positivo el Libro Blanco? Sí, lo cierto es que supone un primer intento de llevar a cabo un proceso de reflexión sobre los problemas educativos, un proceso

abierto, pero teniendo en cuenta las limitaciones del régimen. Y son estas limitaciones las que harán que no pueda sacarse todo el rendimiento a este proceso al no poder abrir los canales necesarios para que se produzca una comunicación clara, continuada y libre entre la sociedad y el poder. Además, el Libro Blanco será uno de los pocos momentos en que el propio régimen hace autocrítica de lo realizado hasta el momento, viendo los problemas que tiene el sistema para cambiarlos y mejorarlos, algo que no se solía hacer de un modo público.

Bien lo refleja Navarro Sandalinas (1990) cuando nos dice que “el “Libro Blanco” no fue más que un tanto anotado en el haber político del ministro y un tema de conversación para personas <<cultivadas>>” (p. 247). Ciertamente es que sería necesario ver de dónde veníamos para valorar la importancia de algo que, si bien fue mucho más un gesto que una medida pedagógica en realidad, supone un paso adelante en la forma de hacer las reformas educativas durante el franquismo.

En definitiva, el Libro Blanco fue un primer paso para la democratización del sistema que se produciría a partir de la transición, pero lo cierto es que poco papel tuvo, y pocos cambios suscitó en la reforma educativa, más allá de llevar el debate a la sociedad, pero sin que las conclusiones del debate que la sociedad realizó volviesen al gobierno.

Ahora bien, el Libro Blanco de educación no habla solamente de la educación primaria, sino que habla de las necesidades que se encuentran en todo el sistema educativo y de los problemas que se encuentran, y es importante analizar en qué situación deja a la educación primaria este análisis.

La base sobre la que se cimenta el Libro Blanco, es la educación secundaria y la formación profesional, y en segundo lugar de la Universidad. Se le da importancia a la educación primaria, es cierto, pero no por sí misma sino por suponer la base para las dos enseñanzas claves. Dicho de otro modo, la importancia que se le da a la educación primaria es como cimiento necesario para el éxito de la educación secundaria y

posteriormente de la Universidad. Al respecto se habla considerablemente, aunque no entraré en ello por no ser el tema del trabajo de las dificultades en el paso de la enseñanza primaria a la secundaria y de las dificultades respecto al profesorado de secundaria y a la didáctica del mismo.

Pero además es interesante el porqué de cada una de las medidas. La base sobre la que se cimienta, lo cual también tendrá importancia en la reforma no es el derecho a la educación que en teoría asistía a todos los niños, sino que es una base económica, basada a su vez en la teoría del capital Humano. No se hacen inversiones teniendo en cuenta el derecho a la educación, sino la rentabilidad que le puede aportar al Estado y al sistema productivo del mismo dicha inversión y los resultados de la misma. No se parte de la consideración de la educación como un derecho del ser humano, sino como una inversión productiva que debe dar unos resultados mayores que la inversión al Estado y al sistema.

Ello explica que la Universidad y la Educación secundaria sean claves en la reforma y en el propio Libro Blanco, y explica el papel que se le otorga a la educación primaria, un papel de base para que las inversiones puedan ser rentables. Y será esa rentabilidad la que se imponga en muchos de los aspectos importantes en la futura Ley, desde el propio currículum hasta la formación del profesorado, pero ese es un tema que ya escapa a los objetivos del presente trabajo.

El asesoramiento internacional y la LGE.

Para hablar del asesoramiento internacional que llevaron a cabo las distintas organizaciones supranacionales, lo primero que hay que ver es que desde que España salió de su aislamiento internacional, el papel de las organizaciones supranacionales en la educación, así como en el resto de la política del gobierno fue creciendo a un ritmo exponencial. En ocasiones por recomendaciones directas y recogidas en memorándums al respecto, y en ocasiones por simple imitación de lo que se realiza en otros países o

por consejos de obligado cumplimiento como contraprestación a créditos y demás. El caso es que la política educativa de España en los años 60 está fuertemente influida por organizaciones tales como el Banco Mundial o la UNESCO.

Puede verse como ejemplo el informe que hace el Banco Mundial, a petición de España en 1962, en el que ya demuestra la vinculación que debe haber entre la economía y la educación, por ese estricto orden de preferencia:

con el fin de expandir y modernizar la economía, el gobierno español espera que sean destinadas sumas sustanciales a la inversión fija. Sin embargo, tales expectativas no producirán los resultados deseados a menos que se dé la apropiada atención a la inversión en recursos humanos, ya que la oferta de mano de obra calificada será un factor importante en la determinación de la tasa de crecimiento económico (International Bank of Reconstruction and Development, 1962, p. 389).

Después de ello, de la vinculación de la educación no a un derecho del ser humano, sino a la economía añadirá que:

el proceso de modernizar la economía e incrementar la productividad, las técnicas cambiarán constantemente y la flexibilidad mental y la adaptabilidad en el uso de las destrezas es importante. En particular la prosperidad de la comunidad rural en muchas partes de España, donde las condiciones naturales son difíciles, dependerá grandemente de la disposición a probar nuevas pautas de producción y a desechar viejos métodos: una adecuada educación general es indispensable para todo ello. (International Bank of Reconstruction and Development, 1962, p. 390).

Como mano derecha de Villar Palasí –mano que es por muchos señalada como el artífice en la sombra de la LGE- encontramos a Díez Hochleitner, experto educativo de UNESCO durante muchos años. Si se leen sus distintas publicaciones podemos ver claramente la línea que por aquel entonces venía marcada por UNESCO, una línea que defiende la racionalización del gasto, que se centra en la viabilidad de las inversiones y en los resultados que las mismas van a producir a la economía, y que por tanto parte de una corriente mucho más económica que pedagógica sobre la educación. Por ello, las

bases que se defienden es que la educación debe servir para formar los profesionales que necesita la economía para progresar. Por ello se le da una gran importancia a la formación universitaria y a la formación profesional, ya que España necesita esos puestos para cimentar las necesidades productivas.

la Conferencia General de la UNESCO aprobó su XV reunión, en 1968, cooperar en su programa de actividades para 1969-1970 con países que por su nivel de desarrollo no se concedía habitualmente asistencia técnica, para la aplicación de reformas y planes educativos. (Navarro Sandalinas, 1990, p. 248).

Como resultado de esta declaración de intenciones, se forma un comité internacional de expertos, compuestos por profesionales del mundo de la educación, la sociología, la psicología y la economía, para estudiar el mejor modo de llevar a cabo la reforma educativa y para dar una serie de recomendaciones al respecto²¹². Lo cierto es que la actividad del comité, al menos de aquélla que ha dejado constancia a través de las actas e informes de las reuniones no fue frenética. Una primera reunión se llevó a cabo en Madrid, del 3 al 7 de marzo de 1969, y la segunda en Toledo del 5 al 7 de marzo del mismo año. Puede verse cómo en 1969, la reforma educativa ya estaba avanzada, ya había una idea, y si se miran con lupa las sugerencias del comité, lo cierto es que podría haberlas hecho un comité sin tanto renombre, lo cual no obsta para que en algunos casos fuesen acertadas.

Pero parece claro que estas no fueron las únicas recomendaciones que se produjeron, ya que encontramos una cierta globalización con Europa en la reforma, lo cual puede ser debido también a la mera inspiración en lo que hacen los países vecinos. Ahora bien, si se mira la Ley, y el resultado de la misma, podemos encontrar importantes axiomas que eran fuertemente sostenidos por las distintas organizaciones supranacionales, como por ejemplo el papel primordial de la formación profesional, la necesidad de cuantificar la repercusión económica de las medidas, la vinculación de la educación a los intereses económicos...

²¹² En las reformas que se llevaban a cabo en el primer franquismo y en el segundo franquismo, estas ciencias brillaron por su ausencia, y será con la tecnocracia cuando comiencen a asesorar a la hora de buscar los mejores resultados educativos posibles.

Por otro lado, el Banco Mundial también tuvo algo que decir respecto a lo que debía hacerse en la Ley General de Educación. La financiación de la Ley, desde un primer momento fue insuficiente, nunca estuvo en consonancia con los importantes objetivos que el MEC se planteaba para la Ley, en parte por desconfianza del gobierno hacia la propia Ley, en parte como había pasado con muchas medidas educativas durante el franquismo. El caso es que, si el Estado no iba a dar la financiación²¹³ de un modo directo a la Ley, esta financiación debía buscarse por otros lugares para que se pudiesen conseguir los objetivos.

Es por ello que el propio Villar²¹⁴ se preocupó de buscar la financiación por parte del Banco Mundial. Esta financiación se llevó a cabo en dos créditos, con su respectivo interés lógicamente. El primero de 12 millones de dólares en 1970 y el segundo dos años después de 50 millones de dólares.

Desde el principio quedó muy claro el destino que debía tener el dinero que el Banco Mundial estaba prestando. En el caso del crédito de 1970 debía ir destinado a la construcción de 39 centros piloto²¹⁵, 8 institutos de Ciencias de la educación y para el CENIDE. En el caso del segundo crédito, de una cuantía muy superior, debía ir destinado a la formación de 76 centros piloto, pero en este caso no eran centros relacionados con la primaria y a la construcción de una nueva Universidad Politécnica en Barcelona. Como puede verse, este segundo con mucha menos relación con la escuela primaria.

Ahora bien, estos créditos no los daban a cambio de nada. En primer lugar debían ser devueltos con un interés al Banco Mundial. Pero es que, además, el B.M. pedía una

²¹³ La financiación de la Ley General de Educación será estudiada en el apartado 8.4.

²¹⁴ Según reconoce a Navarro Sandalinas, R. (1990). *La enseñanza Primaria durante el franquismo. (1936-1975)* Barcelona: PPU. P. 248

²¹⁵ En los que se experimentaran las reformas que luego se llevarían a cabo.

serie de contraprestaciones y de injerencias en la política nacional a cambio de ceder estas cantidades de dinero.

Se propusieron una serie de condiciones para dar estos créditos –que no eran de una gran cuantía- condiciones que poco tenían que ver con la educación en su vertiente más pedagógica. Por ejemplo, se comprometía la inversión en tranvías por parte del Estado a cambio del crédito para construir la nueva politécnica, se obligaba a utilizar especialistas para planificar la reforma educativa que contasen con el visto bueno del propio Banco Mundial, a someter a examen los planes de estudio del mercado laboral por parte del Banco Mundial... En resumen, a cambio de una modesta cantidad económica, el Banco Mundial se aseguraba una posición muy importante para dirigir ciertamente lo que se hacía o no se hacía en la política educativa española, e incluso en otros ámbitos que nada tienen que ver con la educación.

Esta forma de actuar del Banco Mundial ofrece dos visiones claramente enfrentadas y a la vez complementarias. Por un lado, parece legítimo que el Banco Mundial no acabase de fiarse de un Estado dictatorial que había tenido diversos casos de corrupción en su seno, y que por tanto pusiese fiscalizadores y controladores para asegurar que su inversión produce el resultado deseado para el que se presta el dinero. Pero por el otro lado, cabe pensar hasta qué nivel España a cambio de dinero cedía gran parte de su soberanía a una organización con evidentes intereses. Cabría preguntarse si un monto total de 62 millones de dólares merecía la contraprestación de dejar parte de la política educativa y de las inversiones en manos del Banco Mundial, más si cabe cuando hablamos de un crédito y no de un regalo.

Por ello sostengo que el papel de los organismos internacionales fue mucho más importante de lo que los documentos oficiales representan. Porque muchos de los expertos eran impuestos por distintos organismos, las medidas eran examinadas por los mismos, se daban contraprestaciones a cambio de créditos... Parece muy difícil a la par que interesante el desgranar qué parte de las medidas se tomaron con una decisión patria total, y que parte de ellas fueron tomadas o cuanto menos influidas por organismos

internacionales o personas afines a las mismas, pero lo cierto es que muchos de los postulados que estas organizaciones estaban defendiendo en los distintos países en desarrollo y en sus publicaciones, de un modo u otro serán recogidas por la LGE. A estas presiones de los organismos supranacionales, habrá que sumarles, como haremos más adelante, las presiones de la Iglesia y sus sectores afines respecto a la nueva reforma y las presiones de otros estamentos afines al régimen.

La democratización de la enseñanza en la elaboración de la LGE y el Libro Blanco.

Cuando el Libro Blanco comienza a redactarse, la España en la que se redacta poco tiene que ver con la España de 1958, y muchísimo menos con la España de posguerra. Se vive un momento en el que la debilidad física de Franco es evidente, y en cierto modo, aunque no de forma oficial, se comienza a pensar en la transición que debe darse y en cómo debe producirse el relevo a Franco. El gobierno franquista, dentro de no dejar de ser un Estado dictatorial, se muestra mucho más permisivo con determinadas ideas y aspiraciones democráticas, que de un modo o de otro se incluyen en el debate sobre la modificación de la Ley educativa.

Se espera de esta nueva Ley educativa un cambio hacia posiciones más democráticas, que representen los nuevos tiempos y las aspiraciones democráticas de una gran parte del país. Ahora bien, ya había quien no albergaba muchas esperanzas de que la Ley fuese democrática:

no hay reforma posible desde unas instituciones que no tienen la suficiente flexibilidad, y en las que el peso que los intereses establecidos juega un papel desmesurado. Y esto es lo que falla en la LGE: es una Ley hecha desde arriba, sin participación de la sociedad y de los sectores diariamente afectados por la educación; abre unas perspectivas de mejora, pero despierta también una profunda desconfianza porque se ha cocido en la secreta intimidad de un Ministerio. (Subirats, 1975, p. 4)

Por ello, y por la buena prensa que se le da a la reforma que se está gestando hacia 1968 y en adelante, se espera un proceso ciertamente democrático, sobre todo este proceso es esperado en los ámbitos que tienen que ver con la Universidad, con las Nuevas facultades de Ciencias de la Educación. Se espera que la Ley, por primera vez en mucho tiempo, escuche a las bases del sistema, a las familias, a los padres, y sobre todo a los docentes que serán quienes deban aplicar las nuevas reformas, y quienes más saben – según estas teorías- sobre el funcionamiento del sistema educativo.

Se espera, en definitiva, una lógica reformista que emane desde la base de la pirámide, desde los docentes y los alumnos, así como los padres y madres, la Iglesia y demás entidades fuertemente vinculadas con la educación, y que después, con toda esa información, la cúpula lleve a cabo la reforma que durante tanto tiempo se había esperado y que era necesaria, ya que la Sociedad de finales de 1960, nada tenía que ver con la de 1945, cuando se hizo la Ley de Enseñanza Primaria, y las sucesivas modificaciones, especialmente en 1965, hacían necesario el cambio.

Estas voluntades de cambio, de democratización de la reforma, se vieron recompensadas en un primer momento. Diferentes grupos de expertos, vinculados al Ministerio y a la Inspección educativa redactan el Libro Blanco, un documento que se presentó como la base sobre la cual generar un pequeño debate educativo, debate que si bien se daba dentro de una dictadura y no todas las posiciones eran asumibles, ni todos se podían expresar, suponía un primer intento de reflexión sobre la reforma.

Además, este grupo de expertos, asesorados por organizaciones internacionales, se divide el Libro Blanco en dos. En la primera parte se produce una crítica importante al propio sistema y a los fallos que durante años se habían producido en la política educativa franquista, crítica que pocas veces se había escuchado, y menos si cabe en esos niveles²¹⁶.

²¹⁶ Es cierto que se habían producido otros libros similares, como por ejemplo el libro Negro, en 1962, que también criticaban una serie de aspectos de la política educativa española, pero la crítica del Libro Blanco, por producirse de cara a una modificación legislativa tan importante, y en un momento en el

Efectivamente, se llevó a cabo en los círculos educativos un debate sobre el propio Libro Blanco, y sobre las reformas que parecía proponer, debate que jamás se había producido en el franquismo. Ahora bien, se produjo un cambio importante, un cambio en las intenciones del propio Ministerio. Las organizaciones internacionales comenzaron a tener un papel de suma importancia dentro de la redacción de la propia Ley, de forma totalmente ajena, por un lado al debate que se producía en torno al Libro Blanco, un debate que podía mostrar las sensaciones y pensamientos de gran parte de la comunidad educativa Española. Además, se cambió ciertamente el asesoramiento español por el internacional, quedando así ciertamente arrinconados los pedagogos, inspectores y expertos educativos españoles que habían colaborado en la primera parte del proyecto.

Se produce por tanto una tecnificación de la reforma en torno a los organismos internacionales que asesoran a España sobre la reforma, tecnificación que no siempre tiene el apoyo en los sectores educativos que hemos mencionado previamente. Armando Segura, en su crítica del Libro Blanco y del proyecto de Ley, expondrá algunas de las críticas que podemos leer en la época.

Sobre la Autoría de la Ley:

¿Quién hace la Reforma? No la hacen las Cortes, no la elaboran los procuradores, no la redactan los <<maestros et discípulos>> en ayuntamiento amigable, sino que viene preparada por el señor ministro, debidamente asesorado por expertos extranjeros y nacionales, por ese orden. (Segura, 1970, p. 10).

A ello añade sobre quién debería haber hecho la reforma que

que el régimen franquista estaba cambiando a causa del deterioro de Francisco Franco, parece una apuesta realmente importante por la búsqueda de una nueva pedagogía que no tenga miedo a criticar aquello que se realice mal.

conozco a muchos profesores que saben todo lo que se puede saber en España sobre enseñanza. Verdaderas almas contemplativas en medio de este mundo, aplican dócilmente, año tras año, todas las directrices, todas las orientaciones. Ven, oyen y aceptan. Saben qué sobra y qué falta, quien falla y qué falla. Conocen al alumno español, el contexto económico-social en que se desenvuelve la enseñanza, la aplicabilidad de los planes y todo lo demás. Me niego a creer que ningún experto extranjero sepa propiamente nada en comparación a ellos. Nada positivo, nada que tenga que ver con la realidad. Y si hay expertos españoles cualificados, son realmente ellos. (Segura, 1970, p. 17).

A ello, para que quede claro añado:

y no es propiamente nacionalismo esto de los expertos extranjeros. Es sentido de la Eficacia. Nuestro nacionalismo llega hasta el punto de recomendar la traducción del Plan francés de bachillerato o el sistema alemán universitario. Pero no se puede acertar sin consultar a los expertos, a los verdaderos expertos, a los que están al pie del cañón. (Segura, 1970, pp. 17-18).

Muchos eran los docentes que querían una mayor participación en la reforma, de acuerdo a lo que de un modo o de otro se había dejado entrever que iba a ser la reforma, que iban a ser los nuevos tiempos, más democráticos, aunque dentro del sistema franquista.

Somos muchos [...] los que hubiésemos preferido que una consulta previa e institucional hubiera precedido a la redacción de las nuevas bases educativas, aunque, por otra parte, bien pudiera ser que la vía del despotismo ilustrado sea la única por la que puedan establecerse en nuestro país determinados cambios de estructura. Yo, sin embargo, desconfío en principio [...] de toda revolución desde el poder, que suele acabar en puro reformismo [...] desde la gestación del proceso se observa una dirección del mismo de marcado matiz elitista y exterior. Son las reuniones de cerebros: "... Las consultas a expertos dentro de la burocracia internacional de la educación, la discusión de modelos educativos de otras zonas. Sin duda se trata de recursos muy convenientes y necesarios... nada habría que criticar en este sentido. Pero sí a una desorbitación que convirtió a tales instancias en el canal decisivo aportador de las ideas de la reforma,

marginando las experiencias e iniciativas de nuestros sectores sociales de base más directamente ligados a la educación” (Paris, 1976).

Respecto a la participación en el proceso de elaboración de la reforma, pese al Libro Blanco

la reforma se hizo <<desde arriba>>, de espaldas a unos colectivos que eran parte interesada pero cuya opinión no estaba prevista recoger porque podía ser peligroso abrir un cauce que luego diera lugar a una riada incontrolada. Y eso el régimen no podía permitirlo. Informaron el <<Libro Blanco>> unos pocos colectivos: instituciones franquistas, la Iglesia, unos pocos colectivos docentes minoritarios... La gran mayoría del sector educativo no fue consultado; y el cuerpo social, menos. (Navarro Sandalinas, 1990, p. 270).

¿Qué resultados tuvo este cambio tecnocrático, esa nula escucha al magisterio en el mismo?

Esto tendrá una especialísima importancia cuando se le impongan unos nuevos métodos [al profesorado], unos nuevos contenidos recibidos con sorpresa absoluta y con total desconocimiento. Hizo el mismo efecto que si le vinieran de la Luna. La desconfianza, el recelo, el desánimo, todo aquello fomentado por treinta años de política escolar en los maestros, no era en absoluto resuelto con la reforma: por el contrario, el problema se agravaba con ella por venir no se sabía de dónde, ni en muchos aspectos ni qué ni cómo. El efecto de todo ello fue, como veremos desastroso. Ningún entusiasmo, precisamente; ninguna actitud positiva; se recibió la reforma como una imposición, sin el menor esfuerzo para llevar a cabo una convicción previa. (Navarro Sandalinas, 1990, p. 272).

Además, cabe añadir un matiz. Las reformas en el franquismo, siempre se habían hecho desde arriba, nunca había importado la opinión de los docentes ni de los alumnos, familias... Pero se entendía como lógico, como lo de siempre. La diferencia es que la LGE abre un proceso que se espera democrático, que vende como ciertamente democrático, por lo que, estas expectativas harán que el efecto de las políticas desde arriba –e impulsadas en gran parte desde fuera del país- sea mucho más importante que

cuando, en plena dictadura, ya se sabía que las reformas se llevarían así. Las altas expectativas de democratización acabarán de hastiar a muchos docentes y familias, que esperaban el inicio a una transición que se llevará a cabo en la siguiente década, y se encuentran con la política tecnocrática tradicional. Y esas altas expectativas fueron generadas y auspiciadas por el propio Ministerio.

No es mal resumen la siguiente cita:

pues en España, decíamos ayer y decimos hoy, todos los planes de enseñanza han sido dosis masivas de vitaminas. Se elaboraron no por supuesto sin consultar a la base – consultar siempre es elegante-, sino sin hacerla intervenir en la fase decisoria del plan. Eso es algo semejante a coser sin hilo o enhebrar sin aguja. Todos los planes –y no sólo los de enseñanza- suelen pecar de irrealidad, y en efecto suelen durar lo que dura el ministro del ramo. [...] Pero de ahí a recetar sin preguntar al enfermo... No están de más ni los expertos extranjeros que asesoren al señor ministro, y luego nos digan: Aquí en España, borrón y cuenta nueva. No está de más. Pero si el próximo Plan de Reforma de la Educación en España se sigue elaborando sin que en su redacción inicial ni en las fases sucesivas tenga voz ni voto la base que lo ha de aplicar, habremos de decir a los expertos extranjeros y a los españoles dedicados a diseñarlo: No, señores, esto no es borrón y cuenta nueva; esto es, en todo caso, cuenta vieja, la de siempre. (Segura, 1970, p. 16).

El Libro Blanco, además, está claramente influenciado en sus medidas por lo que se había llevado a cabo en la pedagogía republicana. Al respecto, Segura (1970) añade sobre el Libro Blanco y sus orientaciones didácticas que “habrá que ver si es posible *recuperar los cerebros*, entonando un nuevo canto simigiano: <<quemaste lo que adoraste y adora lo que quemaste>>” (p. 32), en una clara alusión a las bonanzas de la Pedagogía republicana.

Otro de los aspectos sobre los que se debatió considerablemente como resultado del Libro Blanco y de una serie de manifestaciones del Ministro dejando abierta la puerta a la financiación de la enseñanza privada es sobre el tema de las subvenciones. Era

necesaria la extensión de la oferta educativa pública, pero eso suponía un gasto importante de creación de colegios, por lo que diferentes expertos internacionales, estando de acuerdo con el Ministro, optaron por la vía de ahorrar dinero en la construcción de nuevos centros educativos optando por un sistema que, ya de paso, satisfacía las peticiones que durante años había realizado el sector eclesiástico. Es por ello que se habla de la financiación de la enseñanza primaria, quedando en un limbo y no demasiado clara en el Libro Blanco, clarificación que se produciría posteriormente con la Ley.

Ahora bien, el debate se centra, por una parte desde el sector más derechista y neoliberal en el sostenimiento de los centros, en que todos los alumnos que quisiesen ir a un centro privado fuesen financiados por el erario público, puesto que al fin y al cabo los padres y madres de estos niños también financiaban el propio Estado. Por otro lado, los sectores más a la izquierda –dentro del que encontramos en un régimen fascista que ha expulsado a los sectores menos afines-, y los sectores nacionalistas –defensores de una escuela pública donde poder educar de acuerdo a los principios del Estado-, se preguntan si todo el mundo debiera tener derecho a que el Estado financie sus estudios cuando sus familias pueden hacerlo, de modo que proponen ciertamente que los menguados recursos públicos vayan destinados a aquéllos que más los necesitan, y que los que puedan pagar la educación, lo hagan, en la medida de sus posibilidades.

Si se tratara de cubrir costes [con las subvenciones], cabe pensar en ello. Pero se trata de cubrir beneficios, y para ello se presenta la siguiente opción: o pagan las familias o paga el Estado, que viene a ser igual, pues dado el carácter regresivo de nuestro sistema impositivo, la subvención a las Universidades privadas, por ejemplo, o a los Colegios, sería en su mayor parte pagada por aquellos que jamás podrán frecuentarlos, aunque fuesen gratuitos. Que el Estado compre enseñanza a los particulares, dada la previa regresión fiscal, es una injusticia y además una ironía. (Segura, 1970, p. 71).

Volviendo al proceso de elaboración de la Ley, lo cierto es que el debate que se había producido queda en nada, y el Ministerio, asesorado por los organismos internacionales lleva a cabo la reforma que ya desde un primer momento se había planteado hacer, una reforma que cimente las necesidades del sistema productivo.

Uno de los expertos patrios que colaboró en la redacción del Libro Blanco fue Adolfo Maíllo. Y al respecto del cambio que se produce entre las voluntades del Libro Blanco y la Ley que se produjo al final, años después del cambio, expresaría lo siguiente:

pero gran sorpresa me produjo la Ley, cuando se publicó, por su enfoque global tecnocrático en lugar del humanista, que había sido siempre el mío. La crítica de la prensa atribuía tal orientación al Consejo Áulico de “sabios” extranjeros que habían asesorado a las autoridades ministeriales, [...] No tenemos elementos de juicio para emitir opinión a este respecto, ni tampoco si en el enfoque tuvieron una influencia alguno de los 51 personajes que emitieron dictamen sobre su estructura y contenido. Lo que nos parece claro es que fueron escasos los pedagogos españoles que dieron forma a los artículos en los que su intervención hubiera sido necesaria, y que recibieron una orientación ajena al “humus” con que una larga historia enriqueció nuestra cultura. (Maíllo, 1989, pp. 327-328) ²¹⁷.

A ello añadiría que

redactamos el Libro Blanco soñando con una reforma que redimiría a miles de miles de niños, cuyos estudios postprimarios podrían seguir con las becas que se les concedieran, porque la Ley en preparación se titulaba Ley General de Educación y de Financiación de la Reforma Educativa.

Una ducha de agua fría para nosotros fue la amputación que sufrió en el Congreso de los Diputados, por la dura oposición que le hizo el sucesor de Villar Palasí en el Ministerio

²¹⁷ Respecto a este papel internacional, cabe decir que Villar Palasí solicitó esa ayuda internacional de Unesco y del Banco Mundial. Hay algunas actas públicas e informes de estas reuniones, pero parece claro que no todo lo hablado se recogió en los mismos, aunque como es lógico no hay pruebas de ello. Lo cierto es que si nos ceñimos a esas conversaciones y reuniones que se producen, los temas tratados fueron generales, tratados de una forma muy plana, sin descender más allá de unos consejos globales sobre todo el sistema que cualquiera pudiese haber llevado a cabo. Más transparentes fueron las condiciones que impuso el Banco Mundial a cambio de dos pequeños créditos para financiar la reforma, condiciones que se pueden ver en Navarro Sandalinas, R. (1990). *La enseñanza primaria durante el franquismo. (1936-1975)*. Barcelona, PPU, pp. 248-249.

Parece obvio, siguiendo al propio autor, la voluntad de una serie de personajes relevantes de la época, entre ellos el propio Villar de no arrojar luz sobre el papel que tuvieron UNESCO o el BM en la Reforma Educativa de 1970.

de Educación, señor Martínez Esteruelas, el cual, al parecer, demostró que era inviable la financiación de tan ambicioso proyecto, por lo que se suprimió en el título de la Ley “La Financiación de la Reforma Educativa”, quedando reducida a la Ley General de Educación.

Con este desmoche, las innumerables becas indispensables para que los económicamente infradotados pudieran seguir estudios postprimarios, se habían evaporado y, con ellas, los anhelos de los redactores de la Ley y de quienes habíamos colaborado en el Libro Blanco. (Maíllo, 1989, pp. 156-157).

Y lo cierto es que muchas de las cosas que se pensaron en el Libro Blanco fueron amputadas, bien por la financiación deficiente de la Ley, o bien porque se quedaron misteriosamente por el camino.

En definitiva, pese al esfuerzo que supone el Libro Blanco, y pese a la voluntad de buscar una reforma más democrática, que escuche a los sectores implicados que parece perseguir la elaboración del Libro Blanco, pese a la crítica del sistema que lleva a cabo el mismo y las propuestas que se realizan, el Ministerio decide no hacer caso al pseudodebate generado, y hacer una vez más las reformas desde arriba, con el oscuro asesoramiento de organizaciones supranacionales; en definitiva, deciden hacer la Ley que ya querían hacer. Para ello no era necesario elaborar el Libro Blanco ni fomentar esa creencia de que el proceso sería ciertamente democrático. Pese a que no resultan más que conjeturas, parece claro que, aunque en principio se quiso hacer una Ley educativa democrática, que escuchase a todos los sectores implicados, algo debió hacer cambiar de criterio a Villar Palasí. Quizá era una idea demasiado avanzada a su tiempo, pero que sentará un precedente que posteriormente será explorado en algunas de las reformas educativas llevadas a cabo en democracia²¹⁸.

²¹⁸ Las evasivas que Villar Palasí hace al respecto de la cuestión en el libro de Ramón Navarro Sandalinas alimentan las conjeturas de que algo produjo un cambio en las teóricas voluntades del Ministerio. Resulta aventurado apuntar a si esos cambios fueron instigados por las organizaciones supranacionales o si pudo ser el propio gobierno franquista, viendo excesivamente democrática su elaboración, pero resulta sin duda un tema interesante para futuras investigaciones.

Por tanto, es cierto que se buscó una mayor democratización del sistema, de modo que muchos más sectores pudiesen participar en la redacción de las leyes, pero fueron muchos los palos en las ruedas los que encontró el Ministro. Aunque se buscó esta democratización en los principios de la Ley, lo cierto es que el final de la Ley y su creación tuvo poco en cuenta el debate con el que se había intentado llevar a cabo el proceso al principio.

8.3 Las tensiones político-financieras entre la educación pública y la educación privada. Las subvenciones escolares.

Para entender la posición que tendrá tanto la Iglesia²¹⁹ como las escuelas privadas sobre la financiación de las mismas con dinero por parte del Estado es necesario ver brevemente cómo se dio esta problemática a lo largo de todo el franquismo²²⁰.

Como he explicado ya a lo largo de este trabajo, el sistema franquista tomó la decisión de dejar la educación en manos de la Iglesia desde un primer momento, tanto si se mira a los ministros²²¹, como si se analizan las políticas desarrolladas. Hay tres documentos, tres momentos que serán utilizados a lo largo de toda la década, y muy especialmente con la preparación de la LGE para pedir las subvenciones. Estos tres documentos son la propia Ley de Educación Primaria, de 1945, el Concordato con la Santa Sede, que es firmado en 1953, en unas condiciones de aislamiento internacional realmente severas

²¹⁹ A lo largo de las siguientes páginas hablaremos de la posición común que tienen la Iglesia y algunos centros docentes privados que no pertenecen a la Iglesia. Pero como la proporción de estos centros sobre los centros privados es verdaderamente mínima en el conjunto de España, y sus órganos de expresión no tienen las repercusiones que sí tendrán los de la Iglesia, hablaremos en general de la posición de la Iglesia, pese a que dentro de las escuelas privadas las eclesiásticas no sean el total.

²²⁰ Incluso podría decirse que es un problema que viene de antes, ya que en la República la lucha entre estas escuelas y la escuela pública es realmente visible, del mismo modo que durante los principios de curso también se dio una lucha entre ambas, lucha que cristalizará, como analizaremos en este apartado de una forma muy evidente en 1968-69, con la realización del Libro Blanco y la preparación de la nueva reforma educativa.

²²¹ En los Ministros se ve de un modo evidente cómo en un primer momento se cede la política educativa a la Iglesia o sectores afines a la misma, tales como la ACNP, y cómo a partir de la década de 1960, la ACNP es sustituida en estos centros de poder por el Opus Dei, igualmente vinculado a la Iglesia católica. Muestra del poder que tendrá el Opus Dei en la educación lo marca el hecho de que Villar Palasí estuviese en el Ministerio.

que obligan al régimen franquista a una serie de concesiones, y por último, la Encíclica del Papa Pío XI que será la que marque en gran parte la política educativa que demandará la Iglesia²²².

Y es cierto que tendrán motivos para basarse en la Ley de Educación Primaria, puesto que esta Ley, en su artículo 13, legisla que:

todo español o todo extranjero residente en España tiene derecho a recibir educación gratuita desde los seis a los catorce años. A este fin, el Estado creará y mantendrá el número suficiente de puestos escolares y garantizará, en su caso, la gratuidad y asistencia a Centros no estatales mediante subvenciones o becas.²²³.

Tienen tan claro los redactores de la Ley que debe darse esta política de subvención a los centros privados por parte del Estado que incluso llegan, en el artículo 25 y 27 a concretar cómo deben darse estas subvenciones a los centros, de qué modo:

La subvención podrá ser:

- a) Dotarla de una cantidad equivalente al sueldo mínimo de cada una de las plazas de directores y maestros que integren su plantilla.
- b) Proporcionarles el material y mobiliario escolar que complete o reponga su instalación modelo.
- c) Ayudarle proporcionalmente a la matrícula gratuita con las consignaciones económicas que anualmente determine el Ministerio para su sostenimiento y para el establecimiento de instituciones pedagógicas, sociales o benéficas complementarias.²²⁴

²²² Para entender muchas de las políticas que lleva a cabo la Iglesia hay que entender su mentalidad de la época. "En un orden ideal la potestad de la Iglesia es superior al poder civil. En efecto, los dos poderes son soberanos en sus respectivas esferas, pero están, a su vez, jerarquizados. Porque están también jerarquizadas la sociedad civil y la eclesiástica, ya que los fines que persiguen una y otra pertenecen a sus órdenes diferentes. El fin de la sociedad civil (el bien común temporal) debe subordinarse al fin supremo que es la salvación eterna. El poder civil, por tanto, en un recto orden de cosas ha de dirigir su actuación de modo que no perjudique el fin sobrenatural de la historia sagrada". P. 32-33. En Zapico, M. (1964). *La Iglesia y el Estado ante el problema de la enseñanza*. Pamplona: Colección OPE

²²³ Ley de Educación Primaria de 1945.

²²⁴ Ley de Educación Primaria de 1945, artículos 25 y 27.

Por tanto, cierto resulta el hecho de que la propia Ley establecía subvenciones para los centros privados, y por tanto el Estado debía cumplir su propia Ley²²⁵. A lo largo de los primeros años del franquismo, surgen muchos colegios privados, lo que acrecienta la diferencia entre los centros privados y los públicos, puesto que tal y como fue analizado en el apartado de la Construcción de Centros, no se produce una construcción de centros como tal, más allá del crecimiento vegetativo de la población hasta mediados de la década de 1950, lo que unido a cómo quedaron muchas escuelas al acabar la guerra deja en una situación muy delicada a la escuela pública.

A su vez, se puede leer la importancia que se le da al Concordato desde la propia Comisión Episcopal, y al papel que el docente tiene en el mismo.

Este es el lugar también para recordar cómo el Concordato firmado en 1953 entre la Santa Sede y España, recogiendo la existencia pedagógica y pastoral de que el educador global del período de la infancia tome ordinariamente parte en el ministerio eclesial de iniciar a los niños en el conocimiento y en la vida de fe, ha confiado a los maestros cristianos esta trascendental misión. Y es de justicia reconocer en este documento, ante todos los fieles, la deuda de gratitud que la Iglesia española tiene con los maestros y maestras que realizan su labor catequética en el seno de la Escuela primaria estatal. Llevan a cabo una obra de verdadera evangelización, al par que la promoción humana. Ellos han sido frecuentemente los principales educadores de la fe de una considerable parte de la población española. (Comisión Episcopal de Enseñanza, 1969, p. 51).

Respecto al propio Concordato, Mayordomo (1997) nos resume sus principios clave del siguiente modo:

- a) En todos los centros docentes de cualquier orden y grado, fueran estatales o no estatales, la enseñanza debía ajustarse a los principios del dogma y moral católica.
- b) La Iglesia era la encargada de vigilar la pureza de la fe, las buenas costumbres y la educación religiosa en los centros docentes, libros y materiales de enseñanza.
- c) La Iglesia estaba facultada para organizar y dirigir escuelas públicas.

²²⁵ No es menos cierto que también establece la gratuidad de libros, la obligatoriedad de que haya suficientes colegios para acabar con el analfabetismo y un largo etc. Que tampoco cumple.

- d) El Estado quedaba obligado a garantizar la enseñanza de la religión católica como materia ordinaria y obligatoria en todos los centros escolares. (p. 187).

Pero el debate de las subvenciones, dentro de que se mantendrá de un modo no demasiado extendido, lo cierto es que no hace demasiado ruido ni es demasiado importante en la política educativa española. Al fin y al cabo, hasta la década de 1960, la escuela pública y la privada no se mantendrán en una misma esfera, puesto que se dedican a alumnado distinto. Mientras que la escuela pública da una enseñanza de mínimos, con un profesorado mal tratado y mal formado, con unas instalaciones realmente deficientes, la enseñanza privada se dedicará a una élite, con una enseñanza de una calidad superior. Por tanto, no compiten por un mismo alumnado.

Pese a ello, sí se ven algunas reflexiones en algunas publicaciones como la que escribe Adolfo Maíllo (1954):

en muy estrecha conexión con este asunto encontramos el relativo a la gratuidad de la primera enseñanza, consagrada en el artículo 13 de la Ley de Educación Primaria, de 17 de julio de 1945. Los tres postulados sobre que se asienta la escuela, tal como ha sido elaborados por la doctrina política y pedagógica en los dos últimos siglos, son: la universalidad, la gratuidad y la obligatoriedad. El primero y el último de ellos son de fácil comprensión, para cuantos advierten la conveniencia, mejor, el carácter indispensable de sus beneficios. Pero la gratuidad no se deja captar tan pronto, pensando en la desigualdad económica real de las familias. ¿Por qué no han de pagar la Enseñanza primaria los padres que puedan hacerlo, dispensándola con carácter gratuito a los económicamente débiles? Sin duda hay en el principio de la gratuidad demasiado lastre democrático, para una comprensión transparente de su necesidad. El peligro viene del lado de una segregación escolar de ricos y pobres, que fundamentaría y reafirmaría la subsiguiente segregación social. Evitando esos riesgos, de tan fatales consecuencias ulteriores, y procurando, por otra parte, que la enseñanza fuese literalmente igual para unos y otros, podrían resucitarse, por vía de ensayo, los preceptos de la ley de 1857, que admitía “retribuciones” de los alumnos “pudientes”, en tanto la enseñanza era gratuita para los hijos de las familias humildes. (p. 53)

Será un tema el de quién debe financiar la educación sobre el que volveré más adelante.

Existe la falsa creencia de que las subvenciones aparecen en 1970, con la llegada de la Ley General de Educación, y lo cierto es que es ahí cuando se generalizan, pero los datos que aporta la FERE (Federación de Religiosos de la Enseñanza) muestran cómo a finales de los años 50, las subvenciones ya eran algo, si bien no generalizado, si existente.

Tabla 57. Escuelas subvencionadas en función del sexo.

Escuelas subvencionadas de niñas	4.358
Escuelas subvencionadas de niños	870
TOTAL	5.228 ²²⁶

Fuente: Anuario de la FERE (Federación de religiosos de la Enseñanza) de 1959

Con la llegada del desarrollismo y de las políticas tecnocráticas, junto a la tutela de los organismos internacionales, se produjo un curioso fenómeno y es que se desarrolló de un modo evidente la escuela pública, sin que eso signifique que se redujese el negocio de la escuela privada. Lo cierto es que la escuela pública, con los sucesivos planes de construcción de escuelas aumentó en un considerable número, pero seguía siendo una escuela de mínimos. ¿Por qué? Porque no competían entre ellas, no lo necesitaban. Aquéllos sectores más adinerados seguían yendo a la escuela privada, o a escuelas que recibían ayudas habitualmente cercanas a la Iglesia, escuelas que aportaban a estos alumnos una mejor perspectiva de cara a la secundaria. Éste es un fenómeno que se mantendrá durante todo el franquismo.

²²⁶ Sería interesante el poder analizar el por qué los colegios de niñas concertados multiplican por más de 4 a los colegios que hay concertados de niños. Parece posible indicar, todo y que no hay pruebas al respecto, que el hecho de que las niñas tuviesen un porcentaje superior en analfabetismo e inferior en asistencia a las aulas, hace que los colegios de niños fuesen más rentables, ya que muchas niñas no podían ir a las escuelas, y menos si estas suponían una parte importante de la renta de sus padres, gasto que en muchos casos sí estaban dispuestos a asumir con alumnos varones.

Este desarrollo de la escuela pública que se produce durante los primeros años de la década de 1960, hará que la Iglesia comience a tener una serie de sospechas y dudas sobre que el Estado trate de monopolizar la educación. Este desarrollo de la escuela pública sirve para que la masa amplia de niños y niñas que no iban a la escuela puedan entrar a la misma, a una escuela que sigue siendo de mínimos, con un índice realmente minúsculo de alumnos que pasaban a la enseñanza secundaria. Por tanto, pese al desarrollo de la escuela pública, encontramos todavía muy claro el principio de subsidiariedad, por el cual la escuela pública era la escuela que llegaba allí donde la escuela privada no quería estar por falta de rentabilidad. Este principio se ve claramente en la siguiente frase:

el Estado no debe crear Centros propios en localidades ya debidamente atendidas por las iniciativas no estatales. En otro caso, no se está realizando una política de expansión de la enseñanza, sino de suplantación, y se gastan grandes cantidades, más que en la educación, en la transformación de la enseñanza privada en pública. (Lumbreras, 1972, pp. 94-95)²²⁷

La lucha por las subvenciones de la Enseñanza Primaria.

En 1969, con el desarrollismo consolidado, con una política de expansión de la educación, llega Villar Palasí al Ministerio. Los sectores afines a la Iglesia, comienzan a defender que la escolarización debe ser gratuita también para sus alumnos, puesto que al fin y al cabo pagan los mismos impuestos o más. Pero a su vez debe respetarse el principio de elección de una enseñanza determinada por los padres, que están en su derecho de escoger las instituciones religiosas privadas para sus hijos, como muestra la siguiente cita:

²²⁷ Sobre este principio de subsidiariedad, se puede encontrar referencias en prácticamente todos los documentos educativos emitidos por los papas. Pio XI se refiere a dicho principio en la Encíclica *Divini Illius Magistri*, pero del mismo modo hablan al respecto Pio XII, Juan XXIII, o documentos clave dentro del organigrama de la propia Iglesia como el Concilio Vaticano II, el *Gravissimum educationis momentum...* Convirtiéndolo así en uno de los principios claves dentro de la escuela y de la educación católica.

rechazamos el monopolio estatal docente en nombre de la actual legislación positiva de España, que reconoce repetida, explícita y solemnemente, los derechos naturales, así de los padres de familia para elegir libremente los Centros, como los de la iniciativa privada y de la Iglesia para crearlos libremente a fin de cumplir su vocación y su misión. (Corta, 1965, p. 679).

Desde un primer momento, la Iglesia, y también el resto de la enseñanza privada, aunque menor en número defendieron a ultranza la libertad de las familias para seleccionar la escuela que consideren para sus hijos. Para que esta libertad se lleve a cabo, es necesario que no haya ventajas de un tipo de educación, porque eso haría que los padres y madres no tengan igualdad a la hora de seleccionar una escuela determinada, sino que se vean influenciados por criterios como el económico.

Es evidente que si se pretende que la enseñanza esté abierta a todos los sectores de la población, es de todo punto imposible esperar que pueda ser financiada a base de aportaciones especiales de los padres de los alumnos. En la práctica, si el Estado no financia de modo sustancial la enseñanza no estatal, ésta desaparecerá como servicio a la sociedad, y quedará reducida a la atención de pequeños grupos en sectores económicamente privilegiados. (Zapico, 1964, p. 94-95).

A ello añaden que:

ante esta realidad, es evidente que, si en verdad se quiere salvar la libertad de elección de todos los padres, cualquiera que sea su condición socio-económica, todos los centros, los del Estado, los privados y los de la Iglesia, han de ofrecer sus servicios en similares condiciones económicas para las familias. (Zapico, 1964, p. 95).

Al respecto también se puede leer que:

los alumnos y los padres que frecuentan y envían a sus hijos a los Centros no estatales deben gozar de las mismas condiciones económicas que los que asisten a los Centros estatales. Todos son iguales ante la Ley. De lo contrario, la mayoría de los centros privados se irán encontrando, a medio o a largo plazo, sin alumnos al tener que pagar

estas pensiones que irán creciendo y tener la posibilidad de recibir la educación gratuita en los Centros del Estado. (Lumbreras, 1972, p. 94)

La Iglesia, defiende que la educación es un servicio público al que todo el mundo tiene derecho. Si es un servicio público, y si es necesario que no tenga coste para que se pueda elegir escuela en función de los intereses, ideales y prioridades de todas las familias, parece lógico el hecho de financiar con dinero público, ya que al fin y al cabo, el dinero público es dinero de todos, de los que van a la escuela pública y de los que van a la privada, con la salvedad de que estos, en el momento que estamos analizando, no lo disfrutaban. Esta posibilidad de elección de la escuela privada, ya la recogía en 1945 el Fuero de los españoles, cuando decía que:

todos los españoles tienen derecho a recibir educación e instrucción y el deber de adquirirla, bien en el seno de su familia o en centros privados o públicos, a su libre elección; El Estado velará para que ningún talento se malogre por falta de medios económicos.²²⁸.

Muchos eran los padres cercanos a los sectores eclesiásticos que se quejaban de que pese a que no se beneficiaban de la educación pública, sí tenían que pagar los impuestos para pagarles a otros la educación, por lo que defendían que con sus impuestos también se pagase la educación de sus hijos en las escuelas privadas, o al menos, dejar de pagar estos impuestos:

la tasa de matrícula que cobra el Estado a los que frecuentan sus Centros es un precio político. Con ella el Estado no quiere cubrir la totalidad de los costes con el “precio público” sino únicamente parte de los costes de la enseñanza estatal. El déficit lo cubrirá con el presupuesto integrado con los impuestos de los ciudadanos, que así pagan el servicio indivisible que les presta la educación a los ciudadanos. Así sucede, por ejemplo, con los precios de la RENFE. Pero claro, paga el billete del tren del que usa la Renfe. ¿No iría contra la justicia conmutativa que nos obligara el Estado a pagar dicho billete, si vamos a Madrid en un coche particular? (Lumbreras, 1972, p. 16)

²²⁸ Artículo quinto del fuero de los Españoles, promulgado por la Ley de 17 de julio de 1945.

Claro que no todos piensan igual, ni consideran servicio público el que lleva a cabo la Iglesia en sus escuelas:

la enseñanza privada en España está compuesta por una especie particular de empresas, persiguen el lucro a cambio de la prestación de unos servicios. Éstos son ofrecidos a una clientela muy determinada: las familias de elevados ingresos. A los hijos de los obreros, de los campesinos y de los marineros no les queda otra alternativa que asistir a la escuela pública, cuando siquiera pueden hacerlo. Por ello tiene que resultar escandaloso que el Estado se proponga satisfacer la factura mensual de la educación de los ricos en sus escuelas y colegios privados y exclusivistas. Sobre todo cuando ese mismo Estado se ha mostrado incapaz, hasta ahora, de ofrecer escolarización a todos los niños españoles procedentes de las familias trabajadoras. (Cambre, 1971, p. 147).²²⁹

La Iglesia defiende que los padres puedan seleccionar las escuelas que quieran para sus hijos, pero también defiende que el Estado tenga el derecho a vigilar y supervisar la enseñanza en estas escuelas, del mismo modo que la Iglesia tiene el derecho a supervisar la enseñanza religiosa tanto en las escuelas públicas como en las privadas. Por tanto, entienden que el Estado vigile cómo se lleva a cabo la educación, y así lo expresan:

debe ser admitido este control estatal, siempre que se haga en condiciones de razonable igualdad al que el Estado hace respecto a sus propios centros de enseñanza. Pero no es razonable que la ayuda estatal signifique necesariamente la supresión del derecho que se trata de salvar: el derecho de los padres a elegir unos centros de enseñanza cuya dirección y cuyos educadores no sean elegidos por el Estado, sino por otras entidades en las que los padres de familia tienen derecho preferente a depositar su confianza. (Comisión Episcopal de Enseñanza, 1969, p. 96).

El caso es que esta libertad de elección de centros, solamente puede ser tal si las escuelas privadas tienen un coste menor, o incluso, si son gratuitas, y esto se consigue, con las subvenciones escolares. Al fin y al cabo, en palabras suyas

²²⁹ En honor a la verdad, lo cierto es que las verdaderas escuelas más elitistas siguieron siendo privadas, precisamente para no perder ese componente elitista, mientras que las escuelas a las que solían ir las clases medias y medio-altas son las que buscan el sistema de las subvenciones.

la libertad de enseñanza es un mito sin las subvenciones públicas para cubrir sobre todo los costes de funcionamiento, financiados con el dinero público, de todos y para todos. De nada sirve proclamar la libertad de enseñanza y no subvencionar con el dinero nacional a todos los Centros nacionales, y tan nacionales son los del Estado como los no estatales. (Corta, 1965, pp. 679-692).

Por tanto, la Iglesia defiende que estas subvenciones deben darse por derecho, ya que si proceden del presupuesto de todos, es lógico que se repartan entre todos.

Son, pues, los padres de familia los que tienen derecho a la aportación económica de la Administración pública para que sea una realidad la instrucción de sus hijos, ya que son esos mismos padres los que han contribuido con sus impuestos al erario público; los padres depositan en los representantes de la comunidad la obligación de subvencionar la prestación de los maestros para que el servicio de la educación pueda llevarse a cabo de modo universal, democrático y convenientemente programado y organizado. (Comisión Episcopal de Enseñanza, 1969, p. 95).

Por otro lado, Zapico se expresa al respecto en los siguientes términos:

[...] estas familias católicas, contribuyen a engrosar el presupuesto estatal de educación, del que no va a participar, puesto que no quieren (ni deben) enviar a sus hijos a las escuelas del Estado. Una distribución equitativa exige que el presupuesto estatal de educación subvencione las escuelas privadas, a fin de que el que prefiera frecuentar estas escuelas no costee dos veces su enseñanza: contribuyendo, por una parte, al presupuesto estatal de educación, y costeándose, por otra, su propia educación en un centro privado. (Zapico, 1964, p. 79).

Otro de los axiomas que se defienden desde la propia Iglesia es el hecho que si el Estado solamente invierte en la escuela pública, o invierte en la escuela pública cuando la privada tiene intereses, y hay sectores civiles (o eclesiásticos) dispuestos a llevar a cabo esas inversiones, está tratando de estatalizar la educación, de ejercer un monopolio sobre la misma, algo que para la Iglesia resulta de todo punto inadmisibile. Se considera

que es peligroso que el Estado intente estatizar la educación, pues ese monopolio permitiría al Estado el educar en los principios que al mismo beneficie²³⁰.

En la propia Encíclica, el Papa habla al respecto del monopolio estatal.

El Estado puede exigir y, por consiguiente, procurar que todos los ciudadanos tengan el necesario conocimiento de sus derechos civiles y nacionales y un grado de cultura intelectual, moral y física, cuya medida en la época actual está determinada y exigida realmente por el bien común. Sin embargo, es evidente, que, al fomentar de estas diversas maneras la educación y la instrucción pública y privada, el Estado está obligado a respetar los derechos naturales de la Iglesia y de la familia sobre la educación y observar la justicia que manda dar a cada uno lo suyo. Por tanto es injusto todo monopolio estatal en materia de educación, que fuercen física o moralmente a las familias a enviar a sus hijos a las escuelas del Estado, contra los deberes de la conciencia cristiana o contra las legítimas preferencias. (Pío XI, 1929, pp. 546-547).

Por tanto, desde estos sectores se considera que las subvenciones, además de permitir que se respete la libertad de elección de las familias, permiten también que el sector privado pueda crear más escuelas, pueda mantenerlas de un modo mucho mejor, y que por tanto todos los alumnos, con independencia de su economía, pudiesen matricularse dentro de estas escuelas, si era lo que sus familias querían.

En los planes de construcción, que ya han sido analizados en el apartado 4, con la extensión de la educación, se tachó al Estado de estar construyendo muchas escuelas en lugar de dar ese dinero al sector privado para que fuesen estos los que desarrollasen la construcción de las escuelas en aquellos lugares en los que estuviesen interesados. Al respecto Zapico (1964) opina que

en conformidad con estas directrices del Estado está afrontando a fondo el problema de la extensión de la enseñanza al mayor número posible de beneficiarios. En primer lugar,

²³⁰ Este resulta el hecho más distintivo entre el franquismo, el resto de fascismos y el nazismo, puesto que el franquismo, aunque siempre educó en valores mediante las asignaturas habilitadas para ello, lo cierto es que nunca pudo ejercer el monopolio en la educación, puesto que siempre estuvo bajo la supervisión de la Iglesia, lo que dificultó llevar a cabo la educación que hubiese querido Falange.

se lleva a cabo una campaña a gran escala en la enseñanza primaria: el analfabetismo tiene que desaparecer; y esta meta se logrará sin tardanza. Lo mismo hay que decir de la enseñanza profesional, media y superior. Ahora bien, ¿puede el Estado afrontar por sí mismo y de modo directo esta tarea? Aunque pudiera, no tendría derecho a hacerlo, reclamando para sí un monopolio en materia que no le pertenece exclusivamente a él (p. 197).

Ahora bien, ¿eran muchas las escuelas de la Iglesia cuando se comienza a hablar de subvenciones en la nueva Ley en 1969? Veamos los alumnos que tenían estas escuelas²³¹.

Tabla 58. Alumnado de las instituciones educativas tanto públicas como privadas y porcentajes de reparto de este alumnado.

	Estatales	No estat.	Totales	% Estatal	% no estatal
Primaria	3.028.077	1.361.923	4.389.000	69,0	31,0
Bachillerato	360.874	849.143	1.210.017	29,8	70,2
Profesional	48.182	96.443	146.625	33,3	66,7
Superior	163.429	6.809	170.239	96,0	4,0
Totales	3.600.562	2.314.319	5.914.881	60,9	39,1

Fuente: Lumbreras, J.M. (1972). *La lucha por la extensión y la libertad de enseñanza*. Madrid: Sindicato Nacional de Enseñanza.

Tal como puede verse en la tabla, en el caso de la Educación Primaria, la escuela privada tiene un 30% de las escuelas en 1969, tras sucesivos planes de construcciones escolares, lo que nos permite suponer el porcentaje de escuelas que tendría la enseñanza

²³¹ Aunque ya hemos explicado en otros lugares que la validez de los datos debe ponerse en cuestión, puesto que muchas de las escuelas no figuraban, y las estadísticas que da la propia Iglesia a través de sus publicaciones no siempre es fiable, ya que de unas publicaciones a otras los datos cambian, y resulta difícil recoger a las escuelas privadas que no están en manos de la Iglesia.

privada antes de estos planes de construcciones y de la extensión de la educación primaria.

Sin embargo, en el caso de la enseñanza secundaria y del bachillerato, es la escuela privada, y en concreto la Iglesia la que tiene una amplia mayoría, con 7 de cada diez centros, algo que tendrá que ser subsanado por la propia LGE, como se analizará posteriormente. Esta necesidad y dependencia de la escuela privada por parte del Estado en la educación secundaria y el Bachillerato supone un gran desnivel, y muestra de nuevo una escuela a dos velocidades. Y precisamente esa dependencia de la escuela privada en la educación secundaria se muestra claramente en la siguiente frase:

[La Iglesia] No sólo presta sus servicios en primaria y preescolar a 1.361.923 niños y jóvenes y atiende al 66,7% de los estudiantes profesionales, sino que educa al 70,2 por 100 de los bachilleres. Es verdad que a nivel superior sólo frecuentan sus aulas el 4 por 100 de los universitarios, pero no será difícil imaginar cuántos universitarios y técnicos superiores han podido llegar a este nivel de enseñanza gracias al bachillerato cursado en Centros no estatales. ¿Qué sería de nuestra Universidad, y de España, con su sólo 170.239 estudiantes, universitarios y técnicos superiores, si hubiera fallado el 70,2 por 100 de los alumnos del bachillerato, la puerta grande a la misma? (Lumbreras, 1972, pp. 62-63).

Incluso, el propio Lumbreras explica que, dado que no hay centros suficientes y que el Estado no puede asumir la construcción de estos Centros por el gasto que suponen, estas construcciones deben ser privadas, aunque subvencionadas con fondos públicos, puesto que así se ahorra dinero al Estado, dando incluso cifras de qué nivel de ahorro supone esta escuela para el Estado anualmente:

Tabla 59. Ahorro total anual en gastos de sostenimiento. (de los centros privados al Estado)

	Alumnos no estatales	Coste sost. alum. Oficial.	Cantidades en pesetas
Primaria	1.281.664	3.982	5.103.586.048
Bachillerato Gral.	826.989	13.817	11.426.507.013
Formación Prof.	92.764	14.594	1.353.797.816
Universidad	3.510	16.518	57.978.180
Escuela Técn. Sup.	1.416	20.800	29.452.800
Total	.....	.....	17.971.321.857 ²³²

Fuente: Lumbreras, J.M. (1972). *La lucha por la extensión y la libertad de enseñanza*. Madrid: Sindicato Nacional de Enseñanza. P. 69.

Todas estas ideas citadas en las últimas páginas, son las que utiliza la Iglesia y, en menor medida, algunos sectores privados para justificar ante el Estado que tienen derecho a la subvención de sus centros, y que tienen derecho tanto a la creación de los mismos como a que sea respetado el principio de libertad de elección de centros. Estas subvenciones a los centros privados serán ya recogidas en el debate previo a la elaboración de la LGE.

La propia jerarquía eclesiástica²³³ intervendrá directamente en el propio debate:

sólo entonces podrá decirse que la educación será plenamente democrática y sólo así esperamos que desaparezca el clasismo que aún puede darse en algunos Centros de la Iglesia. Clasismo que se da no por institución ni por voluntad, no por gusto ni por

²³² No se cita el hecho de que cuando hay subvención se paga ese coste también por alumno, además de pagar un coste de amortización de las construcciones que ha realizado el Centro privado que hace que el coste de sostenimiento mensual de estos Centros sea superior, aunque es cierto que se ahorra el gasto de la construcción, que se paga a estos centros a lo largo de años.

²³³ Se deja voluntariamente el tema de la religiosidad en las aulas a lo largo del franquismo, pero resulta realmente interesante para futuras investigaciones las posiciones de la jerarquía eclesiástica sobre el tema de la religión en las aulas, de la inspección sobre la propia religiosidad y sobre cómo los docentes deben llevar a cabo en colaboración con los párrocos esta educación religiosa dentro de las aulas, educación religiosa que debe impregnar todos los ámbitos y asignaturas a su juicio.

elección, sino por la fuerza de unos hechos y circunstancias ajenos a vuestros deseos.

234 .

A su vez, la propia Comisión Episcopal defiende que:

como es sabido, lo que aquí se propugna no es algo distinto a lo que ocurre en otros países. No se solicita ningún privilegio para nadie: simplemente deseamos que los padres de familia que se propongan enviar a sus hijos a los Centros de enseñanza del Estado, y los que deseen enviarlos a los Centros no estatales, estén en condiciones económicas de igualdad. Sugerimos que se supriman estas desigualdades sin suprimir la existencia de una enseñanza no estatal. (Comisión Episcopal de Enseñanza, 1969, p. 97).

Buena nota de ello tomó el Ministro, que tenía muy claro el conceder a la enseñanza privada las subvenciones, como un medio de extensión de la escolarización y una concesión a la Iglesia que tanto había apoyado al régimen, tal como demuestra en las siguientes palabras:

con la educación general básica, obligatoriamente gratuita para todos, se introducirá una de las más importantes medidas de integración social, sobre cuya trascendencia nunca me cansaré de insistir. Porque la gratuidad que en este nivel se establece es también una medida de garantía de la libertad. Pues si el Estado afirma un pleno reconocimiento de la libertad de enseñanza en sus Leyes Fundamentales, debe también reconocer la libertad de elección de Centro docente, trascendiendo a través de la gratuidad las limitaciones económicas que pudieran condicionar su ejercicio.²³⁵

Pero también había opiniones contrarias desde el propio Ministerio:

el Estado tiene ante la sociedad la responsabilidad de mantener en sus centros un nivel de eficacia que está muy lejos de haber conseguido, precisamente por debilidad financiadora. En esas condiciones no es moralmente admisible la dispersión de

²³⁴ Palabras del Nuncio Apostólico Luigi Daddaflio, pronunciadas en el discurso de clausura de la FERE, el 30 de diciembre de 1967.

²³⁵ Son palabras de Villar Palasí en el discurso antes de someterse a votación el proyecto de la LGE en el pleno de las Cortes.

subvenciones, cuyos resultados no siempre es posible controlar, y que puede generar confianza en el administrado, que es en realidad quien paga. (MEC, 1969, p. 76).

¿Cómo acabaron de vehicularse estas subvenciones tras tantos años de lucha por los sectores más vinculados a la enseñanza privada?

Valga como muestra simplemente el Artículo 94.4 de la Ley General de Educación.

En el más breve plazo, y como máximo al concluir el periodo previsto para la aplicación de la presente Ley (diez años), la Educación General Básica, así como la Formación Profesional de primer grado, serán gratuitas en todos los Centros estatales y no estatales. Estos últimos serán subvencionados por el Estado en la misma cuantía que represente el coste de sostenimiento por alumno en las enseñanzas de los Centros estatales, más la cuota de amortización e interés de las inversiones requeridas.²³⁶

Ahora bien, no se dejará de lado la frase que decía que mientras la pública no tenga suficiente resulta inmoral subvencionar la privada, puesto que la política que seguirá Villar es que mientras la pública no tenga suficiente y no se cubran las inversiones necesarias para la misma, es la pública la que debe centralizar las actuaciones e inversiones estatales, y las subvenciones, aun estando reconocidas para los centros privados, tendrán que esperar.

8.4 La financiación de la Ley General de Educación.

Aunque en un primer momento se prometió una financiación ambiciosa acorde a los objetivos que se proponía la Ley, y acorde a la creación de un sistema de educación secundaria público que permitiese la generalización de la misma, la creación de las escuelas que faltaban, etc. En un primer momento, el Gobierno, junto con el

²³⁶ Artículo 94.4 de la Ley General de Educación, de 1970.

asesoramiento de instituciones internacionales, apoya el desembolso que deba hacerse en la Ley, puesto que al fin y al cabo es una Ley que debe paliar todos los resultados de casi 30 años con un gasto muy por debajo de la media del realizado en los países de la OCDE.

En la propia presentación del proyecto de la Ley General de Educación, en las Cortes, el Ministro Villar Palasí (1970), que ya suponía consignados los presupuestos a la propia Ley dijo:

no nos parece mucho pedir al país que [...] dedique cada año al menos un 15% del Presupuesto Nacional a los gastos corrientes del sector educativo, lo cual, aun aumentando en otro 5% para inversiones de capital, no alcanzaría el promedio mundial de 25%. (Villar Palasí, 1970) ²³⁷.

Y es que, efectivamente, España estaba por detrás en cuanto al porcentaje de gasto en educación, y para llegar a los objetivos de la nueva Ley y a la universalización de la enseñanza primaria y secundaria, era necesario llevar a cabo muchas inversiones en aulas, recursos y profesorado. Tal sería la necesidad económica de la propia Ley que el proyecto de la LGE llevaba asociada la financiación, llamándose proyecto de Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa.

El problema era el cómo pagar la reforma, pese a que se trabajó con ahínco en el proceso de dotar de los fondos necesarios la reforma, y aunque esta quedó acordada con el gobierno, no quedaba muy claro de dónde saldría el dinero. España, en finales de la década de 1970, era un país profundamente desigual en su reparto fiscal, casi un paraíso fiscal para las clases alta y media-alta, y una tributación muy inferior a la que se daba en otros países de la OCDE. Por tanto para pagar los gastos asociados a la nueva Ley educativa, se hacía necesario llevar a cabo una reforma fiscal, reforma sobre la que se trabajó, pero que nunca fue del agrado de las élites políticas, porque iba en la línea de

²³⁷ Villar Palasí, J.L. (1970). Discurso pronunciado por el Ministro de Educación y Ciencia al presentar ante la Comisión de Educación de las Cortes Españolas el proyecto de Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma educativa, MEC, 1 de abril.

hacer los presupuestos más progresivos, consiguiendo así que las clases más altas de la sociedad pagasen una mayor parte de su patrimonio, lo que tenía excesivos tintes socialistas o comunistas, y ello contribuyó a que no fuera del agrado de parte del gobierno, que la miraba con desconfianza.

Cambre defiende esta reforma del siguiente modo:

para la financiación de las cuantiosas inversiones que se requieren, si se pretende llevar a cabo una reforma educativa en profundidad, se hace imprescindible una previa reforma fiscal que allegue a la Hacienda pública los recursos necesarios. Esa reforma fiscal debería tender al mismo tiempo hacia dos objetivos: hacer el sistema tributario español más justo y más eficiente. Lo primero sólo se logrará cuando se haga recaer más fuertemente la presión tributaria sobre las clases verdaderamente pudientes de nuestra sociedad a través de los impuestos directos. Lo segundo se consigue ejerciendo la necesaria vigilancia fiscalizadora para evitar el endémico fraude impositivo. (Cambre, 1971, p. 161).

Por el otro lado, Torcuato Luca de Tena (1970) se expresaba así en contra del gasto en educación, más que en contra del gasto, en contra del modo de conseguir el dinero extra para llevar a cabo los ambiciosos objetivos de la nueva Reforma:

[...] si no quieren lanzar al país a la inflación, provocar la ruina del Erario, fomentar la carrera de precios y atentar contra el valor de la moneda, a la hora de pedir en las Cortes al Tesoro Público 81.000 millones para la enseñanza, los señores procuradores habrán de preguntarse qué parte de esta inversión es cabalmente necesaria. (p. 165)

No fue el único al que sonrojaba el gasto educativo que proponía la Ley tras décadas de tener uno de los peores gastos educativos de la OCDE. Poco a poco surgieron más voces que iban en una misma dirección. Era mejor mantener el sistema de gasto tal y como estaba, no tocar la tributación de las rentas más altas, no pedir dinero a través de préstamos que luego habría que devolver, por lo que poco a poco el debate fue dejando de ser un debate educativo para pasar a ser un debate tributario y económico, y de hecho, pese a que la primera parte del proyecto de reforma, la educativa, se debatió por los cauces educativos tradicionales, la segunda parte del proyecto, dedicada a la

financiación de la reforma, se debatió en la Comisión de presupuestos, bajo una óptica que, nada tenía que ver con la educación, sino que tenía mucho que ver con los números. Así, el presupuesto de la Reforma, se desligó en cierto modo del componente educativo, sin tener en cuenta de que los fines de la reforma no eran susceptibles de conseguirse sin la financiación necesaria.

Pero Villar Palasí y su equipo, a través del MEC, pese a este revés guardaban un arma secreta en la manga. Suponiendo ya que uno de los principales problemas de la LGE sería su propia financiación, incluyen en el debate el factor tiempo, proponiendo que la comisión debata los presupuestos que debe tener la Ley durante los primeros 10 años de vigencia de la misma, asegurándose así –o eso pensaban- que la Ley tendría la financiación necesaria aunque la situación política fuese contraria a la misma.

Ahora bien, aunque fue una maniobra valiente, tenía un problema, y es que si se votaban los presupuestos para 10 años, se tendría que hacer una reforma fiscal mucho más profunda, con una vigencia mayor que asegurase, no solo la implantación de la Ley, sino también que asegurase su continuidad y el gasto asociado durante 10 años, una Ley en la que determinadas élites comenzaban a no creer, a creer demasiado aperturista para nuestro país, y que por tanto, más que una ventaja, comenzaba a incomodar en muchos sectores.

La decisión de esta comisión fue salomónica. No se atendió al hecho de hacer una financiación y la pertinente reforma para los 10 años, puesto que entonces ya no se podría actuar sobre la misma, algo que la comisión consideraba inadmisibile. Pero era necesario que la LGE tuviese un presupuesto, por lo que se decidió ir por el camino de en medio.

Se aprobaron los presupuestos que el MEC había presentado tras pertinentes estudios en las Cortes, los presupuestos para los 10 años, pero se hizo de un modo “indicativo”. Es decir, en lugar de ser algo obligatorio y para los próximos 10 años, se quedó como algo

indicativo, lo cual en la financiación de las leyes no supone más que dejar las mismas a la voluntad del Estado, un Estado que cuando se debatió la reforma fiscal necesaria para llevar a cabo la LGE, en su correspondiente comisión de las Cortes, demostró que llevaba tiempo sin creer en la misma, y por tanto no movió su política fiscal, con el pretexto de que la política fiscal de todo un país no podía ser utilizada en función de una sola Ley.

¿En qué posición dejaba esto a la LGE? Literalmente recortada. Recordemos que el proyecto presentado había sido presentado como Proyecto de la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa, pero salió de las Cortes sin la segunda parte del nombre, con el simple nombre de Proyecto de Ley General de Educación. El recorte del nombre representa fielmente el recorte que sufrió la propia Ley, que se había quedado sin una financiación clave. Sin estos fondos para que la Ley fuese financiada, se puede decir que la Ley murió ya antes de nacer.

¿Quién es el responsable de esta muerte? Ya analicé en las páginas previas, que determinados grupos dentro del franquismo no veían con buenos ojos la Ley, la consideraban demasiado aperturista respecto a la tradicional pedagogía patria, y claro resulta que maniobraron en su contra. Lejos de teorías conspiratorias, el propio Villar, no dudó en darlo a conocer en el Pleno de las Cortes, cuando dijo que:

¿O es que no sabemos todos, vosotros y yo, qué grupos de presión quisieron negar a esta Ley el pan y la sal del futuro y por qué vericuetos se intentó llegar a ello? La Historia, con mayúscula, lo recogerá.²³⁸

El hecho de que la Ley, al dividirse y no debatirse como un todo con su financiación y su reforma, sino que se dividió en una parte educativa, en otra presupuestaria y en otra fiscal, fracase, supondrá la muerte política de su creador, traicionado por sus propios aliados políticos y por el régimen franquista, con el que se había hablado mucho de la financiación de la propia Ley. Esta falta de financiación explicará que, durante el

²³⁸ Diario de Sesiones del Pleno, nº2, de 28-07-1970. En el propio diario de sesiones se nos dice que la aseveración de Villar fue recogida por aplausos.

franquismo, no se llegue a implantar la LGE de un modo definitivo. El gobierno franquista no pensaba retirar una Ley a esas alturas, pese al rechazo de muchos sectores dentro del gobierno y al fracaso de la misma, por lo que la dejó en un cajón a la espera de que en la transición democrática, la Ley fuese rescatada²³⁹.

Esta Ley, implica algo insólito dentro del franquismo, y es el hecho de que las Cortes tengan un papel teóricamente autónomo. Es decir, que se permitan el lujo de dejar de ser unos figurantes al servicio de un sistema dictatorial, y rechacen una Ley que viene desde el gobierno, y por tanto en teoría, desde el propio Franco. Parece osado, aunque no hay pruebas para defenderlo, que se desobedeciese al gobierno y por ende al Caudillo, lo que lleva a preguntarse si no fue el propio gobierno el que al ver que la criatura había crecido demasiado rápido, y no habían sido capaces de encauzarla de acuerdo a los límites admisibles para el Estado, decidieron maniobrar y acabar con ella.

8.5 El profesorado en la LGE.

Uno de los principales cambios que trajo consigo la nueva Ley de educación es el cambio asociado en el profesorado, ya que era necesario un profesorado formado correctamente para conseguir los resultados que la Ley se proponía. Y precisamente de la formación del profesorado es de uno de los apartados de los que más se recortó respecto al proyecto previo, ya que no había suficiente financiación para todo.

La nueva Ley, tal y como ya se ha explicado, buscaba cambiar las clases y adaptarlas a lo que se hacía en el resto de Europa, con unas clases mucho más basadas en el niño y en la actividad, mucho más técnicas, con un papel primordial de la evaluación, tanto inicial, como procesual como final. Estos cambios suponían también cambios para el profesorado.

²³⁹ Ciertamente es que algunos aspectos de la Ley se llevarían a cabo dentro del propio franquismo, pero una vez cortadas las piernas de la financiación a la Ley, resultaba más que difícil que esta caminase de acuerdo a como había sido pensada, así que solo se utilizaron algunas de sus partes.

A ello se une el fin de la dicotomía del sistema que había existido hasta entonces, ya que ahora todos los alumnos tenían que hacer la enseñanza general básica, que iba de primero de EGB a 8° de EGB²⁴⁰, al contrario de lo que había pasado antes, debido a que a raíz del cambio no había cortes dentro de la enseñanza primaria, no había alumnos que seleccionasen un camino u otro antes de 8° de EGB. Este cambio tuvo importantes implicaciones para los docentes.

La primera implicación es que ahora todos los alumnos –excepto aquellos que dejaban sus estudios, que también los habían, antes de llegar a 8° de EGB- seguían un mismo recorrido, lo que significaba que la heterogeneidad en las aulas aumentaba respecto al momento anterior, en el que el camino más académico y el más relacionado con la FP se bifurcaban mucho antes.

Ello obligó a adaptar la metodología del profesorado, profesorado cuya selección no quedó tan clara como antes, ya que el último ciclo de enseñanza superior queda en un limbo al que puede acceder tanto profesorado relacionado con el Magisterio primario, como profesorado relacionado con una especialidad que hubiera cursado una serie de estudios pedagógicos. Por tanto este último nivel se convirtió en un territorio compartido por maestros y profesores (los maestros pasan a ser denominados también profesores de enseñanza general básica), lo que hará que se produzcan no pocos conflictos entre los modos de enseñar de los unos y los otros.

Posteriormente, una vez que los niños y niñas acababan estos estudios generales básicos (14 años), podían seleccionar uno de los 3 posibles caminos:

- Por un lado podían dejar sus estudios y pasar al mercado de trabajo. Pese a que las leyes decían que con menos de 16 años no se podía trabajar, muchos eran los

²⁴⁰ Se dividiría en tres ciclos, el primero que se compone de primero y segundo, el segundo, en el que encontramos 3º, 4º y 5º y el tercer ciclo que incluye 6º 7º y 8º.

jóvenes, muy especialmente en el ámbito rural que al dejar sus estudios con 14 años, o incluso en muchos casos antes, comenzaban a trabajar saltándose así la prohibición del mercado de trabajo español.

- Por otro lado, los alumnos y alumnas podían ir a la formación profesional, muy similar a como la conocemos actualmente, y que tuvo un importante papel dentro de la reforma, porque el desarrollo económico de España requería de muchos jóvenes formados dentro de estos estudios. Dentro de ella estaba la formación profesional de primer grado y de segundo grado.
- Otros jóvenes, los más relacionados con la vía académica, pasaban a estudiar el BUP (Bachillerato Unificado Polivalente), de tres años de duración, y posteriormente pasaban al Curso de Orientación Universitaria (COU).

El caso es que con este nuevo sistema se producía un cambio importante respecto al tradicional sistema educativo, por el que se creaba una etapa educativa que incluía la enseñanza primaria y parte de la enseñanza secundaria, ambas obligatorias.

Eso suponía que el tradicional sistema dual que había tenido el sistema español hasta entonces quedase superado, pero también es cierto que el profesorado de este nuevo nivel llamado EGB no estaba preparado para un cambio tan repentino sin aumentar de un modo importante la formación, algo que no se dio, por lo que el profesorado de enseñanza primaria tradicional y el de la antigua enseñanza secundaria coincidió en este nivel sin tener muy claro cómo trabajar con los alumnos que les llegaban.

El objetivo que se perseguía con este cambio quedó satisfecho, ya que la LGE suponía la generalización de la anterior enseñanza secundaria, y la generalización de la educación 6-14, algo que el gobierno franquista había buscado con ahínco desde 1965. Pero ello será a costa de crear una etapa que une la tradicional primaria y parte de la secundaria, con un profesorado mixto entre ambas, lo que creará distintos problemas en el profesorado, a la hora de enfrentarse a este nuevo reto que suponía la Enseñanza General Básica.

9. Interpretación y conclusiones finales.

El análisis y exposición realizado a lo largo del presente trabajo permite sostener aquí algunas consideraciones para concluir. Pueden sintetizarse del siguiente modo.

a) El franquismo supuso, de un modo muy evidente en los primeros 15 años, un freno al progreso pedagógico, a la mejora de la educación y del sistema educativo que se había llevado a cabo durante la II República, que fue quizá uno de los momentos de mayor esplendor de la historia de la Pedagogía Española. Se había llevado a cabo por primera vez la secularización de la enseñanza, la separación de la Iglesia y la escuela –que no prohibición de la religión- la coeducación, nuevos métodos, el mejor plan de formación de docentes que había tenido España hasta la época (Plan de formación de docentes de 1931), una política de apoyo al profesorado, en la que la cultura popular tenía un importante peso... Todo ello se frenó en seco, dando así comienzo a una época negra para la Educación, una época marcada por el papel de la Iglesia en la educación, el adoctrinamiento, la depuración docente y una educación basada en vencedores y vencidos.

b) En todos los ámbitos que tienen que ver con la educación –economía, política, pedagogía y sociedad- 1958 supondrá un importante cambio, un cambio que modernizará la escuela y que tratará de devolver la escuela a donde debía estar, dando así comienzo a una nueva época liderada por la tecnocracia, sin que ello quiera decir que se deje de llevar a cabo la idea educativa del régimen y de una determinada élite social, política y económica afín al mismo.

c) Durante esta década, al son de las necesidades de una política económica tutelada desde fuera de las fronteras española, la pedagogía española irá sufriendo importantes y rápidos cambios que harán que en poco más de una década la Educación sufra un importante impulso. No deja de ser cierto que, si se hubiese realizado la política educativa correcta durante el primer franquismo, una política de inversión, donde la

educación tuviese un papel claro más allá de adoctrinamientos y rezos, estos cambios no tendrían que haber sido tan rápidos, no podríamos hablar de una revolución, pero lo cierto es que durante el primer franquismo no sólo no se hizo nada por mejorar la educación, sino que durante décadas se permitió que el sistema se viniese abajo sin hacerle las reformas necesarias.

d) Durante los primeros 10 años desde el fin de la guerra, la construcción de escuelas fue algo residual por parte del Estado, aunque sí creció exponencialmente por parte de la Iglesia. Hasta 1949 no se preocupa el Estado de la construcción o reconstrucción de escuelas de un modo importante, y resulta que diseña un plan, que ya vimos en su momento, que habla de la necesidad de construir un montón de escuelas, de las cuales se construyen una cantidad ridícula.

Y no solo hay que hablar de que no se construyen escuelas, sino de la situación de las escuelas que quedan en pie tras la guerra, que es una situación pésima, en muchos casos no merecen éstas ni tan siquiera el nombre de escuelas.

Esta larga siesta franquista acabará con el Primer Plan de Desarrollo, donde se comienzan a hacer planes de construcción de escuelas, pese al esfuerzo que se hace por parte franquista, y que es digno de mención, se incumplen las cifras sistemáticamente, aunque es cierto que en parte debido a la importante inflación y a partir de 1965 al denominado como baby boom. No hay ni un solo plan de construcciones escolares en el periodo franquista que cumpla los objetivos que se fija.

Dejando de lado los errores en la planificación, el hecho de que no se tenga en cuenta la emigración interior y el auge de la escuela graduada, lo cierto es que se hace un esfuerzo muy importante, sostenido durante toda la década de 1960, esfuerzo que enlazará con la LGE, y que por fin, tras años de lucha, consiguen que haya un puesto escolar para cada alumno.

Es de justicia hablar del esfuerzo que se realiza para ello, pero este esfuerzo debe ser matizado. Si miramos el presupuesto de otros Ministerios, como por ejemplo el militar, o analizamos los gastos que se llevan a cabo, el Estado franquista no puede esconderse tras los presupuestos para decir que no había dinero para la construcción de escuelas. Era una simple cuestión de prioridad. Una cuestión de querer o no querer. Y se quiso cuando se necesitó, se quiso cuando era necesaria una buena educación primaria generalizada para todo el mundo que sirviese de sostén, de base a la formación secundaria y la educación universitaria así como la formación profesional que debía dar los recursos humanos necesarios para la estructura productiva.

Por tanto, pese a que fue el Estado franquista el que, con su dejadez contribuyó a que hubiese un déficit de escuelas importantes²⁴¹, también es cierto que trabajó con ahínco en el periodo desarrollista, del mismo modo que el alumno que sesteaba durante el curso y lo aprueba todo en septiembre, consiguiendo prácticamente²⁴², al final del periodo que se estudia en esta tesis, la meta de un puesto escolar por cada uno de los alumnos.

e) Los niveles de analfabetismo, tal y como se analizó en el apartado referente al mismo, históricamente habían sido sensiblemente superiores en nuestro país que en el resto de países de nuestro alrededor. También es cierto que la II República estaba llevando a cabo una importante política alfabetizadora y cultural, aunque no tuvo demasiado tiempo para llevarla a cabo.

Durante el franquismo, de nuevo encontramos dos momentos claramente diferenciados. En el primer franquismo, se hace muy poco respecto a la alfabetización. Aunque la Ley de Educación de 1945, declara obligatoria la cartilla de escolaridad, hasta 9 años después no se lleva a cabo ninguna medida para implantarla, y además, no hace mucho

²⁴¹ Más allá del déficit escolar que ya se había dado de forma tradicional, y que el propio Estado franquista heredó.

²⁴² Es cierto que en los primeros años de la década de 1970, quedará todavía por crear algún puesto escolar, pero mejorará la situación que se había vivido durante la década anterior.

por conseguir que todos los niños y especialmente las niñas vayan a escuela, lo que genera un número nada desdeñable de analfabetos y analfabetas. Especial mención requiere la España rural, la España que tiene una población considerablemente diseminada, con una estructura económica mayoritariamente agraria, y que durante años fue ajena tanto a las políticas de escolarización como a las políticas de alfabetización, lo que hizo todavía más difícil la tarea en la década que se estudia en este trabajo.

Respecto a las políticas de alfabetización, tampoco son destacables. La alfabetización se deja a la esfera individual del analfabeto, no se llevan a cabo ni actuaciones ni medidas contra el analfabetismo a una escala global, por lo que es muy difícil combatir el analfabetismo, más si cabe en un contexto de pobreza y de posguerra.

El analfabetismo siguió perteneciendo en cierto modo a la esfera privada del individuo hasta que, una vez más, en 1958, se comienza a luchar contra el analfabetismo, que de la noche a la mañana se convierte en un problema que el Estado no debe permitir, en un problema que debe sonrojar a nuestro país. ¿Qué había cambiado? Una vez más, la llegada del desarrollismo. Se lleva a cabo el primer plan de alfabetización, que supone una primera apuesta para alfabetizar a una gran parte de la sociedad. En este primer plan de alfabetización, que será seguido por otros, se entremezclan acciones destinadas a alfabetizar a la gran masa de analfabetos, especialmente, tal y como he mostrado en este trabajo en la parte Sur de España, con medidas coercitivas a los propios analfabetos, como impedirles trabajar mientras sigan siendo analfabetos, por ejemplo. Se responsabiliza a los analfabetos en cierto modo de su analfabetismo, cuando el Estado, dentro del franquismo, jamás había puesto las medidas necesarias para evitarlo.

El caso es que en esta década en la que se centra esta tesis, se produce un descenso del analfabetismo motivado por tres causas. En primer lugar, las medidas coercitivas, que obligan a los analfabetos a alfabetizarse por el miedo a las represalias, en segundo lugar, por las propias políticas alfabetizadoras, y en tercer lugar, por el binomio que forman la generalización de la educación primaria de las nuevas generaciones, junto con el hecho, ciertamente tramposo, de que a partir de una edad determinada, se deje de contar a los

analfabetos como analfabetos, edad que varía entre los hombres y las mujeres. Esta trampa lo que hace es que la estadística no recoja ya a los analfabetos más mayores, para los cuales, en la teoría franquista, ya no hay solución, por lo que se puede concluir que es en parte el tiempo el que soluciona el problema del analfabetismo.

Para sintetizar, a finales de década, todo y que quedaba un analfabetismo residual, lo cierto es que más o menos los niveles de analfabetismo habían quedado controlados, en unos niveles más cercanos a los que encontrábamos en los países de nuestro alrededor. Pese a ello, es justo reconocer que quedaban muchos adultos no alfabetizados por encima de las edades marcadas para ello, del mismo modo que la sustitución de la alfabetización por la educación de adultos nos habla de un nuevo paradigma educativo, la educación a lo largo de la Vida,(Life long Learning en palabras de la OCDE), paradigma que llega hasta nuestro tiempo y que habla del hecho de que la educación no acaba con la simple alfabetización, sino que debe perfeccionarse y trabajarse durante toda la vida. Ahora bien, este cambio resulta posible porque ya no encontramos los niveles de analfabetismo que se habían dado en nuestro país.

Las actuaciones alfabetizadoras se tuvieron que centrar de un modo muy claro en la parte sur, y en menor medida en la parte este de la península, mientras que el resto de territorios tuvieron una política alfabetizadora menor, dado que sus necesidades eran inferiores por tener un menor número de analfabetos.

Apunte aparte merece la política cultural, la extensión cultural por parte de la propia comisaría creada al respecto. No es comparable, la política de extensión cultural que realizó la II República, llevando la cultura tanto al ámbito urbano como el rural, e incluso a las trincheras con la política cultural del franquismo, que tenía mucho de educación patriótica y religiosa y muy poco de extensión cultural. A mediados de la década de 1960, es cierto que se aprecia una mejora en la misma, y se vuelve a los orígenes de los que tanto se había hablado en negativo, a la República, a la extensión cultural en los pueblos, al cine en los mismos... En resumidas cuentas, que, de lo poco

que se realiza que merezca la pena destacar en cuanto a extensión cultural, se puede decir que todo ello lo había realizado previamente el sistema republicano.

f) La orientación política de las actuaciones en materia de ordenación del sistema educativo presentan un difícil equilibrio entre las influencias externas y las tendencias interiores. A partir de 1953, se cambia la política autárquica, de modo que se entra en una globalización incipiente. Mediante estos organismos supranacionales, se comienzan a recibir una serie de créditos, a cambio de los cuales se pierde una cierta soberanía. En el caso de la educación, se ve muy claramente en los nuevos cambios tecnocráticos, cuando, aunque no de un modo muy claro, comienza a darse una recomendación de estas instituciones a cambio de diversos préstamos, recomendaciones que resultan de obligado cumplimiento.

Esta política, aumenta en los años 60, especialmente con el Banco Mundial y la Unesco, que envían distintos expertos que asesoran a España, y no dejará de crecer en su importancia hasta la LGE, una Ley que tiene fuertes influencias externas.

Por un lado, es cierto que la ayuda de estas organizaciones mejora la educación, y que tienen un papel importante a la hora de modernizar el sistema y de acabar con el analfabetismo. Pero no es menos cierto que suponen una merma a la soberanía, supone que unas instituciones un tanto opacas en cuanto a sus miembros y funcionamiento deciden lo que se debe o no se debe hacer, de acuerdo a unos ideales determinados, y que en la mayoría de las ocasiones tienen mucho que ver con un carácter económico. Y es precisamente la economía la que se halla en el centro de las preocupaciones e ideales, por lo que rápidamente se vincula la formación con la teoría del Capital Humano.

Ante estas injerencias necesarias en la política educativa el Estado franquista, y los Ministros de un modo muy especial se vieron ante una difícil tesitura. Tenían una serie de recomendaciones que debían ser llevadas a cabo, pero también tenían unos principios del movimiento y de la Iglesia que no podían ser atacados, y que debían mantenerse en

la escuela. A su vez, durante años el franquismo había mantenido una posición crítica contra posiciones y metodologías que venían de fuera de España, metodologías que ahora debe aceptar y hacer pasar por metodologías patrias, recogiendo velas sobre sus posiciones, por lo que será bastante difícil legislar respetando todas las susceptibilidades propias del Estado franquista, lo cual ciertamente se consigue de un modo satisfactorio para el Estado.

Para ello será clave el equilibrio que de forma tradicional, y también en el caso de la educación llevó a cabo el franquismo. Estos equilibrios serán, los que en cierto modo permiten la pervivencia del franquismo y una cierta buena relación entre los distintos sectores. Si de un modo tradicional, siempre se habían hecho equilibrios entre el Movimiento y el catolicismo, ahora se incluye un nuevo factor, que es la globalización, las instituciones internacionales, que imponen una serie de medidas que pueden chocar ciertamente con el estatus definido hasta entonces, lo que complicará el equilibrio de fuerzas, un equilibrio que se mantendrá hasta casi el final del franquismo, consiguiendo de ese modo lograr un desarrollo educativo, sin dejar por ello a ninguno de los sectores implicados en el camino.

No me extenderé mucho en este punto, sobre el que lo cierto es que no hay mucha luz, sobre el que no se ha escrito demasiado y seguramente fuese un tema interesante, pero es una evidencia que sin estas organizaciones internacionales el desarrollo de la educación de la década que se ha estudiado en este trabajo hubiese sido distinto, incluso quizá no se hubiese contado con la financiación necesaria. Sin duda, se pueden encontrar influencias claras en la alfabetización, en el desarrollo de la educación secundaria y de la formación profesional, en la universalización de la educación primaria y en la LGE.

g) Otro de los temas fundamentales en educación a lo largo del desarrollismo español es la vinculación entre la educación y la economía. Es decir, a lo largo de este trabajo se ha puesto de manifiesto que el cambio que se produce en la educación a partir de 1958, es un cambio que pone a la educación en función de las necesidades que tiene el desarrollo

económico que se pretende iniciar en nuestro país, con la ayuda y el asesoramiento de distintos organismos internacionales.

En primer lugar se piensa en las necesidades económicas derivadas del proceso desarrollista, qué tipo de futuros profesionales serán necesarios para cimentar el sistema productivo, y en función de ello se establecen las directrices necesarias para la futura formación en estudios superiores y formación profesional.

No se busca la escolarización de todos por el hecho que deriva de ser un derecho para los niños y niñas por el simple hecho de ser personas, sino que se busca porque es necesario para el sistema productivo del país. No se educa en nuevas tecnologías porque se logren mejores resultados, sino porque será necesario que los futuros técnicos las usen, y así en una amplia multitud de casos.

Es cierto que se produce un aumento tanto cualitativo como cuantitativo como fruto de esta necesidad y de este desarrollo educativo, pero la cuestión es: ¿no podría haberse hecho antes? ¿Si hubiese triunfado la política autárquica se habría producido el aumento educativo que se ha estudiado en las últimas páginas?

La respuesta parece negativa. Parece pues, que el desarrollo de la educación en nuestro país siempre fue un problema más de voluntad política que de límites presupuestarios. Los cambios educativos son pensados en función de unos estudios económicos que apenas usan 10 páginas para hablar de educación, tal como el Primer Plan de Desarrollo, o el informe del Banco Mundial de 1962, por lo que la educación se sitúa en una situación totalmente subsidiaria respecto de la economía, perdiendo así su concepción de derecho y pasando a una concepción que la vincula a las necesidades de un sistema productivo.

No deja de ser cierto que, para el desarrollo de la educación se tuvieron que dedicar mayores presupuestos, y que quizá, sin el desarrollismo y el aumento de la recaudación que eso supone no se habría dispuesto de ese presupuesto, y es que al fin y al cabo es la pescadilla que se muerde la cola, una buena educación depara mejoras en un sistema productivo, pero una buena educación requiere un gasto que el sistema productivo debe pagar. Ahora bien, cuando se aprecia la carga fiscal de la España franquista, puede verse que es realmente baja, por lo que desde un primer momento, si hubiese existido una voluntad de desarrollar la educación con independencia de las necesidades del sistema productivo, se podría haber realizado un esfuerzo mayor.

Respecto a este tema dejaré una última reflexión abierta. ¿Qué habría pasado si en lugar de primar la economía en las decisiones hubiese primado el derecho a la educación de calidad en unas condiciones de igualdad?

h) Necesario resulta también analizar el CEDODEP como institución, puesto que es la que en cierto modo supone el nexo a todos los asuntos analizados en este trabajo. Desde un primer momento, el Estado franquista, al fin de la guerra decidió que debía crear una institución que fuese un referente pedagógico, una institución que supusiese un banco de ideas y de estudios sobre lo que debía hacerse en educación, y es por ello que creó el Instituto San José de Calasanz. Pero dicha institución se encuentra con el problema de que casi toda la política escolar está cedida a la Iglesia, por lo que el papel del Estado es mínimo. Por ello, unido a la falta de presupuesto, el Instituto San José de Calasanz no tiene una función clara en los cambios, a lo que se suma el que importaba mucho menos por aquel entonces la pedagogía y la didáctica que la depuración y la religión.

En 1958, se decide formar una nueva institución, pero que no caiga en los mismos errores que la anterior. Y es entonces cuando se crea el CEDODEP. En primer lugar, aunque el CEDODEP, como institución franquista, está bajo el poder del régimen, es una organización ciertamente tecnocrática, ya que está dirigida por la inspección educativa. Esta situación permite que por primera vez, se pueda estar más atento a los

principios pedagógicos y menos a los principios franquistas, siempre dentro de que éstos últimos serán muy importantes.

Pero además, cuenta con el apoyo y asesoramiento de las instituciones internacionales²⁴³, lo que le da mucho poder para pilotar ese desarrollo educativo, y lo legitima frente a la Iglesia Católica, a la que no le hace ninguna gracia la pérdida de poder, y no le hace gracia tampoco el hecho de que por primera vez en todo el franquismo, el Estado tenga un papel claro en la educación y en la política que vaya a darse en la misma, cogiendo así las riendas en la búsqueda de un aumento de la escuela pública.

Esta institución, más allá de su papel como archivo de distintas publicaciones, emprende una modernización, que se centra en diversos ejes. En primer lugar, se entiende que la formación de los docentes es importante, tanto la formación que se les imparta en las normales, como la formación que reciban una vez están en activo. Al respecto se desarrollarán diversas iniciativas que ya se han estudiado, iniciativas que en algunos casos se parecen mucho a las realizadas durante el periodo republicano, lo que ya nos habla de una nueva voluntad pedagógica.

Y ese es precisamente uno de los nuevos ejes, la nueva pedagogía, que como se ha visto ya no se centra en que el niño debe ser corregido por la escuela, sino que cambia hacia que el niño es un sujeto como tal, el centro del proceso educativo, y como tal centro debe ser tratado. Eso requiere una metodología más activa, otro concepto de educación, otros materiales escolares, un docente que trabaje de otro modo y que conozca disciplinas como la sociología o la psicología, otro tipo de aulas... Del mismo modo, se vuelve sobre pedagogías del periodo republicano y sobre pedagogos que hasta entonces habían sido censurados por la dictadura.

²⁴³ Aunque no resulta del todo claro el asesoramiento internacional directo al CEDODEP, sí es cierto que la educación comparada dentro del CEDODEP y de sus miembros es una disciplina muy importante, por lo que al final se tiende a los postulados que están llevándose a cabo en otros países. Además, el CEDODEP será el que canalice la participación española en Congresos y reuniones internacionales, lo que también supondrá una mayor influencia voluntaria o no de la pedagogía de los países que rodean a España.

En definitiva, el CEDODEP, en los 12 años que se estudian principalmente en este trabajo, lleva a cabo una modificación sin igual de la educación, tanto de un modo cuantitativo, en la creación de nuevas escuelas con nuevas características²⁴⁴, en la extensión de la escolarización durante la enseñanza primaria y secundaria, como también de un modo cualitativo, haciendo que la escuela tenga una mayor calidad en los procesos que se dan en la misma, lo que supone unos mejores resultados. En definitiva ayuda a la extensión del sistema educativo y a la modernización del mismo.

Como analicé en su momento, encontramos dentro de la vida del CEDODEP dos momentos muy distintos. Un primer momento que va de su formación hasta 1964, en el que, bajo la dirección de Adolfo Maíllo, se centran en la extensión y modernización del sistema educativo, en cambiar una escuela que estaba anclada en las prácticas y modos del siglo XIX, una escuela en la que la Religión y la Formación en los principios del movimiento suponían la mayor parte a una escuela más moderna, donde los métodos que vienen desde fuera comienzan a tener una cierta aceptación, donde se produce un aumento presupuestario, donde entran muchos alumnos que hasta la fecha no habían estado dentro del sistema y que deben ser atendidos, una escuela que, por primera vez comienza a abrirse al mundo participando en coloquios y Congresos internacionales.

Esta primera parte es liderada por los tradicionales pedagogos orgánicos del Estado, entre los que se destaca el propio Adolfo Maíllo, y serán los encargados de adentrar la pedagogía patria dentro de las necesidades de ese nuevo tecnocratismo y de esas nuevas políticas económicas. Pero a partir de 1964, se produce un cambio, cambio que lleva a la dirección del CEDODEP a Juan Manuel Moreno, que le dará a la institución un nuevo aire, que lleva a la modernización de las técnicas empleadas, y a la propia tecnocratización de la enseñanza. Este nuevo CEDODEP, modificará los Cuestionarios en 1965, lo que llevará a que se cambien los libros y materiales escolares, trabajará para un nuevo concepto de evaluación, con las pruebas objetivas, ayudará a graduar la

²⁴⁴ Aunque las características son aprobadas por el MEC, son propuestas por el propio CEDODEP que trabaja como banco de ideas del MEC.

escuela y a trabajar mediante distintos niveles y será quien lidere la educación hasta que en 1968-69 comience a cristalizar la idea de una reforma educativa.

Las dos partes son claramente complementarias y significan por un lado la modernización del sistema y por el otro la tecnificación del mismo, por un lado la extensión de la educación a una gran parte de la sociedad, y por el otro la modernización de lo que sucede dentro del aula. De este modo será el CEDODEP el que a través de su asesoramiento tenga un papel fundamental en la modernización del sistema educativo, tanto en la Construcción de escuelas, como en la formación del profesorado, como en la política alfabetizadora y de un modo muy especial en los cambios pedagógicos que se producen a lo largo del desarrollismo español, por lo que supone el nexo entre todas las partes de este trabajo.

Como punto negativo, es cierto que en ocasiones se hubiese necesitado un mayor compromiso presupuestario con algunas de sus medidas, lo que sin duda hubiese hecho mucho más fáciles y rápidas algunas de las medidas tomadas por el CEDODEP, como por ejemplo la formación del profesorado, que seguía estando mal pagado y mal tratado por el régimen franquista. El CEDODEP también tiene en su haber algo realmente difícil y delicado, y es el hecho de conseguir la modernización de la pedagogía patria respetando los principios de Falange y de la Iglesia católica, lo cual era complicado si se lee cómo se habla de la escuela nueva desde dentro del franquismo, de la pedagogía que viene de fuera, y de la propia escuela pública.

Mención aparte merece la Revista Vida Escolar, publicación que dirigía el propio CEDODEP y que se enviaba de forma gratuita a todos los centros. No era nada especialmente novedoso, ya existían y habían existido otras revistas, pero su principal hecho distintivo es que el coste de adquisición lo pagaba el Estado, y se enviaba de forma gratuita a los centros, lo que permitía que todos los maestros y maestras llegasen a la misma. Eso supuso que las ideas del CEDODEP, ideas de una cierta renovación si se tiene en cuenta de dónde se venía, llegasen a todas las aulas, y que el Ministerio, y en concreto los distintos Ministros tuvieran un canal directo por el que dirigirse a los

docentes. Además, cabe destacar el papel que tienen los guiones que daba la propia revista sobre cómo trabajar las distintas materias, que fueron ampliamente utilizados por los docentes.

La graduación de la enseñanza, la enseñanza en las escuelas Unitarias, las nuevas tecnologías, los programas o los cuestionarios de 1965, son cambios que sin esta revista no hubiesen sido iguales para los docentes, por lo que de justicia resulta decir que el órgano de expresión del CEDODEP tuvo un amplio éxito, a tal nivel que fue la Revista pedagógica más importante de la época ²⁴⁵.

i) Otra de las partes clave de este trabajo es el profesorado. Podemos concluir, que el magisterio primario, a raíz de la depuración y la represión se convierte en un sector dócil y sumiso, que acata las medidas del gobierno.

Se baja su salario de un modo evidente, hasta niveles que hacen difícil incluso una vida digna, pero el profesorado no puede quejarse. Peor es la situación si miramos los años 50 y los principios de los 60, donde la situación económica sigue siendo igual de mala, con la diferencia de que, a partir de la creación del CEDODEP, a los docentes se les comienzan a pedir más esfuerzos pedagógicos, con reuniones entre ellos, con mayor formación, con nuevas metodologías, nuevos modos de trabajo, pero con el mismo salario deprimente y con la misma ratio que no permite un aumento pedagógico sustancial.

Esta situación de un magisterio pagado de un modo más que deficiente se prolongará hasta 1965, año en el cual por primera vez se sube de un modo importante el salario, aumentos salariales que se producirán también en los años venideros.

²⁴⁵ Otras revistas educativas, tal como se ha visto a lo largo del trabajo eran Bordón, Revista de Educación o Avanti, entre otras.

¿Por qué este salario tan bajo durante tantos años a los docentes? Si buscamos críticas a los salarios, quejas por parte de los propios docentes, no se encuentran demasiadas si tenemos en cuenta la vergonzosa situación en la que se encuentran, y de hecho muchas de estas críticas se encuentran a posteriori, lo que habla del respeto, sino miedo que tiene el profesorado al Estado. Parece pues, que el Magisterio también dejó que la situación se produjese. No se producen apenas movimientos de protesta, con el recuerdo demasiado fresco de la depuración. Claro está que el derecho a la huelga era algo inexistente, pero otros sectores obreros y mineros sí llevaron a cabo diversas movilizaciones, mientras que el sector docente se mantuvo ciertamente sumiso.

Esta situación, se comienza a solucionar durante los años que ocupan esta tesis, pero no se puede decir que se acabe de solucionar. Aunque a partir de 1965 el salario del docente se multiplica por 3, y luego se suceden varios aumentos tal y como se ha visto en este trabajo, no es menos cierto que a final de década, el magisterio no acaba de estar bien pagado. Es decir, se soluciona la situación caótica que había hasta entonces y absolutamente inasumible, pero no se acaba de hacer de la docencia una profesión atractiva para los nuevos estudiantes, sigue siendo una profesión dependiente de vocaciones, como si de eso se comiese.

Una de las principales preocupaciones del CEDODEP será influir en la formación del profesorado, una formación que, pese a que cambiará e intentará ser más pedagógica a lo largo de la década que he estudiado, lo cierto es que no se puede decir que se consiga totalmente. A finales de los años 60, la formación de los docentes sigue siendo deficiente, la formación en las normales no satisface las necesidades formativas, por lo que surgen movimientos como Rosa Sensat que tratan de rellenar ese hueco.

En los estudios de Magisterio, hasta 1967 no será modificado el plan de formación del profesorado más que por sucesivos parches, por lo que se sigue formando al profesorado con un plan que fue diseñado para un momento totalmente distinto, para una escuela que seguía anclada en la posguerra, en unos métodos totalmente distintos a los que se empiezan a dar durante el franquismo.

Eso se añade al hecho de que los docentes entraban en las normales con solamente 14 años, con una formación inacabada, lo que hacía que se perdiese, tal como se ha visto a lo largo de este trabajo, mucho tiempo en las normales destinado a la formación cultural de los futuros maestros, tiempo que se resta a la formación técnica. Si a ello sumamos el tiempo que se dedica a la formación religiosa y patriótica de los maestros y maestras, nos encontramos con una formación técnica de los docentes más que deficiente, formación que ya ha sido analizada, por lo que ahora no volveré sobre ella.

El caso es que en 1967, por primera vez se da un paso muy necesario, paso que ya había sido dado durante la República, y es exigir el Bachillerato Superior para poder entrar en la Normal. Esta norma será clave para la formación del docente, porque el alumno que llega a la Normal, ya tiene una formación enciclopédica media, lo que permite que en los dos cursos de formación teórica, se puedan ver más materias con una índole mucho más pedagógica. A su vez se añade a las materias tales como “Lengua Castellana”, tal como se había llamado hasta entonces la expresión “y su didáctica”, lo que nos habla de una firme voluntad de mejorar la didáctica de las clases.

A su vez, esta medida supone un aumento del prestigio social de los docentes, unido al aumento de sueldo que se produce en 1965, y que se mantendrá aunque en menor medida en los años sucesivos, que permite que el Magisterio sea más atractivo para los futuros estudiantes, de modo que estudiantes más cualificados eligen o se plantean elegir los estudios de Magisterio.

Este plan solamente dará, tal como ya explicamos, dos promociones de docentes formados íntegramente en ese plan de estudios, que serán las mejor preparadas a lo largo del franquismo.

La cuestión es si no hubiese sido una solución más adaptada a los fines de la reforma el cambiar la formación del docente al mismo tiempo que se adaptaban los cuestionarios. Es decir, que desde la aprobación de los cuestionarios, a los futuros docentes de las normales se les hubiese comenzado a formar en las necesidades que implica la ejecución de las nuevas directrices educativas.

El caso es que, en ningún momento se pretende cambiar la formación de los docentes de forma previa a una reforma, formando así en las necesidades que se darán una vez la reforma se lleve a cabo. Esto es algo que un periodo dictatorial como el franquista podría haber hecho de una forma muy estable. Se cambia el sistema, pero no se forma a los docentes, lo que hace que el profesorado no esté preparado para sacar toda la potencialidad de las nuevas reformas.

j) Una de las cuestiones que, aunque no han sido excesivamente trabajadas en el trabajo merece una breve reflexión al respecto es la utilización de la escuela para legitimar políticamente al régimen y los resultados que dicha política conseguiría a lo largo de los 40 años²⁴⁶. Desde un primer momento, el Estado franquista utilizó la educación como modo de, por un lado, legitimación del poder del nuevo Estado, y por el otro de ataque al viejo Estado republicano. Esta legitimación, cambiará con los años hasta una legitimación racional en la tecnocracia, pero mantendrá en todo momento la utilización de la escuela primaria como elemento legitimador.

Ahora bien, ¿tuvo éxito en esta tarea el Estado franquista? ¿Consiguió socializar a las nuevas generaciones en torno a los ideales del franquismo? Fernández Soria (1998) defiende que:

el Franquismo tiene en su dilatada existencia la más clara razón de su éxito socializador. Si el régimen se prolongó por espacio de cuarenta años, fue, entre otras razones, porque

²⁴⁶ Respecto al tema de la legitimación política a través de la escuela en el franquismo cabe destacar principalmente dos libros: Fernández Soria, J.M. (1998). Educación, socialización y legitimación política (España 1931-1970) Valencia: Tirant lo Blanch. Especialmente las páginas 129-207. Y Martí, J.J. (2002). *Poder político y educación. El control de la Enseñanza. (España, 1936-1975)*. Valencia: PUV.

supo cambiar las estrategias en que basó la legitimidad de su dominación a lo que ayudó sobremanera el aparato ideológico escolar que refleja el tránsito de la legitimidad de origen [...] a la legitimidad de ejercicio, asentada ésta sobre la legitimación racional. La importancia que a nuestro juicio tiene este complejo proceso de legitimación del régimen [...] estriba en que es socializado en sus diferentes fases, es aprehendido y asimilado mayoritariamente por la población. (p. 215).

Pese a estas palabras, es cierto que esos valores que se inculcaban en la escuela no acabaron de calar en los niños y niñas, puesto que a la muerte del dictador, la gente clamaba por un régimen democrático, y, más allá de las primeras elecciones, los españoles votaron masivamente durante 12 años al Partido Socialista. Respecto a esta transición a la democracia, Fernández Soria (1998), ayudado por las palabras de Carlos Rama (1978) reflexiona sobre si

¿acaso los detentadores del poder real creyeron que ya no necesitaban una dictadura <<para manejar la sociedad española y que España podía funcionar como un país capitalista normal>>, que para incorporarse a Europa necesita acogerse a los métodos de la democracia formal? (p. 216)²⁴⁷.

Sin entrar en más detalles, lo cierto es que la escuela, cumplió en parte su función legitimadora del régimen, puesto que éste se mantuvo durante muchos años, y una parte de ello es debida a la escuela, pero no es menos cierto que fue un factor menor dentro de la legitimación social del régimen. Las consignas franquistas se convirtieron para niños y niñas en rituales rutinarios desprovistos de la educación política que se les pretendía dar.

A ello contribuye el hecho de que esta legitimación desde la escuela fuese impulsada mediante castigos, temores y obligaciones, lo que hizo que una vez los adultos que habían pasado por esa escuela pudieron desembarazarse de esa formación política, en muchos casos lo hiciesen. La formación política y sus resultados a largo plazo dentro del franquismo es sin duda un elemento interesante, todavía insuficientemente estudiado. Respecto a esta formación política, llama la atención el modo en el que se

²⁴⁷ El entrecomillado es de Rama, C. (1978). Los agentes del poder y las clases dominantes del franquismo. *El Viejo Topo*, (22), p. 21

trabaja en los últimos años del franquismo, donde en algunos textos se habla específicamente de adoctrinamiento y de la utilización que el propio sistema hace de la educación a para buscar la formación política en los valores del franquismo. Así lo hace Onieva, (1967)

Y, en fin, desde el punto de vista político, se tiende, unas veces a la formación de hombres libres, y otras, a la preparación de futuros adeptos. Es normal, por tanto, que los planes sean variados y que cada pueblo aspire a tener el suyo. (P. 31)

k) Por último, este trabajo analizaba los principios de la LGE. Lo primero destacable, tal y como hemos visto en el trabajo, es el pseudo debate previo que se organiza, debate que en cierto modo se inicia con el Libro Blanco, que marcará una primera apuesta a la hora de hacer leyes, una tendencia que se verá después en otras leyes educativas. El Libro Blanco, con todos sus puntos negativos, que son muchos, supone un primer intento dentro del propio franquismo de pasar a un sistema más democrático, aunque lógicamente, dentro del régimen franquista no podía darse un cambio totalmente democrático.

Ha habido muchas críticas al Libro Blanco, puesto que se esperaba que fuese mucho más aperturista de lo que realmente fue al final, pero lo cierto es que, valorando las situaciones que se habían producido durante la época franquista, considero que es bastante rompedor el hecho de que muchos se puedan expresar sobre un documento que resulta crítico con lo realizado hasta entonces por el propio franquismo. Un documento cuya primera parte habla de los fallos que el franquismo ha cometido en 30 años –por no hablar de que había causado o permitido una parte importante de ellos- y una segunda parte en la que se proponen cambios importantes dentro del sistema, cambios que pueden atacar a según qué sectores dentro del propio sistema franquista.

Por tanto, considero que el Libro Blanco, más allá de los fallos que pudiese tener, que sin duda son muchos, es una apuesta valiente, una apuesta como no se había hecho hasta este momento.

En consonancia con el Libro Blanco, resulta pertinente reflexionar sobre la posición de las instituciones privadas, y de un modo muy especial de la Iglesia frente a la nueva Ley de Educación, la LGE. La Iglesia considera, y así lo hacen saber en diversas publicaciones, que en España se debe respetar la libertad de las familias a la hora de seleccionar centro para sus hijos, libertad que no era respetada a su vez si tenemos en cuenta la obligatoriedad de la Religión tanto en la escuela privada como en la escuela pública, por lo que no deja de ser contradictorio.

Esta defensa a ultranza de la libertad de la Iglesia para crear escuelas y de las familias para elegirlos, exige que esta elección no signifique un sobrecoste para las familias, es decir, exige subvenciones. Nunca se había propuesto de un modo tan claro. ¿Por qué exigirlo ahora? Por primera vez en todo el franquismo, la escuela privada y la escuela pública se ven obligadas a competir por el alumnado. Hasta entonces, la escuela pública había sido una escuela de mínimos, una escuela mayoritariamente ocupada por las clases más bajas y por los alumnos del ámbito rural.

Ahora, con la llegada de la generalización de la educación y todos los alumnos que ello supone para las escuelas, por primera vez la escuela pública y la privada deben luchar por primera vez por una parte del pastel. Deben luchar por el alumnado y el beneficio que ello supone. La clase alta sigue yendo mayoritariamente a la escuela privada, la clase baja, mayoritariamente a la pública, aunque son muchos también los que están en instituciones privadas, pero queda una clase media por la que deben luchar la enseñanza pública y la privada.

El caso es que, la Iglesia comenzó a poner a trabajar su maquinaria para llegar a conseguir las subvenciones, iniciando una época, la enseñanza concertada, que todavía sigue en pie.

La LGE supuso un cambio muy importante para la educación. Era una Ley realmente complicada. Por un lado era necesario respetar aquello que las instituciones internacionales les recomendaban. Por otro lado, debían actuar para la ampliación del sistema educativo, respetando las ideas de los pedagogos españoles, y aunque ya no tiene tanta importancia, también al CEDODEP. Pero todo ello debía hacerse, respetando los principios franquistas y también los principios e ideales de la Iglesia católica.

Es decir, un auténtico rompecabezas en el que se tiene que apostar por la ampliación del sistema público a la par que se respeta el privado, que se debe apostar por la formación de los docentes a la par que no se dispara el presupuesto, un sistema en el que se debe apostar por la generalización de la enseñanza secundaria, pero cuyo principal activo es la Universidad y la formación Profesional.

En un primer momento se consigue, con las primeras fases de la Ley se encuentra un cierto equilibrio, todos los sectores se sienten ciertamente representados, a la par que se hace caso a las recomendaciones internacionales se hace también caso a lo que dice la Iglesia, pese a hablarse de coeducación en las aulas, se les dan por otro lado las subvenciones y se mantiene la obligación de la religión. Es decir, es una Ley que junta lo nuevo con lo viejo. A la par que sigue siendo una Ley franquista, y que respeta los principios de las mismas, se comienza a hablar de las lenguas de cada una de las Comunidades y de que estas entren en las aulas.

Estos equilibrismos, finalmente llevan al hecho de que la Ley General de Educación tenga algunos enemigos de gran poder, incluso a que, dentro del propio Estado franquista haya muchos que la consideren demasiado avanzada para el tiempo en el que

se vive. Eso supone que se le pongan palos en las ruedas, y que se ataque a uno de los puntos más sensibles de la propia Ley, la financiación.

La fractura en tres a la hora de debatirse que sufre la LGE llevará al hecho de que se le frene la financiación, con lo cual se acaba con la Ley, aunque el Estado franquista no está preparado para valorarlo como una derrota. Lo cierto es que la Ley propiamente dicha no llega en ningún momento a aplicarse dentro del periodo franquista.

Esto supone el fin de un periodo, el fin de la época que he investigado en esta tesis, supone el fin del Ministro, aunque no dimita inmediatamente, y supone el comienzo de un largo letargo en la pedagogía española que llevará hasta el fin del franquismo y hasta la transición.

Pero no se puede dejar de lado el impulso que se da a la educación a raíz de la llegada del CEDODEP, un impulso cuantitativo y cualitativo que supondrá que en una década la educación pase de ser algo para unos pocos a un bien de consumo, una década en la que se generaliza la educación primaria y en una gran parte la secundaria, una década en la que se realizarán grandes esfuerzos para poner la escuela española donde debía estar, pareja a las de los países de la OCDE. Lo cierto es que no se conseguirá, pero sí se mejora de un modo importante, acercando mucho a nuestro país a los niveles medios. En definitiva, podemos concluir una vez más que durante el desarrollismo, se desarrolló el sistema de un modo importante, teniendo que hacerse para ello el gran esfuerzo que no se había hecho durante muchos años.

En conclusión, a lo largo de esta década, se produjo un doble movimiento en el sistema educativo patrio, un primer movimiento de extensión y un segundo de modernización, que cambiarán el sistema educativo español en una década más de lo que había cambiado en las dos primeras décadas franquistas.

La LGE como fin de un proceso iniciado en 1960.

A lo largo de las últimas páginas se ha analizado un proceso de modernización docente que engloba todo el franquismo y de un modo evidente a partir de 1958. Este proceso avanza de un modo muy rápido a lo largo de la década de 1960, cristalizando en la LGE. Esos cambios paulatinos se recogen de un modo evidente dentro de la Ley General de Educación. Es por ello que, como parte final de este trabajo se va a analizar cómo los descriptores que se han seguido a lo largo de las últimas páginas se aplican con la LGE, de modo que se pueda completar una panorámica clara de cómo se produce la modernización y la extensión del sistema educativo español a lo largo de la última parte del franquismo, cómo aquella semilla sembrada en 1958 con la creación del CEDODEP crece a partir de la LGE.

Debido a los recortes que sufrió la Ley, a que no se aplicó hasta la propia transición democrática en su totalidad, en algunos de los descriptores será necesario alejarse de los años que habían sido marcados como objetivo del trabajo, pero resulta interesante poder ver los resultados finales de las políticas que se siguieron y que han sido analizadas a lo largo de estas páginas. No se pretende un análisis en profundidad de las mismas, sino simplemente la constatación de cómo se aplican las reformas y de cómo acaba el proceso iniciado con la creación del CEDODEP en 1958.²⁴⁸

Seguiré para ello el mismo índice que se ha seguido en el trabajo. Comenzaré por el **analfabetismo**. Los importantes esfuerzos para acabar con el analfabetismo a lo largo de la década de 1960 dejaron unos buenos datos con los que comenzar 1970. Pese a ello, quedaba una balsa de analfabetismo que era realmente difícil de solucionar, puesto

²⁴⁸ Para buscar un análisis más detallado sobre la LGE y su aplicación cabe consultar la siguiente bibliografía. Subirats, M. (1975). Los primeros cuatro años de la LGE. *Cuadernos de Pedagogía*. (1) Enero; Díez Hochleitner, R. (1992). La reforma educativa de la LGE de 1970: Datos para una crónica. *Revista de Educación*. (1), pp. 261-278; Moreno Martínez, P.L. (1992). La Ley General de Educación y la educación de adultos. *Revista de Educación*, (1) pp. 109-130; Mones, J. (1992). La Ley General de Educación de 1970: la administración educativa. *Revista de Educación*, (1), pp. 131-192; Martínez Tirado, J.F. (2011). *La Ley General de Educación y Financiamiento de la reforma Educativa. Análisis de su desarrollo*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha.

que eran aquéllos que más difícil tenían la alfabetización, y sobre todo aquellas, ya que era un fenómeno que durante todo el franquismo afectará mucho más a las mujeres que a los hombres.

Tabla 60. Índice analfabetismo (%) 1960-1980.

	1960	1970	1980
Varones	7.3	5.1	4.7
Mujeres	14.8	12.3	11.5
Ambos sexos	11.2	8.9	8.2

Fuente: Tena Artigas. (1981). *El analfabetismo en España, Hoy.* p. 292.

Durante la LGE, la lucha contra el analfabetismo que se había producido en los años 60 dio sus frutos, dejando el analfabetismo en algo anecdótico a partir de 1975. Fue entonces cuando evolucionó el concepto, tal y como había pasado a finales de la década de 1970, a la educación **permanente de adultos**.

Respecto al magisterio, se continua la labor iniciada en 1965, una labor destinada a dignificar la profesión, mejorando el salario que comienza a ser un salario en consonancia con otros estudios semejantes. A continuación podemos verlo en datos de Navarro Sandalinas:

Tabla 61. Salario del Magisterio 1970-1975.

Año	Salario de Entrada	Ptas. De 1913
1970	99.180	4.161
1971	99.180	3.819
1972	104.400	3.712
1973	104.400	3.347
1974	126.360	3.518
1975	162.000	3.862

Fuente: Navarro Sandalinas, R. (1990). *La enseñanza primaria durante el franquismo. (1936-1975)*. Barcelona: PPU. P. 291.

Aunque esto tiene una contraposición. Es cierto que se subió el salario de los docentes de un modo evidente si lo contrastamos con los primeros años de 1960. Pero también es cierto que el equipo ministerial en 1970-71 prohibió las permanencias. Si la enseñanza debía ser gratuita para todos con la LGE, tal y como decía la Ley, ya no tenía sentido que siguiesen pagando los padres una serie de clases. La situación económica de los docentes era ya mucho mejor, y por tanto ya se podían quitar las permanencias. Aunque al respecto, Navarro explica que:

suprimir las permanencias era sencillamente imposible, porque era condenar a muchísimos de los 130.000 maestros de España a no poder llegar a fin de mes; este autor recuerda haber visto en aquellos tiempos las caras de angustia que ponían unos maestros cuya escuela aún no estaba abierta por defectos de construcción y en consecuencia debían estar semanas y quizás meses sin poder cobrar las permanencias; se trataba de algo sencillamente vital para el maestro. (Navarro Sandalinas, 1990, p.291).

Ello a su vez ayudó a que por fin se hiciese efectiva la norma que decía que como máximo podían haber por clase 40 niños, algo que hasta la fecha se saltaba de forma sistemática²⁴⁹.

Pese a ello, y pese a la mejora evidente, sigue siendo la profesión de los docentes una profesión mal pagada, en especial en los docentes de la educación general básica (maestros y maestras).

A ello cabe añadir el análisis del papel que la LGE pedía a sus docentes, papel que cambió de manera sustancial si lo comparamos con lo que se pedía del docente en la Ley de Educación Primaria de 1945. Veamos la comparación:

Tabla 62. Comparación de las funciones de los maestros en la Ley de 1945 y en la LGE.

Deberes del Maestro (En la Ley de 1945)	Funciones del Profesorado en la EGB. (Art. 109 de la LGE)
<ul style="list-style-type: none"> • Cooperar con la familia, la Iglesia y las instituciones del Estado, del movimiento y de las corporaciones locales en tanto tenga relación con la educación primaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dirigir la formación integral y armónica de la personalidad del niño y del adolescente en las respectivas etapas en que se le confía, de acuerdo con el espíritu y normas que para el desarrollo de las mismas se establecen en la presente Ley.
<ul style="list-style-type: none"> • Asistir a los cursos, consejos, centros de colaboración pedagógica, juntas, círculos de estudio y demás reuniones convocadas por la autoridad competente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptar a las condiciones peculiares de su clase el desarrollo de los programas escolares y utilizar los métodos que consideren más útiles y aceptables para sus alumnos, así como

²⁴⁹ Pese a esta prohibición de las permanencias, muchos eran los docentes que seguían llevándolas a cabo, aunque poco a poco irán remitiendo.

	los textos y el material de enseñanza, dentro de las normas generales dictadas por el Ministerio de Educación y Ciencia.
<ul style="list-style-type: none"> • Observar la mayor diligencia en el cuidado de las instalaciones y material escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar actividades extraescolares en beneficio de los alumnos.
	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperar con la dirección y profesores de la Escuela respectiva en la programación y realización de sus actividades.
	<ul style="list-style-type: none"> • Mantener una estrecha relación con las familias de los alumnos, informándoles sistemáticamente de su progreso educativo.
	<ul style="list-style-type: none"> • Participar en las actividades y cursos de perfeccionamiento que organicen para ellos los servicios competentes.

Fuente: Martínez Tirado, J.F. (2011). *La Ley General de Educación y financiamiento de la reforma Educativa. Análisis de su desarrollo*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha. Pp. 70 y 75.

Puede verse claramente cómo las funciones de la profesión docente aumentan tanto cuantitativa como cualitativamente. Se potencian las funciones ya existentes y se incluyen nuevas funciones en consonancia con el nuevo espíritu de la LGE, tales como entender la formación del niño desde una perspectiva más global, la adaptación de los programas a las necesidades del centro o una mayor colaboración y democratización de las relaciones entre los docentes y con la dirección.

En el caso de los estudios que eran necesarios para llegar a ser maestro, sí se produjeron cambios de envergadura, que vienen a complementar la senda de pequeños cambios que se había producido durante el franquismo. En primer lugar, recordemos que ya en 1967, se produce un cambio que hace que para ser docente, para poder acceder a los estudios sea necesario el Bachillerato Superior.

El primer gran cambio²⁵⁰ viene en el Decreto 1281/1972, de 25 de mayo, por el que las Escuelas Normales se integran dentro de la Universidad, cambiando su denominación por Escuelas Universitarias de Profesorado de Educación General Básica. Por primera vez, la formación de los docentes tiene consideración universitaria, con lo que ello significa para el prestigio de la profesión docente, que habitualmente se había visto en un limbo por el que no pertenecía ni a la enseñanza Universitaria, ni a la enseñanza media.

Aunque como explica perfectamente Beas, (2010)

la dignificación profesional no le vino por el cambio de denominación de maestros a profesores, sino por el incremento salarial, sobre todo tras la huelga de 1973, que le permitió empezar a vivir de su profesión sin tener que dedicarse a dar clases particulares, permanencias o ejercer otras profesiones. (Beas, 2010, p. 411).

Además, en 1972, por orden de 20 de enero de 1972, se regula la extinción de los planes que se habían dado hasta entonces en las Escuelas normales, dando como plazo para ello hasta su total extinción que debe darse en el curso 1978-79. Los nuevos planes de formación buscaban adaptarse a las necesidades que la nueva Ley requería del profesorado, buscar que pudiese impartir la enseñanza globalizada que la Ley buscaba, de acuerdo a las metodologías que la misma pedía.

²⁵⁰ También podría hablarse, aunque al ser enseñanza secundaria no lo haré en este punto, del cambio que supone que los Diplomados y los Licenciados Universitarios puedan hacer una serie de estudios en los Institutos de Ciencias de la Educación y puedan incorporarse a la docencia en la enseñanza secundaria.

A ello se añade que, a medida que se va aplicando la Ley, encontramos importantes mejoras y cambios en el sistema de formación de los docentes. Por Orden de 13 de junio de 1977, se reconoce la especialidad de Educación Especial en las escuelas Universitarias de formación del profesorado de EGB. A su vez, posteriormente se reconoce como especialidad los estudios de Educación Preescolar, lo que supone importantes cambios dentro del sistema educativo español. De este modo, se mejora el estatus de la profesión docente a la par que se mejora la formación de los mismos, de acuerdo con la metodología que se busca desde la propia Ley, de acuerdo a la nueva formación que resulta mucho más técnica que ideológica, en especial desde el final del franquismo.

También cabe reflexionar sobre que en 1969, se cambia la formación continua del profesorado, lo que comienza a quitar atribuciones al CEDODEP, y con la LGE perderá el resto de las atribuciones que hasta esa fecha había tenido. Los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs) se crean por Decreto 1678/1969, con la voluntad de mejorar la formación continuada del profesorado. Entre sus funciones, tenía las siguientes: (Decreto 1678/1969)

- a) La formación pedagógica inicial y permanente del profesorado.
- b) La investigación en el dominio de las ciencias de la Educación.
- c) El asesoramiento técnico en los problemas educativos.

Como puede verse, muchas de estas funciones son comunes a las que tenía el CEDODEP, por lo que progresivamente el Centro de Documentación Pedagógica fue quedando sin funciones, y la inspección perdió mucho del poder que había tenido dentro de la planificación de la educación y sobre todo de la formación de los maestros y maestras, poder que se transfirió a las Universidades de Magisterio. Eso se une a que

[las escuelas de Magisterio] realizarían trabajos de investigación, como el resto de las Facultades y Escuelas. El profesorado tendría continuidad en sus funciones docentes y

el alumnado, que al finalizar sus estudios obtendría el título de Diplomado, tendría acceso a las enseñanzas de segundo ciclo universitario. (Beas, 2010, p. 406).

Otro de los temas importantes, y que resulta clave para entender la LGE y su aplicación es el tema presupuestario, al que no dedicaré excesivo tiempo por haber sido ya trabajado dentro de este trabajo.

Ya se ha explicado largamente la amputación presupuestaria que sufrió la LGE en su aplicación. Era una Ley que, por sus propios objetivos y por la búsqueda de la generalización de la enseñanza tanto primaria como secundaria, necesitaba importantes apoyos económicos, apoyos que nunca se le quisieron dar. No obstante, de justicia resulta reconocer los aumentos presupuestarios –aunque insuficientes para los fines de la Ley- que se llevan a cabo ²⁵¹:

Tabla 63. Aumentos presupuestarios del MEC (1970-1975).

Año	Millones	Equivalente en pesetas de 1970	% Aumento sobre el año anterior (sin inflación)	% aumento sobre 1970 (sin inflación)
1970	45.247	.....	.....	.....
1972	59.273	50.230	11	11
1973	65.251	49.853	-0,8	10,2
1974	81.097	53.809	7,9	18,1
1975	101.016	57.396	6,6	24,7

Fuente: Elaboración propia a través de los datos del MEC y el INE.

²⁵¹ Resulta llamativo que será en 1976 cuando por primera vez los presupuestos que se dedican a la Educación en todos sus grados sean superiores a los que se dedican a los Ministerios militares, lo que nos habla de las preferencias que desde un primer momento se dieron, aunque resulta lógico si tenemos en cuenta que se trataba de una dictadura militar.

Como puede verse, aunque se producen importantes aumentos, gran parte de ellos desaparecen por la inflación, por lo que este esfuerzo presupuestario resulta absolutamente insuficiente para conseguir los objetivos que se habían fijado para la LGE, que no puede lograr sus metas sin la reforma fiscal con la que en principio había sido pensada la Ley.

Por su parte, la **política de concentración de escuelas** sigue ampliándose, incluso va más allá de lo que se había dado hasta la fecha. Eso hace que la escuela unitaria vaya en un franco declive, que se ampliará con la aplicación de la LGE.

En la propia Ley se buscaba la creación de centros completos por niveles, y eso se conseguía ampliando la política que ya se había dado durante la década de 1960, juntando distintas escuelas unitarias, o concentrando en núcleos de población más grandes distintos colegios, estableciendo para ello los transportes necesarios.

La idea de centro único, con un número mínimo de ocho unidades plantea diversas dificultades. En la práctica supuso que en los programas de construcciones escolares no se contemplara la posibilidad de construir centros con menos de ocho unidades, así como un relativo abandono de los mismos en la llamada operación R.A.M. (Reparaciones, Ampliaciones y Modificaciones), destinada a mejorar las instalaciones de los edificios escolares. (Martínez Tirado, 2011, p. 90).

Todo ello hará que, a lo largo de la década de 1970 se acentúe la política de concentración escolar, lo que supone una importante merma en la escuela unitaria que tan importante había sido especialmente hasta 1960²⁵². El desarrollo económico y la concentración de la población en torno a núcleos mayores de población hizo desaparecer la escuela unitaria, pasando paulatinamente a unos centros mucho mejor dotados, donde por línea general el profesorado se dedicaba solamente a uno de los cursos.

²⁵² Pese a que la escuela unitaria sigue en nuestro tiempo lo cierto es que pasan de ser la escuela mayoritaria a ser una anomalía dentro del sistema, una excepción.

Respecto a la concentración de centros escolares cabe precisar para entender el modo en el que se intentaba hacer que

la concentración escolar es un intento de solución que puede conducir a resultados positivos, siempre que no se atienda debidamente al aspecto pedagógico de la cuestión, no reduciéndola a una concentración material de maestros, alumnos y medios de enseñanza; sino dotándola de un espíritu, de una organización y de unos programas de actividades que puedan ser desarrollados no ya en las escuelas concentradas que eventualmente puedan establecerse, sino en los grupos o agrupaciones escolares actualmente ya en funcionamiento. (Sánchez Manzano, 1966, p. 113)

Por lo que respecta a las subvenciones, ya analicé las reacciones que surgieron a las mismas en 1969, pero, ¿cómo se vertebran estas subvenciones? Pese a que la Ley legislaba las subvenciones, de un modo que no se había dado hasta entonces, lo cierto es que había muchos alumnos sin escuela, y era necesario invertir primero en escolarizar a estos alumnos antes de plantearse las subvenciones, y la falta de presupuesto no ayudaba a poder hacer las dos cosas a la vez. Por tanto, Villar Palasí, por ideales, o por necesidad, primero invirtió en el sistema público, lo que hará que las subvenciones escolares tengan que esperar hasta el curso 1972-1973, incluso en algunos casos hasta el curso siguiente.

La política de Villar respecto a las subvenciones fue clara: primero había que dar escuela a quien no la tenía; luego se hablaría de subvenciones; y, en todo caso, no se iba a subvencionar de cualquier forma: se subvencionaría a los centros que se adecuaban a las necesidades de una EGB digna, igual que el Estado hacía con sus centros; los que no cumplieran determinados mínimos desaparecerían del mapa escolar español” (Navarro Sandalinas, 1990, p. 297).

Con las subvenciones, lo cierto es que serán muchas escuelas las que se eliminarán, por no cumplir los mínimos que fijó el gobierno para poder llegar a las subvenciones. Así, muchas escuelas-piso y otras escuelas que tenían unas instalaciones realmente

deficientes no pudieron acceder a la financiación pública, lo que paulatinamente llevó a la desaparición de estos centros²⁵³.

Esta política de inversión en la escuela pública, supondrá grandes quejas de la escuela privada y de los sectores eclesiásticos, aunque finalmente, tanto durante el franquismo como de forma evidente en el pacto constitucional las subvenciones fueron una realidad. Mediante el artículo 27 de la Constitución se asegurarán las subvenciones a las escuelas privadas que cumplan con lo que el Estado pide como contraprestación, del mismo modo que se blindará el derecho a creación de centros por parte de los sectores privados.

¿Cómo se lleva a cabo la ejecución de la LGE? En primer lugar, tras los pasos que ya han sido vistos, del proyecto de Ley se retira todo aquello que tuviese que ver con la financiación, por lo que, pese a que la Ley se aprueba, no tiene los fondos para llevarse a cabo con garantías. Así, hay muchas partes que no se aplicarán tal y como habían sido pensadas, y la extensión del sistema público o la formación de los docentes quedan en un nivel muy inferior al que se había planteado en un principio.

Todo ello no extraña si se tiene en cuenta que el Ministro que sustituirá a Villar Palasí al frente del Ministerio en 1973 será Julio Rodríguez²⁵⁴, que duraría muy poco en el cargo, y posteriormente Martínez Esteruelas, quien había dicho años antes sobre la Ley General de Educación y su financiación lo siguiente:

a mí, desde un punto de vista técnico, me resulta inconveniente e inconcebible que, con ocasión de una reforma de la acción del Estado en un ramo determinado de la actividad pública, se haga un planteamiento recaudatorio suscitando la petición de la reforma fiscal²⁵⁵.

²⁵³ Esto también obliga al Estado a adaptar sus escuelas a sus propias leyes, algo que en muchos casos no se daba, lo cual incrementará el presupuesto para construcciones escolares.

²⁵⁴ Conocido por el calendario universitario juliano.

²⁵⁵ Está en el Apéndice nº 85 al B.O. de las Cortes, de 2-7-1970

A ello añadiría que “El sistema fiscal no puede estar, de ninguna manera, en función de una determinada acción del Estado”²⁵⁶.

Por tanto, teniendo un Ministro que no había creído ni apoyado la Ley, se puede entender que la Ley General de Educación no será aplicada en su totalidad hasta la propia transición democrática, aplicándose solamente algunas de sus partes durante el periodo franquista, aquellas partes que eran necesarias para el progreso económico del país, aquellas partes que aseguraban las subvenciones a los centros de la Iglesia (a partir del curso de 1973). Todo ello se encuadraba dentro del calendario de aplicación de la Ley, que daba 10 años de plazo a la aplicación total de la misma, pero, aunque nunca se podrá saber, sería interesante descubrir si en caso de pervivencia del Estado franquista, le Ley se hubiese aplicado de un modo completo.

En definitiva, en 1958 comenzó un proceso de cambio del sistema educativo español y de las políticas que vertebran el mismo, unos cambios que paulatinamente fueron haciendo más accesible la educación a todos los estratos sociales, puesto que eso implicaba ventajas para el sistema económico, un sistema que generalizó la educación secundaria, y que, tras muchas décadas por fin dignificó mínimamente la vida de los docentes. Pero estos cambios que se sucedieron de un modo frenético a lo largo de poco más de una década tuvieron su epílogo, su colofón en la siguiente década con la LGE (1970), donde se cambió el modo de hacer pedagogía que se había desarrollado hasta entonces, como resultado de los cambios iniciados con el CEDODEP y las políticas emanadas del mismo.

Tabla 64. Ley General de Educación.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (1970)				
ETAPAS	PRE-ESCOLAR		EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA	
		Jardín de	Parvulario	1ª Etapa (1º-5º) (De 6	2ª Etapa (6º-8º) (De

²⁵⁶ Está en el Apéndice nº 85 al B.O. de las Cortes, de 2-7-1970

	Infancia (2-3 años)	(4-5 años)	a 10 años)	11-13 años)
OBJETIVOS	Desarrollo armónico de la personalidad del niño (Art. 13).		<ul style="list-style-type: none"> - Formación integral en las posibilidades de cada uno. (Art. 15) - Adquisición, desarrollo y utilización funcional de hábitos y técnicas instrumentales de aprendizaje. - Ejercicio de capacidades de imaginación, observación y reflexión. - Adquisición de nociones y hábitos religiosos-morales. - Desarrollo de aptitudes para la convivencia. - Iniciación en la apreciación y expresión artísticas. (Art. 16.1) 	
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> - Juegos - Actividades del lenguaje - Expresión rítmica y plástica - Observación de la naturaleza. - Ejercicios lógicos y prenuméricos. - Desarrollo del sentido comunitario. - Principios religiosos. (Art. 14.1) 		Dos etapas diferenciadas	
			En la primera etapa se produce la globalización de las materias. (Art. 15,2 a)	En la segunda etapa: Moderada diversificación. (Art. 15,2 b)
			Como contenidos comunes a las dos etapas encontramos: <ul style="list-style-type: none"> - Dominio del lenguaje. - Aprendizaje de la lengua extranjera. - Fundamentos de la cultura religiosa. - Conocimiento de la realidad del mundo social y cultural. - Nociones sobre el mundo físico mecánico y matemático. - Áreas de expresión: Lingüística, matemática, plástica y movimiento. - Áreas de experiencias: Social, natural, religiosa. 	
MÉTODOS	Predominantemente activos para desarrollar la espontaneidad, la creatividad y la responsabilidad. (Art. 14,2)		Que fomenten la originalidad y la creatividad Que desarrollen aptitudes y hábitos de cooperación (trabajo en equipo) (Art. 18)	
EVALUACIÓN	-----		1ª Etapa	2ª Etapa
			Estimación global de resultados (Art.19,1) Interviene el maestro respectivo	Pruebas flexibles de promoción. Interviene el equipo de docentes.
			Se tiene en cuenta el progreso en función de la capacidad. Además no se repite curso, se recupera.	

PROFESORADO Titulación Competencia (misión) Número	Diplomado/a universitario. (Art. 102, 1ª)	<ul style="list-style-type: none"> - Diplomado universitario (Art. 102, 1a) - Dirigir la formación integral y armónica de la personalidad el niño y del adolescente. - Adaptar a las condiciones de clase. - Utilizar los métodos más útiles y aceptables. - Organizar actividades fuera del aula. - Mantener relación con la familia. (Art. 109) 	
		1 maestro por grupo encargado de todas las áreas. El maestro/a es tutor.	Equipo docente. Diversas materias y diversos docentes: <ul style="list-style-type: none"> - Lengua y C. Sociales. - Matemáticas, Ciencias y tecnología. - Idiomas. - E. Física. - E. Artística. - Religión.

Fuente: Elaboración Propia.

Para concluir, resulta interesante el poder comparar para ver este proceso y evolución legislativa, la Ley de 1970 con la que vertebra la educación en 1967. En la siguiente tabla pueden apreciarse algunos de los descriptores más importantes que muestran una clara evolución desde principio de la década de 1960 que cristalizará en los cambios legislativos que trae aparejados la LGE.

Tabla 65. Comparación entre la Reforma de 1967 y la LGE.

Evolución desde la Ley de 1967 hasta la LGE.		
	Reforma de 1967	LGE
Edad de escolarización	Se establece en 1964 la escolarización debe ser entre	Se busca la educación básica. Eso supone dejar de ser un

	los 6-14 años. Eso supone que hasta los 10 se está en la escolarización primaria, ampliable hasta los 12 años. Se trata de un sistema segregado.	sistema segregado. Se consuma la evolución hacia una educación básica para todos. Se establece el periodo 6-14 como un periodo único por el que todo el alumnado debe pasar.
Calidad	Se produce una preocupación por la mejora de la calidad y de los procesos, así como una mayor preocupación por los procesos y sus resultados.	Se mantiene la situación anterior, pero se potencia la búsqueda de la calidad, una mayor pedagogía, una mayor evaluación y una mayor rendición de cuentas a la par que autonomía.
Evaluación y concepto de evaluación	Se impone la evaluación como concepto continuo y formativo para los docentes. Se evalúa en diversos momentos, no solo al final. Aparece el concepto de repetición.	Evaluación como concepto clave dentro del aprendizaje. Se debe aprender mediante la misma buscando la mejora.
Profesorado	Se producen mejoras en la formación de los docentes. Dos años de estudios teóricos y un año de estudio práctico. Para poder entrar a los estudios de Magisterio se exige el bachillerato.	El profesorado pasa a ser universitario. A partir de 1972 las normales se integran dentro de las Universidades. Se entiende la formación del profesorado y su situación como un factor clave para la mejora de la calidad. ²⁵⁷
Formación permanente del profesorado	Se basa en Vida Escolar y en los centros de Colaboración Pedagógica. Ambos dos muy	Aparecen los ICES y el CENIDE. Las publicaciones comienzan a aparecer en manos

²⁵⁷ La frase textual que recoge la propia Ley es: “Se pretende también mejorar el rendimiento y calidad del sistema educativo. En este orden se considera fundamental la formación y perfeccionamiento continuado del profesorado, así como la dignificación social y económica de la profesión docente” BOE del 6 de agosto de 1970

	vinculados al CEDODEP y por tanto a la inspección.	privadas y por tanto están menos vinculadas a la inspección.
Concepto de alfabetización	El concepto de alfabetización evoluciona a alfabetización funcional.	La alfabetización funcional evoluciona a la educación de adultos.
Lenguas regionales	Aunque no se permiten las lenguas de cada una de las comunidades autónomas, existe una mayor tolerancia ante las mismas, tal como demuestra una cierta permisibilidad con las ikastolas y con las escuelas asociadas a Rosa Sensat en Cataluña.	Se incorporan progresivamente las lenguas propias de cada una de las comunidades.
Descriptorios importantes que el CEDODEP inicia en el sistema educativo español.	Concepto de calidad . Se trata de modernizar el sistema buscando una calidad mejor. Se comienza a poner el foco en los procedimientos dentro de clase, en los niveles de concreción y en la formación y consideración del profesorado.	Calidad . Se ahonda en las reformas comenzadas en 1965 sobre rendimiento escolar. Se comienza a hablar con fuerza de la eficacia y la eficiencia en la escuela.
	Evaluación . Se inicia un proceso de mayor evaluación y se realiza en diversos momentos del curso. Se busca una evaluación para la mejora.	Evaluación . El concepto de evaluación es clave en la LGE. “Se dará prioridad a la evaluación realizada a lo largo del curso, de manera que las pruebas finales sólo tengan carácter supletorio”. (Art. 38)
	Metodología . Se busca una metodología más activa, y se	Metodología . La escuela debe ser activa. La actividad es uno

	ponen las construcciones escolares y los materiales al servicio de la misma.	de los principios clave de la reforma. Se centra en los contenidos procedimentales mucho más que las leyes previas
	Investigación Educativa. El CEDODEP es quien lleva a cabo las investigaciones educativas vinculadas a la mejora de la calidad y del rendimiento.	Investigación Educativa. Nace el CENIDE y los ICEs, dependiente del anterior y que serán los que lleven a cabo la investigación educativa. Las reformas y cambios se prueban antes en los llamados centros piloto.

Fuente: Elaboración propia.

10. Bibliografía.

Agulló, M^a C. (1994). *La educación de la mujer durante el franquismo y su evolución en Valencia*. Universidad de Valencia: Valencia.

- (1999). Azul y Rosa: franquismo y educación femenina. En Mayordomo, A. (Ed.), *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*, pp. 243-303. Valencia: UV.

Aizpun, A. (1964). El programa de matemáticas en la escuela primaria. *Vida Escolar*, n^o 63-64, pp. 21-24.

Alonso, A. (1969). TV. Escolar. Guiones Escolares. Francia: el País y la gente. *Vida Escolar*, n^o 111, p. 17.

Andrés, M. (1952). Determinación experimental del rendimiento escolar. En *Revista Española de Pedagogía*, núm 40.

Arias y Gentile (2011). *Calidad y reforma de la educación secundaria obligatoria en España*. Madrid: Fundación alternativas.

Arroyo, V. (1963). Niveles de curso y métodos de trabajo. *Vida escolar*, n^o 51-52. p. 13.

- (1964). El programa de lectura y escritura. *Vida Escolar*, n^o 63-64, pp. 18-20.

- (1965). Sugerencias didácticas para el desarrollo de los niveles mínimos de lectura. *Vida Escolar*, n^o 68, pp. 8-9.

- (1966a). Ideas y sugerencias para una programación de los cursos de lectura. *Vida Escolar*, n^o 81-82, pp. 41-45.

- (1966b). Técnicas de valoración del personal docente. En CEDODEP. (Ed.) *Organización y supervisión de escuelas*. Madrid: CEDODEP. Pp. 395-429.

- (1967). La unidad didáctica y la sistematización de las materias. *Vida Escolar* 93-94, pp. 30-36.

Asociación Nacional de Catedráticos numerarios de Institutos Nacionales de Enseñanza Media. (1969). *Informe sobre el Libro Blanco del Ministerio de Educación y Ciencia: la educación en España: bases para una política educativa*. Madrid: MEC

- Azaña, M. (1981). *Memorias políticas y de guerra*. Madrid: Agrodasio Aguado. vol. IV
- Azor, J. (1965). Aplicaciones didácticas del proyector de vistas fijas (II). *Vida Escolar*, (68), pp. 22-23
- (1969a). TV Escolar. Guiones didácticos. El Pelicano. *Vida Escolar*, (111), p. 15.
 - (1969b). TV. Escolar. Guiones didácticos. Las cabras monteses. *Vida Escolar*, (111), p. 23.
- Barreiro Rodríguez, H. (1995-1996). Nacional-Catolicismo en la España de la posguerra. Notas sobre una antología de textos y un estudio preliminar de A. Mayordomo. *Historia de la Educación. Revista Universitaria*, (14-15), pp. 419-420.
- Batanaz, L. (2011). *La inspección de primera enseñanza durante la Guerra Civil y el primer franquismo (1936-1943): represalia y desgarramiento*. Córdoba: Universidad de Córdoba
- Beas, M. (2010). Formación del Magisterio y reformas educativas en España: 1960-1970. *Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 14, (1), pp. 337-414
- Beltrán, F. (1991). *Política y reformas curriculares*. UV. Valencia.
- Benvenuty, J. (1987). *Educación y política educativa en Cádiz durante la Segunda República: (1931-1936): Análisis de la Reforma*. Cádiz: Diputación Provincial de Cádiz.
- Biescas, J.A. y Tuñón de Lara, M. (1983). España bajo la dictadura franquista (1939-1975). En Tuñón de Lara. (Ed.). *Historia de España* (pp. 286-290). Barcelona: Labor.
- Buj, A. (1965). Orientaciones didácticas para niveles de hábitos y destrezas. *Vida Escolar*, (67), pp. 10-11
- (1967). Los textos de Unidades Didácticas: su empleo por el alumno e interpretación por el maestro. *Vida Escolar*, (93-94), pp. 47-50.
 - (1968). Evaluación objetiva del rendimiento de los escolares en matemáticas. *Vida Escolar*, (97-98), pp. 47-49.

- Calleja, T. (1965a). El microscopio, útil del trabajo escolar. *Vida Escolar*, (66), pp. 16-18.
- (1965b). Lecciones con el microscopio. La triquina. *Vida Escolar*, (67), pp. 12-13.
 - (1965c). Lecciones con microscopio. Los invisibles habitantes del agua. *Revista de Educación*, (68), pp. 14-15.
 - (1965d). Una maravillosa circulación sin guardias ni semáforos. *Vida Escolar*, (74), pp. 16-17.
- Cambre, J. (1971). *Estructura y problemas de la Enseñanza en España*. Barcelona: Editorial Nova Terra.
- Capitán, A. (1994). *Historia de la educación en España*. Madrid: Dykinson.
- CEDODEP. (1960a). *Cuestiones de Didáctica y Organización Escolar*. Madrid: Centro de documentación y orientación de enseñanza Primaria.
- (1960b). *La escuela Unitaria completa*. Madrid: MEC.
 - (1960c). *Niveles, Cuestionarios y Programas escolares*. Madrid: MEC.
 - (1965). *Orientaciones pedagógicas para directores escolares*. Madrid: CEDODEP.
 - (1966a). *Organización y supervisión de escuelas*. Madrid: CEDODEP.
 - (1966b). *Proyecto CEDODEP: Elaboración de programas escolares*. Madrid: CEDODEP.
 - (1968a). *Instrumentos para una escuela mejor: promociones escolares. Centros de Colaboración y manuales escolares*. Madrid: CEDODEP.
 - (1968b). *Programas para colegios Nacionales*. Madrid: Editorial Paraninfo.
 - (1969a). *Instrumentos para una escuela mejor: escuela y comunidad*. Madrid: CEDODEP.
 - (1969b). *Instrumentos para una escuela mejor: tecnología audiovisual y educación*. Madrid: CEDODEP.
- Chamorro, E., Fernández, E., y Marcos, A. (1966). Programas escolares para el tercer curso de lenguaje. *Vida Escolar*, (81-82), pp. 52-55.
- Chaves, R. (1967). El maestro de educación física. Cuestionarios y niveles. *Vida Escolar*, (85), pp. 26-28.
- Chavez, F. (1966). La inspección: Una función que se renueva. En CEDODEP. (Ed.). *Organización y supervisión de escuelas* (pp.261-274). Madrid: CEDODEP.

- Cipolla, C. M. (1969). *Literacy and development in the West*. Penguin, Harmondsworth.
Que se tradujo en España como: Cipolla, C.M. (1970). *Educación y desarrollo en Occidente*. Barcelona: Ariel.
- Codina, M.T. (2002). Rosa Sensat y los orígenes de los movimientos de Renovación Pedagógica. *Revista de Educación: Revista Interuniversitaria*, (21), pp. 91-104.
- Comisaría del Plan de Desarrollo económico. (1963). *Plan de Desarrollo Económico y social para el periodo 1964-1967*. Madrid.
- Comisaría del Plan de desarrollo Económico y Social. (1965). *Memoria sobre la ejecución del Plan de Desarrollo Económico y Social*. Madrid: Comisaría del Plan de Desarrollo Económico y Social.
- Comisión Episcopal de Enseñanza. (1969). *La Iglesia y la Educación en España, Hoy*. Madrid: Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa.
- Conferencia Internacional de Instrucción Pública. De 3 de julio de 1961.
- Corta, J.F. (1965). Iglesia, Episcopado, libertad y gratuidad de enseñanza. *Educadores*, septiembre-octubre de 1965, pp. 649-692
- Crespo Redondo, J. (Ed.). (1987). *Purga de maestros en la guerra civil. La depuración del magisterio nacional en la provincia de Burgos*. Valladolid: Ediciones Ámbito.
- De la Orden, A. (1963). Programas, niveles y trabajo escolar. *Vida Escolar*, (53), pp. 2-4.
- (1964). La enseñanza programada. *Vida Escolar*, (63-64), pp. 15-17.
 - (1966a). El perfeccionamiento profesional del Magisterio en ejercicio. *Organización y Supervisión de Escuelas*. Madrid: CEDODEP. Pp. 45-61.
 - (1966b). Cuestionarios nacionales para la enseñanza primaria (I). *Organización y Supervisión de Escuelas*. Madrid: CEDODEP. Pp. 99-108.
 - (1966c). La inspección de enseñanza primaria en los Estados Unidos. En CEDODEP. (Ed.). *Organización y supervisión de escuelas* (pp. 327-336). Madrid: CEDODEP.
 - (1968a). *El proceso de elaboración de programas. Niveles, Cuestionarios y Programas escolares*. Madrid: MEC.
 - (1968b). Validez y fiabilidad de las pruebas de promoción. *Vida Escolar*, (99), pp. 7-9.

- Del Pozo, A. (1969). *Didáctica General*. Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez.
- Di Febo, G. y Juliá, S. (2005). *El Franquismo. Una Introducción*. Barcelona: Paidós
- Díez Hochleitner, R. (1967). *Política y financiación de la educación*. Madrid: Escuela de Administración pública.
- (1992). La reforma educativa de la LGE de 1970: datos para una crónica. *Revista de Educación*, (nº extra 1), pp. 261-278.
- Díez Hochleitner, R.; Tena Artigas, J.; y García Cuerpo, M. (1977). *La reforma educativa española y la educación permanente. Experiencias e innovaciones en Educación, nº 31*. París: Unesco.
- Dirección general de Radio-difusión. Dirección de enseñanza primaria. (1968). *Libro Dossier sobre televisión escolar en España. 1967-1968*. Madrid: Dirección general de Radio-difusión.
- Domínguez Estevez, J. M. (1966). Sugerencias para programas de escuelas unitarias. *Vida Escolar*, (81-82), pp. 18-21.
- Duocastella, R. (1960). Sociología de las zonas desarrolladas y formulación de planes de actuación en ellas. En MEC. (Ed.), *Trabajos de la II reunión de estudios sobre analfabetismo y educación fundamental*. Madrid: Publicaciones de la Junta nacional contra el analfabetismo.
- Einstein, E.L. (1968). Some conjectures about the impact of printing on western society and thought: a preliminary report. *Journal of Modern History*, vol. 40 (nº 1, March), pp. 1-56.
- Escolano, A. (1989). Discurso ideológico, modernización técnica y pedagogía crítica durante el franquismo. *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, (8), pp. 7-28.
- (1992a). *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Pirámide.
 - (1992b). La Ley General de Educación y la Educación de adultos. *Revista de Educación*, (Extra 1), pp. 109-130.
- FERE. (1959). *Anuario de la FERE* (Federación de religiosos de la Enseñanza).
- Fernández Benito, A. (1966). Programación de las unidades didácticas en las escuelas de maestro único. *Vida Escolar*, (81-82), pp. 38-40.

- Fernández Huerta, J. (1960). El trabajo individualizado en la escuela primaria. *Vida Escolar*, (21), pp. 7-10.
- Fernández Rivera, E. (1966). Programa de Lengua española para el segundo curso, adaptado a los vigentes cuestionarios de enseñanza primaria. *Vida Escolar*, (81-82), pp. 46-48.
- (1969a). TV Escolar. Guiones Didácticos. La luz óptica. *Vida Escolar*, (111), p. 16.
 - (1969b). TV. Escolar. Guiones escolares. El aire: Propiedades y aplicaciones. *Revista Vida Escolar*, nº. 111, p. 21.
- Fernández Soria, J.M. (1998). *Educación, socialización y legitimación política. (España 1931-1970)*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Fernández Soria, J.M. y Agulló, C. (1999). *Maestros valencianos bajo el franquismo*. Albal, Valencia: Institució Alfons el Magnànim.
- (2004). *Una escuela rural republicana*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Fernández Soria, J.M. y Mayordomo, A. (1993). *Vencer y convencer*. Valencia: U.V.
- Francois, M. (1966). La inspección de enseñanza en Francia. En CEDODEP (Ed.). *Organización y supervisión de escuelas*, pp. 321-236. Madrid: CEDODEP.
- Fuster, J. (1964). El programa en la escuela de varios maestros. *Vida Escolar*, (63-64), pp. 34-37.
- García Hoz, V. (1964). Criterios para la confección de programas escolares. *Vida Escolar*, (63-64), pp. 2-3.
- (1969). *Manual de Tests para la Escuela*. 8ª Edición. Madrid: Escuela Española S.A. Hijos de Ezequiel Solana. Instituto "San José de Calasanz" de Pedagogía.
 - (1975). *Principios de la pedagogía sistémica*. Madrid: Ediciones Rialp. Octava edición.
- García Jiménez, J. (1967). Notas previas para la planificación y ejecución de una campaña de alfabetización por televisión. *Revista de Educación*, Vol. 65, (191), pp. 97-107.
- Garrido, F. (1966). Estudio comparado de supervisión escolar. En CEDODEP. (Ed.). *Organización y supervisión de escuelas*, pp. 309-319. Madrid: CEDODEP.

- Gavilanes, G. (1942). Ensayo sobre una Pedagogía Nacional-Sindicalista. *Revista Nacional de Educación*, (febrero), pp. 27-29.
- Gil Carretero, S. (1960). Economía y demografía de las comarcas subdesarrolladas y carácter de las actuaciones de educación fundamental. *Trabajos de la II reunión de estudios sobre analfabetismo y educación fundamental*. Madrid: Publicaciones de la Junta Nacional contra el analfabetismo.
- Gil, A. (1959). *Estudios pedagógicos modernos. Tomo segundo*. Málaga: Librería Denis. Cuarta Edición.
- Gómez García, M.N. (1997). El maestro fuera de la escuela. Apuntes para una investigación sobre la vida cotidiana del <<Maestro Nacional>> (1939-1965). *Revista de Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, (16), pp. 177-197
- González Agàpito, J. (1994). La renovació pedagògica durant el franquisme. <<Si se salva l'home es té tot salvat>>. *Educació e Història*.
- González Rodríguez, E. (1961). Organización del trabajo en la escuela Unitaria. *Vida escolar*, (34), pp. 33-35.
- Guerrero, M. (1948). El justo reparto del presupuesto escolar. En *Razón y Fé*, t. I. , pp. 119-132.
- Guzmán Reina, A. (Ed.). (1955). *Causas y remedios del analfabetismo en España*. Madrid: Publicaciones de la Junta Nacional contra el Analfabetismo.
- Herrero, C. y Pastora, J.F. (1969). *Prácticas de Enseñanza*. Valladolid: Miñón. (2 vols.)
- Herrero, J. (1973). *Los orígenes del pensamiento reaccionario español*. Madrid: Alianza
- Ibáñez Martín, J. (1941) *Un año de política docente*. Discurso de inauguración del curso 1941-1942 en la Universidad de Barcelona.
- Iglesias, J. (1960). Técnica de trabajo por equipos. *Vida Escolar*, (21), pp.10-12.
- INE (s.a.) Estadística de la enseñanza en España. 1946-1947.
- INE (s.a.) Estadística de la enseñanza en España 1950-1951
- INE (s.a.) Estadística de la enseñanza en España 1955-1956.
- INE (s.a.) Estadística de la enseñanza en España 1965-1966.
- INE (s.a.) Estadísticas de la Enseñanza en España 1959-1960
- INE (s.a.) Anuario Estadístico de 1966. Estadísticas de la Enseñanza en España.

- International Bank of Reconstruction and Development. (1962). *The Economic Development of Spain; report of a Mission*. Baltimore: The John Hopkins Press.
- Janer Manila, G. (1975). *Petita memoria d'un mestre del meu temps*. Barcelona: Ediciones Galba.
- Laguna, M. (1960). *La escuela unitaria completa*. Madrid: MEC.
- Larroyo, F. (1967). *Didáctica general*. Méjico: Editorial Porrúa. Tercera Edición.
- Lavara, E. (1964). Las unidades de trabajo y su programación. *Vida Escolar*, (63-64), pp. 13-15.
- (1967). Presentación de una unidad didáctica Globalizada. *Vida Escolar*, (93-94), pp. 20-24.
 - (1969). *Didáctica. Tiempo y Educación*. Madrid: Compañía Bibliográfica Española.
- Lázaro, E. (1975). Historia de las construcciones escolares en España. *Revista de Educación*, (240, Sep.-Oct.).
- Lázaro Lorente, L.M. (2008). El impulso crítico a la renovación pedagógica: de finales del franquismo a la transición democrática. En AA.VV. (Ed.) *Canviar la societat. La renovació pedagògica valenciana al segle XX. IV Jornades d'Història de l'Educació Valenciana*. Gandía, CEIC Alfons el Vell. Pp. 65-127.
- Llopis, R. (2005). *La revolución en la escuela: dos años en la Dirección General de Primera enseñanza*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lombardo-Radice, G. (1933). *Lecciones de didáctica y recuerdos de experiencia docente*. Madrid: Labor. 11ª Edición.
- López Martín, R., y Mayordomo, A. (1999). Las orientaciones pedagógicas del sistema escolar. En Mayordomo, A. (Ed.), *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo* Valencia: UV. Pp. 41-104.
- Luca, T. (1970) Venturas y desventuras del proyecto de Ley de Educación. *ABC del miércoles* 11 de marzo de 1970. P. 23.
- Lucena, F. (1960). *Centro y fichaje de analfabetos. Problemas y soluciones*. Forma parte de una ponencia contra el analfabetismo.

Lumbreras, J.M. (1972). *La lucha por la extensión y la libertad de enseñanza*. Madrid: Sindicato Nacional de Enseñanza.

Luzuriaga, L. (1919). *El Analfabetismo en España*. Madrid: J. Cosano.

Maíllo, A. (1943). *Educación y Revolución. Los fundamentos de una educación nacional*. Madrid: Editora Nacional.

- (1952). Problemas de la enseñanza Primaria. *Revista de Educación*, Vol. I, (3), pp. 257-263.
- (1953). Los problemas de la educación popular. *Revista de Educación*, Vol. IV, (11), pp. 11-16.
- (1954). *Los problemas de la Educación Popular*. Madrid: Diana.
- (1955). Algunos males de nuestra pedagogía. *Revista de Educación*, (32), pp. 192-201.
- (1957). Actividades de la Junta Nacional contra el analfabetismo. *Revista de Educación*, (66), p. 19-23.
- (1960). *Periodización del trabajo escolar. Del almanaque al horario. Cuestiones de didáctica y Organización Escolar*. Madrid: CEDODEP
- (1960b). *Los centros de orientación didáctica y el perfeccionamiento del magisterio en ejercicio*. En UNESCO. Boletín del Proyecto Principal de Educación, vol. II, (7, julio-septiembre), pp. 89-104.
- (1961). Lecciones y ejercicios. *Vida Escolar*, (31), p. 2.
- (1963a). Cuestiones de educación y enseñanza. *Revista de Educación*, (150), pp. 10-14.
- (1963b). Periodización de las tareas escolares. *Vida Escolar*, (48), pp. 3-4.
- (1964a). Metodología y organización: orientaciones didácticas para la aplicación de los niveles. *Vida Escolar*, (62), pp. 3-7.
- (1964b). Programas escolares y factores ambientales. *Vida Escolar*, (63-64), pp. 4-7.
- (1969). *Educación de adultos. Educación permanente*. Madrid: Editorial escuela Española.
- (1989). *Historia crítica de la inspección escolar en España*. Madrid: Josmar.

- Mainer, J. y Mateos, J. (2011). *Saber, poder y servicio. Un pedagogo orgánico del Estado: Adolfo Maíllo*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Manifiesto de Marzo de 1962, del comité de Coordinación Universitario CCU de Barcelona. En Valdevira, G. (2006). *La oposición estudiantil al franquismo*. Madrid: Síntesis.
- Marcos, A. (1969). TV. Escolar. Guiones didácticos. Hombres de la Jungla. *Vida Escolar*, (111), p. 18.
- Marín Cabrero, R. (1960). Las promociones escolares. *Vida Escolar*, (21), pp. 23-25.
- Marques, S. (1994). En L'escola primària durant els primers anys del franquisme. *Educació e Història. Revista d'història de l'educació*, (1), pp. 137-143.
- (2011). *Educación republicana en Cataluña y Torreón*. Jalisco: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Martí, J. J. (2002). *Poder político y educación. El control de la Enseñanza. (España, 1936-1975)*. Valencia: PPU.
- (1999). Ortodoxia y control en el sistema Educativo: la inspección de enseñanza. En Mayordomo, A. (Ed.). *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*, pp. 105-180. Valencia: Universidad de Valencia.
- Martínez Rodríguez, E. (1964). Consideraciones en torno a la promoción escolar. *Educadores*, (30, noviembre-diciembre), pp. 941-950.
- Martínez Tirado, J.F. (2011). *La Ley General de Educación y Financiamiento de la reforma Educativa. Análisis de su desarrollo*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha.
- Mata, M. (1985). La escuela de Maestros Rosa Sensat de Barcelona. *Perspectivas: Revista trimestral de Educación Comparada*, (1), pp. 129-135.
- Mayordomo, A. (1997). Iglesia y Estado en la Política educativa del franquismo. En Vergara, J. (Ed.). *Estudios sobre la secularización docente en España*, pp. 183-205 Madrid: Aula Abierta UNED.
- (1999). Aproximación a enfoques y tiempos de la política educativa. En Mayordomo, A. (Ed.). *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo* Valencia: UV.

- Mayordomo, A. y López Martín, R. (1999). Las orientaciones pedagógicas del sistema escolar. En Mayordomo, A. (Ed.). *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*. Pp. 41-104. Valencia: UV.
- MEC. (1965). *Guía práctica para las escuelas de un solo maestro*. Madrid: CEDODEP
- MEC. (1960). *Cuestiones generales de didáctica y organización escolar: curso celebrado del 3 de febrero al 21 de marzo de 1959*. Madrid: CEDODEP.
- (1965). *Guía práctica para las escuelas de un solo maestro*. Madrid: CEDODEP.
 - (1968). *Libro dossier sobre televisión escolar en España. 1967-1968. Dirección general de Radio-difusión*. Madrid: Dirección de enseñanza primaria.
 - (1969). *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid: MEC.
- Medina, A. (1960). Lecciones y ejercicios. *Vida Escolar*, (21), pp. 14.
- MEN. (1959). El movimiento educativo escolar durante el año 1958-59. *Revista de educación*, (102), pp. 14-20.
- (1965). *Guía práctica para las escuelas de un solo maestro*. Madrid: CEDODEP.
- Molero, A. (1977). *La reforma educativa de la segunda República española. Primer bienio*. Madrid: Santillana.
- Monés, J. (1992). La Ley General de Educación de 1970: la administración educativa. *Revista de Educación*, (Extra 1), pp. 131-192.
- Monet, J. (1985). *Els primers quinze anys de Rosa Sensat*. Barcelona: Rosa Sensat Edicions.
- Montilla, F. (1942). *Inspección escolar. Normas de Pedagogía Práctica*. Madrid: Ed. Escuela.
- Moreno Martínez, P.L. (1992). La Ley General de Educación y la educación de adultos, *Revista de Educación*, (Extra 1), pp. 109-130..
- Moreno, X., y Vilanova, M. (1990). *Atlas de la evolución del analfabetismo en España: de 1887 a 1981*. Madrid: MEC.
- Moreno, J. M. (1964). El programa según las distintas edades del niño. *Vida Escolar*, (63-64), pp. 37-40.
- (1965). Unidades didácticas, básicas y realistas. *Vida Escolar*, (67), pp. 3-4.
 - (1966). Formación de Maestros para la enseñanza primaria. *Organización y Supervisión de Escuelas*. Madrid: CEDODEP.

- (1967). Introducción al estudio del concepto de <<unidad didáctica>>. *Vida Escolar*, (93-94), pp. 2-7.
- (1969). Los nuevos cuestionarios nacionales: análisis de sus objetivos y fundamentos. En Lavara, E. (Ed.). *Didáctica: Tiempo y Educación*. Madrid: Compañía bibliográfica española S.A.

Morente Valero, F. (1997). *La depuración del magisterio nacional (1936-1943)*. Valladolid: Ámbito.

Muñoz, F. (1966). Programa escolar para una escuela graduada. *Vida Escolar*, (81-82), pp. 27-33.

Navarro Higuera, J. (1961). La utilización de las experiencias de cursos anteriores. *Vida Escolar*, (31) p. 6.

- (1963). El trabajo por cursos en las escuelas de un solo maestro. *Vida Escolar*, (51-52), pp. 20-23.
- (1965). Aplicaciones didácticas del Magnetófono II. *Vida Escolar*, (66), p. 14.
- (1965b). Aplicaciones didácticas del proyector de vistas fijas (I). *Vida Escolar*, (69), p. 26.
- (1965c). Aplicaciones didácticas del proyector de vistas fijas (II). *Vida Escolar*, (68), pp. 22-23.
- (1966a). Integración orgánica de las unidades escolares. CEDODEP. (Ed.) *Organización y Supervisión de escuelas*, pp.87-98. Madrid: CEDODEP.
- (1966b). Los servicios especiales en la inspección de enseñanza primaria. CEDODEP. (Ed.) *Organización y supervisión de escuelas*, pp. 117-127. Madrid: CEDODEP.
- (1967). Los materiales de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo de Unidades Didácticas. *Vida Escolar*, (93-94), pp. 51-56.
- (1970). *El circuito cerrado de televisión y la formación del profesorado*. Madrid: CEDODEP.

Navarro Sandalinas, R. (1989). El franquismo, la escuela y el maestro (1936-1975). *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (8), pp. 167-180.

- (1990). *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*. Barcelona: PPU.

- OCDE. (2005). *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris. Directorate of Education.
- Oliver, J. (1978). *Escola i Societat. L'ensenyament a les Illes al segle XX*. Mallorca: Editorial Moll.
- Onieva, A. (1939). *La nueva escuela Española. Realización práctica*. Valladolid: Santaren.
- (1967). *Metodología y Organización escolar*. Madrid: Editorial Magisterio español. 7ª Edición.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1968). *Alfabetización 1965-1967*. París: UNESCO.
- Pablo, C de. (2007). La depuración de la educación española durante el franquismo (1936-1975). Institucionalización de una represión. *Foro de Educación*, (9), pp. 203-228.
- Palacios, J. (1965). La prueba trimestral para la calificación, a la vista de los niveles de adquisiciones. *Vida Escolar*, (69), pp. 11-15.
- Paris, C. (1976). Realizaciones y frustraciones de la reforma educativa. *Documentación Social*, (23. Julio-Septiembre), pp. 5-23.
- Payá, R. (1960). Disciplina escolar, disciplina personal y autonomía. *Vida Escolar*, (22), pp. 2-6.
- Peralta, M.D. (1998). Los antecedentes de los estudios universitarios de Magisterio: influencia del plan profesional de 1931. *Tendencias pedagógicas*, (extra 1), pp. 201-212.
- Pereira, A. (1966). La unidad didáctica centro del esquema de trabajo en los cuestionarios. *Vida Escolar*, (84), pp. 7-11.
- (1967a). Programas escolares y medio ambiente campesino. *Vida Escolar*, (88), pp. 18-21.
- (1967b). La unidad didáctica en la ficha de planificación del trabajo diario. *Vida Escolar*, (92), pp. 14-18.
- Pérez Galán, M. (1988). *La enseñanza en la Segunda República*. Madrid: Mondadori España

- Pérez Lanza, I. (1962). Las unidades didácticas en la jornada escolar. *Vida escolar*, (40), pp. 33.
- Pio XI. (1929). *Divini Illius Magistri*. Documentos Políticos.
- Planchard, E. (1969). *La pedagogía contemporánea*. Madrid: Ediciones Realp. S.A.
- Puebla, C. (1963). La jornada escolar. *Vida Escolar*, (48), pp. 8-11.
- Puell, F. (2001). Educación de adultos en el Servicio Militar español. *Historia de la educación*, (20), pp. 307-331.
- Puelles, M. de (1991). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona, Labor.
- (2009). *Modernidad, republicanismo y democracia: una historia de la educación en España (1898-2008)*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Pulpillo, A. (1964). La promoción escolar, como problema. *Escuela Española*, (1226). P. 223
- (1966a). El programa de la agrupación escolar mínima. *Vida Escolar*, (81-82), pp. 22-26.
 - (1966b). Organización de las escuelas de un solo maestro. En CEDODEP. (Ed.) *Organización y supervisión de escuelas*, pp. 153-161. Madrid: CEDODEP.
 - (1966c). La promoción escolar y sus problemas. En CEDODEP. (Ed.) *Organización y supervisión de escuelas*, pp. 171-181. Madrid: CEDODEP.
 - (1967). *Nuestras escuelas de maestro único*. Madrid: CEDODEP.
 - (1967b). Las unidades Didácticas según los Cuestionarios Nacionales. *Vida Escolar*, (93-94), pp. 8-11.
 - (1968). Intento de evaluación en el desarrollo y enriquecimiento de la lengua. *Vida Escolar*, (97-98), pp. 43-46.
- Rama, C. (1978). Los agentes del poder y las clases dominantes del franquismo. *Viejo Topo*, (22), pp. 21.
- Revista de Educación. (1962). Organización de la escuela de maestro único. Recomendación número 52 de la XXIV Conferencia Internacional de Ginebra. *Revista de Educación*, (142), pp. 83-86.

- Rivas Navarro, M. (1966). Concepto y problemática de la inspección técnica de enseñanza como función directiva. En CEDODEP. (1966). *Organización y supervisión de escuelas*. Madrid: CEDODEP.
- (1970). *La enseñanza individualizada*. Madrid: Centro de documentación y orientación didáctica de E. P.
- Rodrigo, J. (2008). *Hasta la raíz. Violencia durante la guerra civil y la dictadura franquista*. Madrid: Alianza.
- Ruíz Broncano, J. (1962). Desarrollo, en la Práctica, de una jornada de trabajo de la directora de un grupo escolar o directora sin curso. *Vida Escolar*, (42), pp. 6-8.
- Samaniego, M. (1972). *La política educativa de la Segunda República*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Facultad de Filosofía y Letras
- Sainz, C. (1963). La jornada del director de grupo escolar. *Vida Escolar*, (46), pp. 5-8.
- Sánchez Jiménez, J. (1964). Un sistema psicopedagógico de promoción escolar. *Educadores*, (29, septiembre-octubre), pp. 647-670.
- Sánchez Manzano, O. (1966). Agrupaciones escolares y escuelas concentradas: Regímenes pedagógico y administrativo. En CEDODEP. (1966). *Organización y supervisión de escuelas*, pp. 109-116. Madrid: CEDODEP.
- Sánchez Manzano, O., Velasco, J.A., y Martínez de Castro, A.J. (1962). Mesa Redonda. *Vida Escolar*, (37), pp. 7-10.
- Sánchez Yusta, U. (1960). Obstáculos que se oponen a la alfabetización rápida, y medios de superarlos. En MEC. *Trabajos de la segunda reunión sobre analfabetismo y educación fundamental*. Madrid: Publicaciones de la Junta Nacional contra el Analfabetismo.
- Segura, A. (1970). *Crítica del Libro Blanco y del proyecto de Ley de Educación*. Barcelona: Editorial Síntesis.
- Subirats, M. (1975). Los primeros cuatro años de la LGE. *Cuadernos de Pedagogía*, (1), pp. 1-5.
- Tamames, R. (1965). *Estructura económica de España*. Madrid: Sociedad de Estudios y Publicaciones. 3ª Edición.
- Tena Artigas, A. (1966). Reforma de la Enseñanza Primaria. *Revista de Educación*, (177), pp. 23-35.
- Tena Artigas, J. (1981). El analfabetismo en España, Hoy. *Revista de Educación*, nº 268, pp. 291-297

- UNESCO. (1957). *Datos y Cifras*. París: Publicaciones UNESCO.
- (1968). *Alfabetización 1965-1967*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
 - (1970). *Estudio comparado de la enseñanza mixta*. UNESCO: París.
 - (1970a). *La alfabetización funcional. Cómo y por qué*. París: Servicio de publicaciones Unesco.
- Valdelvira, G. (2006). *La oposición estudiantil al franquismo*. Madrid: Síntesis.
- Valdés, M. (1976). *La política educativa en España en el último siglo*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Vázquez, J. (1963). Distribución de tiempo y de trabajo de una jornada escolar. *Vida Escolar*, (46), pp. 8-12.
- Verga, J. (Ed.). (1997). *Estudios sobre la secularización docente en España*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia.
- Vida Escolar (1968a). TV. Escolar. Guiones didácticos. Los halcones. *Vida Escolar*, (96), pp. 9-10.
- (1968b). TV Escolar. Guiones Didácticos. El Petróleo. *Vida Escolar*, (96), pp. 11-12.
 - (1968c). TV Escolar. Guiones Didácticos. Los “Temiers” del Bosque. *Vida Escolar*, (96), pp. 13-14.
 - (1969). TV escolar. Guiones didácticos. La vida Económica. *Vida Escolar*, (112), pp. 14-15
- Vila, J. (1960). Objetivos y métodos en el estudio geográfico de las áreas culturalmente subdesarrolladas. En *trabajos de la II reunión de estudios sobre analfabetismo y educación fundamental*. Madrid: Publicaciones de la Junta Nacional contra el Analfabetismo. MEC.
- Vilanova, M. y Moreno, X. (1992). *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. Madrid: C.I.D.E.
- Villar Palasí, J.L. (1970). España y el año internacional de la educación. *Vida Escolar*, (117) pp. 34-35.

- Villarejo, E. (1960). El libro escolar como guía de trabajo. *Vida Escolar*, (21), pp. 18-20.
- Viñao, A (1984). Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiográfica. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, (3).
- VV.AA. (1938). *Curso de orientaciones nacionales de la enseñanza primaria*, vol. I. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.
- Yela, M. (1964). La promoción del alumno. *Magisterio Español*, (9449), p. 21.
- Zapater, M. (1967). Sugerencias para la transformación de los nuevos Cuestionarios en programas. *Vida Escolar*, (85), pp. 18-21.
- Zapico, M. (1964). *La Iglesia y el Estado ante el problema de la enseñanza*. Pamplona: Colección OPE.

11. Anexos

Anexo 1: Organización vertical del sistema educativo y de la inspección en España ²⁵⁸
²⁵⁹:

Supervisión central o regional
Supervisión provincial
Supervisión zonal
Dirección local

²⁵⁸ Los colores diferenciando las funciones de inspección, dirección, maestros y apoyo son añadidos por mí.

²⁵⁹ Respecto a la tabla que propone Navarro Higuera, no tienen por qué darse todos los grupos previstos. En muchos centros pueden faltar algunos sectores.

Dirección escolar.
Maestro jefe de grupo
Maestro
Auxiliar docente

Fuente: Navarro Higuera, J. (1966a) Integración orgánica de las unidades escolares. En CEDODEP (1966) Organización y Supervisión de escuelas. Madrid: CEDODEP. Pág. 89.

Anexo 2: Guión revista Vida Escolar

Guiones de trabajo escolar

Maternales y párvulos

FLORES—CANTOS—POESIA

Por AURORA MEDINA
Inspectora Central de Enseñanza Primaria

L. FLORES

Juegos de observación a base de flores.

El material para esta clase de juego de observación se halla en el mes de mayo, más que en ningún otro, al alcance de cualquier escuela modesta. El campo brinda toda variedad de flores sencillas y vistosas, cualquier maceta que puede cultivarse en la clase, cualquier jardín o tienda puede ofrecer a bajo precio una riqueza de flores que nos sirven para despertar en los niños:

1.º *Una actitud admirativa* sobre la belleza de las flores, su intenso o suave colorido, sus aterciopelados pétalos, su armonía, su perfume, su variedad, su tersura. La maestra, aprovechando cualquier regalo de flores, invita a los niños a fijarse en la belleza que encierran, las coloca en un jarrón y engalana el lugar más distinguido de la clase. Despierta entre los niños y las flores una corriente afectiva de belleza, de encanto, de inclinación hacia ellas.

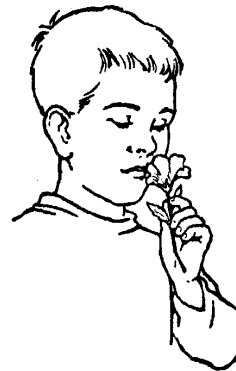
2.º *Investigación y experiencias.*—Establecida ya esta corriente afectiva, logrado el tono y puesta la toma de contacto con el tema, hay que invitar a los niños a que busquen en casa, en el jardín o en el campo, distintas flores hasta lograr el mayor número posible de flores distintas. Desde la bella y gentil rosa de la cultivada con esmero, hasta la modesta florecilla perfumada del tomillo, del romero o del espliego. Cada niño trae especialmente una flor distinta que va a ir formando la colección disecada, luego, entre las hojas de un libro.



El guión de sugerencias para la observación puede ser el siguiente:

1. Fijarse en la flor en conjunto, bonita, fea, grande, pequeña, perfumada, sin perfume, cerrada, abierta, de vivos colores o suaves y apagados, apretada con muchos pétalos, con pocos, en capullo, pasada.

2. Sus pétalos, el estilo más o menos visible de sus estambres y pistilos, las hojas que acompañan a la flor, el tallo.
3. Flores en macetas, tiempo de duración, flores con agua



tiempo de duración frescas, flores en jarrón seco, duración.

3.º *Ejercicios sensoriales.*—Ante esta profusión y variedad de flores que se le presentan al niño y que él mismo trae de casa, de la calle, del jardín o del campo surgen multitud de ejercicios sensoriales que pueden desarrollar sus sentidos preparando con base científica numerosos encuentros afectivos con el material donde el niño se ejercita.

Por ejemplo, distinguir las flores con ojos vendados, por el tacto, por el perfume. Clasificarlas por la intensidad de su color, por la variedad de matices, por la belleza de sus corolas.

4.º *Vocabulario.*—Aun sin pretenderlo, surge necesaria y espontáneamente el vocabulario. Hay que denominar lo que cada niño aporta, hay que distinguirlo, reconocerlo, debe dársele el nombre adecuado. Los mayores que ya saben escribir irán formando su lista de colecciones de flores, estimulando la maestra a que aumente esa lista a ver cuántos tienen al final del mes de mayo, a ver quién se supera, quién es el campeón, cuántas han visto y reconocen perfectamente.

Los pequeños deben poner una rayita en su cuaderno u otra cualquier señal por cada flor que sepan nombrar y que reconozcan sin dificultad alguna.

El vocabulario se enriquece aún más si investigan el nombre de la planta que produce esta flor determinada.

5.º *Clasificación.*—Como corolario de la investigación y experimentación, y ya conocido el nombre de las flores, puede sucederse una clasificación de las mismas. Agrupando las semejantes por la colocación de sus pétalos, por el colorido, por la forma de sus hojas, por las espinas, por el grado de tersura de sus pétalos, cuál está más fresca y cuál más ajada, por sus tamaños. Ordenar por orden de mayor a menor, ordenar por la intensidad del perfume, agrupar por coloridos, etc.

Casi es infinita la cantidad de relaciones que pueden establecerse y que pueden hallarse sirviendo de base a la lógica ni-

famil y brindando al niño motivos gratos de observación, comparación, identificación, diversificación.

Para la clasificación pueden emplearse flores frescas o flores disecadas. La flor disecada pierde gran parte de su belleza, de su colorido, de su perfume, de su forma típica, pero conserva un recuerdo y esquema de la flor fresca y resulta atrayente para el niño la faena de disecación.

Modo de disecar.—El modo más sencillo consiste en aplastar delicadamente la flor para que no se rompan los pétalos conservando su propia forma; luego meterla entre dos láminas de papel secante, ejerciendo suavemente presión sobre ella, poco a poco se aumenta la presión hasta que vaya eliminando el agua de sus pétalos y, por último, ya disecada, se la coloca con cuidado sobre una lámina de papel de barba, sujetándola con tiritas de papel engomado transparente.

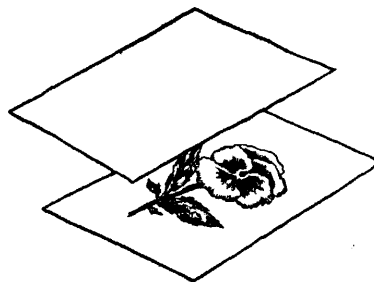
6.º Realizaciones.—Esta vasta actividad inclina al niño a imitar la naturaleza en sus diversas manifestaciones, si la maestra sabe estimularla.

Imitar la flor con pinturas, pintar aquella planta con sus flores, dibujar los tiestos o las plantas del jardín, pintar árboles, empleando los colores exactos...

También pueden realizarse las flores y las plantas en plastilina en colores, en barro arcilloso, en yeso, en escayola, etc., todo lo cual una vez seco puede pintarse con guach o anilinas en colores.

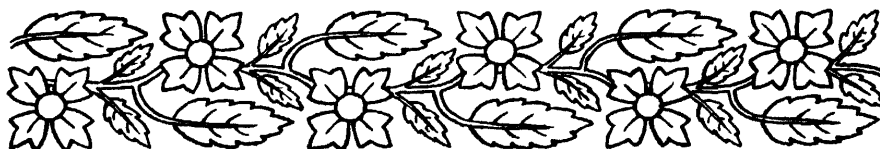
7.º Utilización decorativa.—No sólo pueden ser las flores objeto de educación y desarrollo de sentidos ni sólo instrumen-

tos de relaciones lógicas, sino que pueden emplearse sabiamente dispuestas para el adorno de la clase, lo mismo las flo-



res procedentes del jardín que las representaciones plásticas de las mismas que han hecho los niños.

De este modo se va desarrollando el sentido artístico, se van empleando los elementos de que se dispone para hacer más grata la vida en la clase, se van incluso creando esos elementos. Poco a poco el niño vive un ambiente con tonalidad efectivo-artística, capaz de influir en su tono psíquico de modo beneficioso.



II. CANTOS

No puede pasar el mes de mayo sin que nuestros párvulos canten. Junto a las canciones infantiles más o menos conocidas por nuestros niños incluimos hoy dos populares, sencillas, de fácil ritmo.

«El romancillo infantil», recogida por Benedito, es popular gallega, y tiene una letra muy adecuada para los pequeños, susceptible de escenificación con trajes de insectos; también puede cantarse en coro. La letra es bella y dentro de la fase animista de nuestros niños pequeños.

ROMANCILLO INFANTIL

GALICIA (1)

La pulga y el piojo
se quieren casar;
por falta de trigo
tienen que esperar.

Les dice la hormiga
desde el hormigal:
—Hágase la boda,
yo traigo un costal.

Trigo ya tenemos,
pero eso no es todo;
el vino nos falta,
¡pobres de nosotros!

Y viene el mosquito
sumbando ligero:
—El vino no falta
que yo soy arriero.

Vino ya tenemos,
pero eso no es todo;
manteles nos faltan,
¡pobres de nosotros!

Y sale la araña,
muy trabajadora:
—Hágase la boda,
que soy tejedora.

Manteles tenemos,
pero eso no es todo;

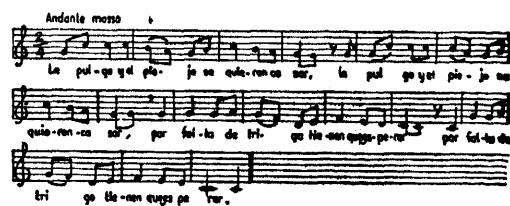
nos falta el gaitero,
¡pobres de nosotros!

Y el grillo les dice
desde su agujero:
—Por eso no quede,
que yo soy gaitero.

Gaitero tenemos,
pero eso no es todo;
nos falta el pandero,
¡pobres de nosotros!

Dice la cigarra
desde el cigarral:
—Pandero tendrás,
que yo sé tocar.

Pandero tenemos,
pero eso no es todo;
nos falta quien baile,
¡pobres de nosotros!



Y salen dos sapos,
serios y arrogantes,
diciendo: —En la boda
seremos dansantes.

Dansantes tenemos,
pero eso no es todo;
falta la madrina,
¡pobres de nosotros!

Y sale la rana
saltando y muy fina:
—De la boda—dice—
seré la madrina.

(1) Recogido por BENEDITO: *Iniciación musical en la infancia*, p. 51.

Madrina tenemos,
pero eso no es todo;
nos falta el padrino,
¡pobres de nosotros!

El ratón saliendo
lea dice muy fino:
—Que se haga la boda,
yo seré el padrino.

A la boda llevan
gente principal
y luego meriendan
mucos y panal.

La pulga y el piojo
se han casado ya
y viven felices
de tanto saltar.

«El cazador», también recogido por Benedito, pertenece a la región extremeña y tiene una letra humorística que entenderán muy bien los niños mayores:

EL CAZADOR

EXTREMADURA (1)

I

Un cazador cazando,
perdió el pañuelo,
perdió el pañuelo
y luego lo llevaba

(1) Recogido por R. BENEDITO, obra citada, p. 45.

la liebre al cuello,
la liebre al cuello.

II

El perro al alcansaría
se lo arrebató,
se lo arrebató
y con él se hace el nudo
de la corbata,
de la corbata.

III

Al cazador la liebre,
muerta de risa,
muerta de risa,
la escopeta le quita
más que de prisa,
más que de prisa.



IV

El cazador se queda
—vaya una treta,
vaya una treta—
a más de sin pañuelo
sin escopeta,
sin escopeta.

III. POESIAS

Incluyo cinco poesías bellísimas de la Virgen que pueden aprender nuestros niños en este mes de mayo. Ellas traen menesteres graciosos y evocadores de la vida de Nuestra Señora. Los niños pueden aprenderlas y recitarlas y hasta dialogarlas y escenificarlas. No es indispensable que siempre aprendan alguna letrilla para ofrecer flores, es mejor aún que aprendan cosas bellas de la Santísima Virgen y aprendan a amarla gustando la ternura que encierran estas bellas poesías de poetas modernos con un ritmo, belleza, galanura e ingenuidad tal que prenderán, sin duda, en el ánimo infantil.

MANOLITO

P. RAMÓN GUÉ, S. J. (1)

¡Ay, Gabriel!
Yo no sé quién ganaría
diciendo el Avemaría
de entre los dos, el laurel...

¡Ay, Gabriel!
Manolito la decía
y cada palabra era
mariposa volandera
que entre mis labios nacía...

¡Ay, Gabriel!
Al parque de María Luisa
le han inundado la brisa
con repentino tropel
mariposas de cristal.
Busca su flor cada cual.

¡Ay, Gabriel!
Son tantas las mariposas
que faltan flores en él...
Y el parque de María Luisa
a toda prisa
improvisa
rosas, rosas, rosas,
para tantas mariposas
que le trajo el niño aquel.

¡Ay, Gabriel!
Yo no sé quién ganaría
diciendo el Avemaría
de entre los dos el laurel,
Tú, Gabriel Arcángel... ¡O él!

(1) Del libro del mismo autor *Quince niños en la vida de un poeta*.

HILABA MARIA

RAMÓN CASTELLTORT.

Con rayos de sol
hilaba María.
Para verla hilar
el cielo se abrió.
Con rayos de sol
hilaba y cantaba
y el vestido hiló
del Niño que amaba.
Con rayos de sol
hilaba y cantaba.
¡Qué bien le ajustó
aquel vestidito!
Si crece Jesús,
también el vestido.
A mayor llegó
y aún lo llevaba.
Qué bien le ajustó,
qué bien le ajustaba.

LA VISITACION

GENERO XAVIER VALLEJOS (1)

La Virgen María
salió de la aldea,
subió por el monte
de la Galilea.
Una cardelina
cantaba en la rama
de un naranjal:

—¿A dónde camina
la pura doncella?
La Virgen responde,
por pura y por bella:
—En pos de la huella
del Angel Gabriel.
Y el ave, aveca,
con su travesura,
retorna y replica:

—¿A dónde iba el Angel?
Dime, Virgen Pura,
dime si lo sabes.
Llamaré a las aves,
volarán contigo:
por montes y alcores,
por nieves y hielos
con su lindo vuelo
te darán abrigo,
cortejo y dosel.

(1) De su libro *Pastoral de Navidad Belén* (Ed. Alonso. Espejo 6. Madrid 1942. Poema escénico en seis cuadros.

La Virgen contesta,
con fina sonrisa:
—¡Ay, no me detengas,
ave de los cielos,
porque voy de prisa.
De par de mañana
me espera mi aucaiana,
mi prima Isabel.

CANCION DE CUÑA

FLAVIA PAZ VELÁZQUEZ

No había en Belén
no había
un peñecillo de plata
para la Virgen María.
¡Ris, rás!
En la fronda de oro juegan
dos pájaros de cristal.
¡Ris, rás!
¡Si el Niño se le durmiera
con trezar y destrenzar...!

No había en Belén
no había
un espejito en que mirarse
la Virgen Santa María.
¡Ris, rás!
San José ha dado en la luna
con la punta del varal.
La luna se ha roto en cuartos
dos a dos se miran ya.
¡Ris, rás!
¡Si a Jesús se le durmiera
la lunita del mirar...!

No había en Belén
no había
un aguila para lavarse
la Virgen Santa María.
¡Ris, rás!

Corre, corre borriquilla
caminito de la mar.
Las patas cascabelean.
Las olas vienen y van.
La naranja anaranjada
se deja redondear.
—¡Qué pobrecito el Belén!
¡Qué frío y sólo el Portal!
¡Ris, rás!
¡Si el Niño se le durmiera
sin que la viera llorar...!

TODA PUREZA ES MARIA

—Graciosísima es la rosa
del vergel de Alejandría;
¿me dirás
si es María más graciosa?
—Es más graciosa María,
mucho más.
—Viste el lirio tal blancura
que la nieve envidiaría;
¿me dirás
si es aún María más pura?
—Es más pura aún María,
mucho más.
—Despide el nardo radiante
su perfumada ambrosía;
¿me dirás
si es María más fragante?
—Es más fragante María,
mucho más.
—Si no hay en el mundo cosa
que la venza en hermosura,
y pierde el lirio blancura
al verla tan candorosa
y el nardo es menos fragante
a pesar de su ambrosía,
¿me dirás
si hay algo que más encante?
—No; más encanta María,
mucho más.

Anónimo.

Dibujo

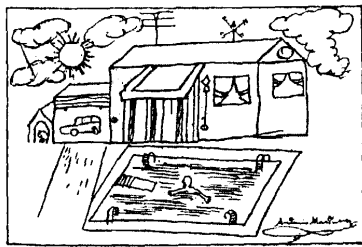
UN SENCILLO EJERCICIO DE INVENTIVA

Por BERNARDO FUENTES RODRIGUEZ,

Profesor titulado de Dibujo

Todo lo que venimos exponiendo en esta revista ha sido objeto de nuestras experiencias en las aulas, y habiendo dado los resultados que habíamos supuesto o, en ciertos casos, superado cuanto de su eficacia pedagógica cabía esperar, traemos aquí un ejercicio que ha sido siempre muy bien acogido por los escolares de ambos sexos.

Los niños, lápiz en mano y ante su hoja de papel blanco,



de tamaño de folio, esperan lo que les va a mandar el profesor. Entonces éste les pregunta: «¿Os gustaría tener una casa de campo?». La contestación es unánimemente afirmativa, si bien conocemos el caso de un niño que dijo que «no» y el de otros —en medios adinerados— que dicen que ya la tienen, pero que van a explicarnos, con su dibujo, cómo es. El título o lema para este ejercicio será: «La casa de campo que me gustaría tener», y, manos a la obra, comienzan los más decididos, no faltando los apocados que nos dicen que nada

se les ocurre. (Estos son los que, generalmente, merecen las mínimas calificaciones en todas las asignaturas.)

De los muchos dibujos que nuestros alumnos han hecho con este tema, hemos elegido dos, que corresponden a niños de diez años, de inteligencia media, si bien el primero (fig. 1.ª) es menos capaz y decidido que el segundo. Veamos su dibujo: la casa aparece con sus fachadas frontales solamente. Las montañas, graciosamente esquematizadas, no ha sabido unir las al horizonte. La idea de perspectiva es muy escasa, aunque este niño pasó las anteriores lecciones. Nos presenta la piscina con su real configuración rectangular, así como la cerca de la finca, y no vemos costados de las construcciones; todo frontal. Un árbol que, estando en primer término, es sumamente pequeño, contribuye, con todo lo demás, a dar al dibujo un aspecto ingenuo y amable, de niño sin complicaciones. El astro Rey campea en el cielo, de esta manera tan ilógica como aparece en la mayor parte de los dibujos infantiles, y sería el psicoanalista quien mejor nos podría explicar el motivo, subconsciente, sin duda, por el cual los niños lo «plantifican» en todos sus paisajes.

El momento actual —aparte de los indudables trazos de modernidad de la casa— queda sintetizado con la antena de la televisión —mágico juguete que tanto gusta a los chicos—. El explicar con letras que se trata del palomar y la palabra «perro» en la caseta del can contribuye, con otros detalles que sería prolijo enumerar, a acreditar el candor y la inocencia del autor.

El dibujo segundo es de un niño más observador y más decidido. La casa, aunque sin aleros (este detalle se les resiste a la mayoría), deja ver otra fachada lateral, y con la posición de los tejados y el de la caseta del perro responde a esa elemental lógica de perspectiva que le hemos enseñado.

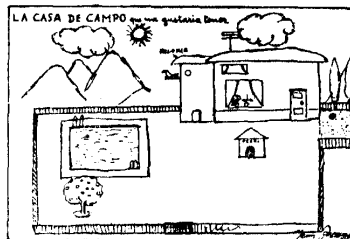
Para completar esta impresión realista y de profundidad tenemos la piscina, que, aunque no emplazada convenientemente y falta de detalles, denota que el niño aprovechó las lecciones anteriores.

Los detalles son, sin duda, los que mejor definen los gustos y la personalidad del niño. Un hermoso Sol —¿cómo podía faltar?—, una marquesina sobre «columnas», a la entrada; una campanilla para llamar a los de fuera (este niño tiene dieciséis hermanos); un pulsador de timbre para llamar a los de dentro; una antena que quiere ser de la televisión; una veta; el perro —el gran amigo de los niños—, el «coche utilitario» para la familia, etc.

Los superdotados tienen verdaderos aciertos con este tema, y lo bueno es que nos sorprendan con sus auténticas genialidades. La reproducción de sus dibujos haría esta colaboración más interesante, aunque por la extensión que exigiría y la importancia de ver los originales, sólo se obtendría con la exposición escolar.

Nos queda la segunda fase del ejercicio, que consiste en examinar, al lado de cada niño, su dibujo, e irle explicando los errores y defectos que haya tenido y la manera de corregirlos.

Daremos a éste, su primer dibujo, la categoría de «boceto» (tendremos que explicarles lo que esto es y representa en la



obra del artista) y emplazaremos a todos a que nos hagan un nuevo dibujo (la obra definitiva), que, generalmente, tendremos muchos aciertos y perfecciones.

Educación física

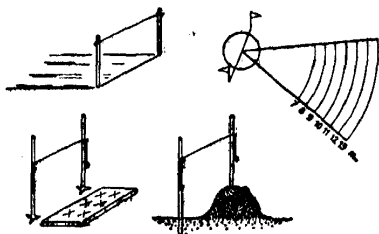
LA EDUCACION FISICA EN LA ESCUELA

Por RAFAEL CHAVES

Debe cerrar la tarea de formación física realizada en la Escuela durante el curso un pequeño festival que sea exponente de aquella labor, y a tal fin van encaminadas estas líneas.

Durante el curso se han ido desarrollando, conforme al plan escolar, una serie de actividades gimnásticas y deportivas y con éstas vamos a contar para dar un esquema-tipo de festival, que no pretende cortar iniciativas, sino solamente servir de orientación al Maestro.

Habrà que disponer de un espacio libre, de dimensiones en razón al número de alumnos, mínimo de 20 a 30 metros (patio



de la escuela, plaza pública, etc.); en él debe preverse espacio para instalar la presidencia de las autoridades locales y para público.

Después de este preámbulo pasamos a describir el posible programa.

a) Desfile de participantes en traje deportivo (cada escolar llevará una camiseta sport, calzón blanco y alpargatas).

La formación, según el número de participantes, será en doble o triple hilera (columna), con separación mínima de tres metros entre los diferentes grupos que han de actuar (gimnasia, balontorre, etc.) en el festival.

b) Exhibición de gimnasia educativa.

FASE INICIAL

1. Formación en dos hileras. Marcha en columna de a uno, haciendo y deshaciendo una espiral.
2. Marcha variando hacia fuera cada hilera; numerándose al abrir las hileras y desplegando sobre la marcha.

3. Flexiones rápidas de piernas, con uno o dos rebotes, sin exigencias de corrección.
4. Piernas abiertas. Giros de 90 y de 180 grados sobre la punta de un pie, con piernas abiertas.
5. Serie de piernas en diagonal adelante y atrás, con manos a los hombros, a las clavículas, a la nuca, a las caderas (1-8).

FASE FUNDAMENTAL

6. Balanceo de brazo izquierdo adelante y derecho atrás, derecho adelante e izquierdo atrás y lanzamiento de izquierdo arriba y derecho atrás, con pierna izquierda al frente. Cuatro series.
7. Suspensión inclinada adelante, con apoyo a la altura de las caderas. Flexión de brazos: dos veces. Respiratorios.
8. Pies cerrados. Elevación de rodilla; extensión de la pierna al frente; flexión de la pierna y firmes (1-4), con elevación de brazos al frente; en cruz (pasando por abajo); al frente y abajo. Cambiar.
9. Tres botes a pies juntos y piernas abiertas de salto, girando 90 grados en el último tiempo, con brazos en cruz. Repetir cambiando el giro.
10. Ejercicios de locomoción a juicio del Profesor, incluyendo marcha y carrera formando un caracol.
11. Tierra inclinada en forma de juego (a una distancia de 20 ó 30 metros, formar, en la posición de tierra inclinada, previa una carrera libre y en el menor tiempo y con la mayor corrección posible. Competición en forma de juego con hileras).
12. Saltos simples con aparatos.

FASE FINAL

13. A juicio del Profesor.
 - a) Competición de atletismo reducido:
 1. 60 m. lisos.
 2. Lanzamientos peso (3 kgs.).
 3. Salto de altura.
 4. Relevos 4 por 60 m.

Si el terreno no dispone más que de 30 m. se marcará con cal o yeso una línea de salida y otra a 30 metros para sobreponerla y regresar a la de llegada. Entre ambas líneas se marcan 3 a 6 calles de 0,90 a 1 metro de ancho. Si fuere posible se marcan los 60 m. en línea recta, y al final se pondrían dos postes de 1,20 m. de alto en línea con la llegada, y entre ellos se coloca una hebra de lana (ver croquis 1).

El lanzamiento de peso se marca como indica el croquis 2, y para altura se coloca un saltómetro y colchonetas o arena suelta tras aquél (puede improvisarse el saltómetro, croquis 3).

Para los relevos se colocarán los alumnos ante la línea de salida y toman ésta con un pañuelo en la mano, que entregan después de recorrer los 60 m. al siguiente de su equipo en la zona de relevo prevista (croquis 4).

d) Balontiro; Balontorre o baloncesto reducido (de poner el centro porteras de baloncesto, se practicará este último juego).

BALONTORRE

Reglamentación.

Un rectángulo de 7 a 12 metros por 14 a 24, dividido en dos zonas iguales por una línea central. Con los campos así formados y centrados sobre las respectivas líneas de fondo, se marcan dos círculos de un metro de diámetro. En estos círculos se sitúan los jugadores «torre» de cada equipo, delante de ellos, dos contrarios y en la línea central del mismo, tres delanteros, compañeros del «torre» (según croquis 5).

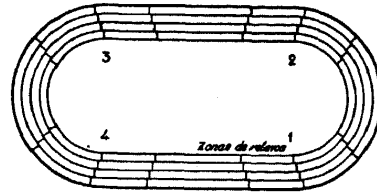
Duración: Dos tiempos de diez minutos y descanso de cinco. Material: Balón, de balonvolea u otros.

Desarrollo.

Por sorteo se elige campo o saque, y hace éste un «torre» (el que acertó) lanzándolo hacia sus delanteros, que pueden moverse libremente por su terreno en cuanto el balón salga de las manos del «torre» que hace el saque. Los delanteros intentan pasar el balón a su «torre» respectivo, y si consigue éste hacerse con él («a vuelo»), esto es, sin salir o pisar el límite del círculo y sin que haya tocado tierra, ni tampoco habiéndolo dejado caer, logra un tanto para su equipo.

Se observarán también otras reglas, tales como la de que

el balón ha de jugarse con las manos, una y las dos indistintamente. Se quitará siempre con una sola mano, que para ello debe estar abierta, sin tocar al contrario. Se prohíbe dar más de un paso sin jugar el balón (lanzarlo o pasarlo); no se podrá retener el mismo más de dos segundos (a fin de dar más mo-



vilidad al juego). Es falta el dejar caer el balón, pisar o pasar la línea media o la del círculo del «torre» y el que éste salga por el balón; también lo es si el balón sale fuera del rectángulo.

Como sanción se aplicará, en cada caso, la del lanzamiento o saque por un contrario al que cometió la falta, situándose los demás jugadores, como mínimo, a 3 metros del que lanza. Después de un tanto hace el saque el «torre» contrario.

Los balones que salgan fuera por las líneas laterales serán puestos en juego por un contrario al que le tocó en el último lugar y desde el punto de la línea por donde salió fuera.

Variantes.

Permitiendo que los jugadores puedan actuar libremente por todo el terreno de juego (los dos campos), excepto el «torre» que no debe salir de su zona (la puesta en práctica de una u otra modalidad, se determinará por el Maestro, y será obligada aquélla para el desarrollo de este juego).

e) Pudiera ser también realizado el juego de balonmano a 7.
f) Formación de participantes ante la presidencia y entrega de premios.

Creemos, repito, que sería este festival un buen fin de la actividad de Educación Física en el curso.

LECCION SOBRE CIRCULACION OFRECIDA POR LA JEFATURA CENTRAL DE TRAFICO CON MOTIVO DEL "DIA DEL INTERNACIONAL SIN ACCIDENTES"

Confección técnico-pedagógica: PABLO GUZMAN CEBRIAN
(Inspector Profesional de Enseñanza Primaria)

EL PORQUE DE ESTA LECCION

Casi resulta ocioso el abundar en razones acerca de la necesidad de someter a los escolares a una intensa información y habituación relativa a la circulación y sus peligros.

El propósito es palmario: dar consistencia, mediante la técnica didáctica y educativa, a ese consejo angustioso de toda madre a su hijo cuando traspone las puertas del hogar para lanzarse a la calle.

Es curioso el comprobar que se ponga más empeño en inmunizar contra ciertos peligros de epidemia—menores y más problemáticos a veces—que en evitar esta otra epidemia que, según las estadísticas, devora en España una vida cada cinco horas y que ocasiona un accidente cada ocho minutos.

Fijado nuestro propósito, conviene prevenir, no obstante, al maestro sobre la inconveniencia de sembrar el terror entre los muchachos con unas consideraciones tenebrosas. El peligro se conjura más fácilmente sin caer bajo una impresión temerosa y racionalizando convenientemente el uso de la vía pública. He aquí nuestro objetivo:

FICHA DE PREPARACION

Tema: La circulación.

Duración: 18-20 minutos de exposición.

Material: Varios periódicos cualesquiera, diferentes.

- Código de Circulación, en especial los artículos 1-2-3-5-7-18-19-21-22-39-43-49-50-56-57-58-59-111-125-132-133-135 y capítulo XI.
- Reproducción de las señales.
- Fotografías de prensa relativas a vehículos o circulación, accidentes, etc.

Programa: La vida, don de Dios.—Peligros de perderla.—Racionalización de los peligros como forma de evitarlos.—Las señales de circulación: sus clases.—El Código de Circulación.—Normas fundamentales.

DESARROLLO DE LA LECCION

A) **Ejercicio de observación.**—Comiencese la lección diciendo el maestro a los niños que ha leído en el periódico algo

impresionante: que en Madrid se produce un accidente de tránsito cada cincuenta y cinco minutos; un herido, cada ochenta y cuatro minutos, y un muerto, cada noventa horas. Que el excelentísimo señor ministro de la Gobernación, general Alonso Vega, ha declarado a los periodistas que el 70 por 100

de los accidentes son debidos a la ignorancia del Código de la Circulación y a la falta de disciplina.

Seguidamente distribuya unos cuantos periódicos e invite a los niños a que busquen en el capítulo de sucesos las noticias referentes a los accidentes de circulación.

ANEXO 1.º

NINO MUERTO POR UN AUTOCAR EN LA CARRETERA DE VILLAVERDE

El niño de nueve años Manuel González Cossío, domiciliado en Villaverde, fue atropellado en la tarde de ayer por el autocar Madrid-203.298, de la empresa Adeva, conducido por Atafío Castellanos, en el kilómetro 8 de la carretera de Andalucía. El vehículo se dirigía hacia Madrid, y se supone que el niño fue golpeado por el costado izquierdo del coche, al caer al suelo, atropellado por el mismo autocar. La criatura murió en el acto. El juez de guardia ha acordado publicar un edicto para que se presenten ante su autoridad las personas que hayan presenciado el accidente, para prestar declaración.

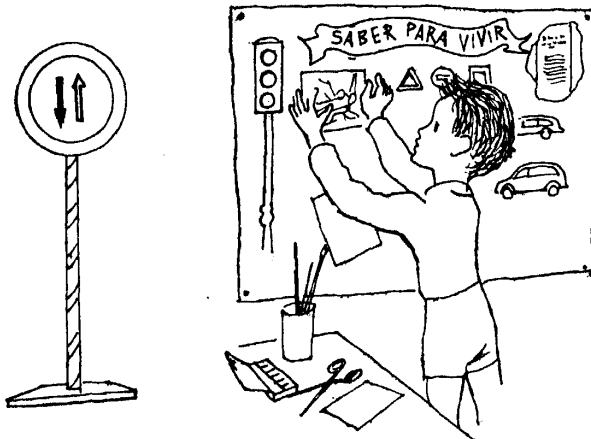
B) **Ejercicio de conversación.**—Relato por un niño del accidente o accidentes que ha encontrado. ¿Cómo podría haberse evitado? Discusión: ¿Alguien ha sido testigo directo de un accidente? ¿Quién fue el culpable? ¿Qué consecuencias se derivaron? ¿Se pudo haber evitado? ¿Cómo?

C) **Localización del tema.**—Se puede concretar todo lo conversado, haciendo que cada niño diga una causa de accidente (descuido, imprudencia, ignorancia, etc.). Pueden dar su opinión todos o casi todos en un juego que consista en completar hasta agotar las causas de accidentes. Se anota en el encerado. Luego se puede proceder igual con los remedios a cada falta, en lista paralela.

FORMALIZACION DEL TEMA

Expresión oral.—Puede hacer el maestro una breve exposición dogmática razonando y explanando algunos argumentos,

ANEXO 2.º



según la línea del programa y dándole la forma aproximada (adaptando al nivel de sus alumnos en cada caso) del tema, cuyo resumen se da al final de esta lección.

Expresión escrita.—Y para que no se nos olvide anotamos en el encerado aquello que quedará más tarde en los cuadernos de los niños. Los mayores pueden hacer un resumen por su cuenta. Los grados medios pueden copiar íntegro el resumen del encerado. Los pequeños solamente desde el principio hasta los asteriscos o desde éstos hasta el final. Los del período de iniciación, alguna frase destacada: *Para evitar los accidentes respetemos el Código, u otra parecida.*

Expresión gráfica.—Los del grado de perfeccionamiento, dibujo libre o sugerido. El grado elemental, un semáforo y las principales señales de tráfico clasificadas. Iniciación, alguna de estas señales. Todo ello a discreción del maestro.

Expresión fáctica.—Propóngase, por equipos, que se construya una colección de maquetas de las señales, recortadas en

UN HERIDO GRAVE AL CHOCAR DOS AUTOMOVILES

En el paseo de la Castellana, en su confluencia de las calles Lista y Marqués del Riscal, entraron en colisión el coche M-231.266, que conducía Manuel Toca García, domiciliado en Juanelo, 14, y el automóvil M-98.877, guiado por Alfredo Merón Batagli. El primero de los conductores resultó con heridas graves.

ANCIANO ATROPELLADO

El motorista José Luis Gea González atropelló ayer, en el paseo del Doctor Esquerdo, a don Miguel Sirerol Durá, de setenta y cuatro años, con domicilio en la Plaza de las Cortes, 3. Quedó hospitalizado en el Equipo Quirúrgico, donde fue asistido de fuerte traumatismo cerebral y heridas contusas de carácter grave. El motorista también resultó levemente lesionado.

madera o cartón y pintadas en sus colores respectivos.

Confecciónese un periódico mural con fotografías de accidentes, recortes de noticias y alguna redacción sobre la forma de evitar los accidentes.

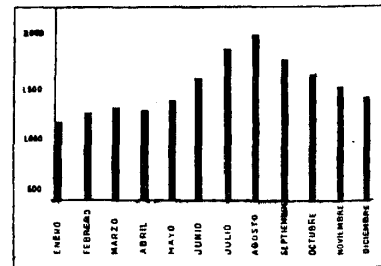
Dramatización de la forma de cruzar la calle; un niño hace de guardia; otros cruzan; otros hacen de vehículos.

Tareas.—Composición escrita sobre alguno o varios de los puntos del programa.

Lectura comentada y resumen de los artículos del Código de referencia más directa (1-2-3-5-18...).

Composición escrita o narración de un accidente leído o conocido, con el juicio personal del alumno sobre las causas que lo produjeron.

Proyección social.—Puede proponerse, como caso de estudio, uno o varios accidentes, con objeto de que los niños, constituidos en equipos o comisiones, visiten a diversos especia-



listas (autoridades, transportistas, etc.) y discutan la forma en que se podrían evitar.

Pueden llevar a cabo un estudio estadístico de los accidentes anteriores en la localidad durante un año, varios años, meses... y llevarlo luego a gráficos comparativos debidamente clasificados: por sus causas (imprudencias, mal estado del vehículo del conductor, ignorancia...), por sus efectos (sanciones, heridos, inválidos, muertes, pérdidas materiales...).

También se puede llevar todo este estudio a un archivo, a un periódico mural, montarse una exposición demostrativa...

Y es posible, conveniente, constituir grupos de protección para las salidas y entradas del colegio; para la protección de los desplazamientos en grupos durante los paseos y excursiones, etc.

Concentración de disciplinas.—A propósito de la integridad del cuerpo, se puede estudiar la circulación de la sangre, hemorragias y primeros cuidados.

Problemas aritméticos relativos a cómputos de tiempo (si cada quince minutos se produce un accidente...), a costa de las

pérdidas materiales que ocasiona un accidente... Precios de vehículos de transportes, velocidades, móviles...

Ejercicios de diccionario: buscar semáforo, peatón, burladero, acera, calzada, vehículo, retrovisor...

Estudio de los Seguros y la Previsión.

La gasolina y los carburantes. Combustibles. El motor de explosión.

La vida humana. El depósito hecho por Dios al hombre y sus deberes para con ella. Estudio especial del quinto mandamiento de la Ley de Dios y sus aplicaciones prácticas al caso.

Nota didáctica.—La presente lección, técnicamente ajustada a los «pasos formales» herbartianos, supone una *unidad didáctica* de gran elasticidad. Es aplicable a todos los grados y sus implicaciones pueden durar semanas y aun meses. Su carácter genérico pretende hacerla válida para toda escuela primaria, párvulos inclusive, y aun para el cuarto período.

Resumen para el encerado.—La vida es el don más precioso que se puede soñar. La vida es maravillosa para los que saben vivirla.

Este tesoro que Dios nos ha concedido merece la pena cuidarlo bien.

Con los adelantos modernos en materia médica se evitan muchos dolores y enfermedades. Pero si los peligros de enfermedad han disminuido, en cambio, los accidentes de circulación han aumentado. Todos los periódicos traen a diario noticias de atropellos que causan la muerte o la invalidez a muchas personas.

* * *

No es que los vehículos sean malos en sí. Por el contrario, facilitan mucho el trabajo y la comodidad de los hombres. Están hechos para que vivamos mejor. Lo que sucede es que no usamos la inteligencia para evitar sus peligros.

Casi todos los accidentes se producen porque alguien—el conductor o el peatón—hacen algo que no se debe hacer. Porque no piensan o porque no saben. No obran como personas inteligentes.

Los animales no piensan ni saben lo que tienen que hacer para evitar el peligro. Por ejemplo, si se quiere que un animal no se ponga en peligro, se le ata o se le encierra.

Pero las personas somos diferentes. No necesitamos que nos aten ni que nos encierren. Es bastante con que nos digan lo que tenemos que hacer.

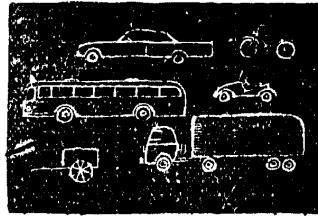
Lo que hay que hacer para no exponer la vida es conocer bien las señales de tráfico y el *Código de la Circulación*. Y tener la costumbre de respetar ambas cosas, que han sido dispuestas para evitar los accidentes.

Las señales de tráfico son de tres clases:

TRIANGULARES, que nos avisan de que hay un peligro. Son un aviso.

REDONDAS, que nos informan de algo que está prohibido. Son una prohibición.

CUADRADAS, que nos indican alguna cosa que nos conviene conocer. Son una información al conductor o al peatón.



El Código de Circulación es la recopilación de todas las normas para utilizar bien la vía pública. Disposiciones muy importantes y que hemos de recordar son éstas:

- 1.ª No abandonar nunca la acera sin necesidad.
- 2.ª Si hay que atravesar la calzada, hacerlo siempre de frente, nunca en diagonal, sin titubear, sin volverse atrás ni zig-zaguear.
- 3.ª Antes de cruzar la calzada, mirar bien a izquierda y derecha, y de nuevo a la derecha cuando se ha alcanzado el centro de la calzada, para asegurarnos de que no viene ningún vehículo.
- 4.ª Pasar deprisa, sin detenerse, pero sin correr.
- 5.ª No cruzar distraído, leyendo o jugando; ni llamar la atención de un amigo cuando está cruzando.
- 6.ª No hacer corros en las aceras ni entorpecer a los que van por ellas.
- 7.ª Mirar bien a las señales si las hay y a los agentes de tráfico si existen para hacer lo que nos dicen.
- 8.ª No subir o bajar de los vehículos en marcha.
- 9.ª En carretera, circular siempre por la izquierda.
- 10.ª Estudiar, conocer y cumplir las reglas del Código de la Circulación.

NOTA.—En el número 25 de VIDA ESCOLAR se incluye un amplio muestrario de señales de circulación.

Páginas selectas

INTELIGENCIA Y ÉXITO EN LOS ESTUDIOS Y EN LAS PROFESIONES *

Por G. LUTTE

El desarrollo de la inteligencia, la correlación que ofrece con el éxito escolar y profesional y con diversos aspectos del ambiente social y familiar, han suscitado numerosos estudios cuyos resultados son con frecuencia divergentes. ¿A quién puede extrañar esto? Basta pensar en la dificultad, casi en la imposibilidad de ofrecer una definición o, sencillamente, una descripción de la inteligencia, que pueda ser suscrita por todos los psicólogos. Esta dificultad fundamental se agrava todavía por la multiplicidad de las técnicas y de los medios empleados, por la variabilidad de las muestras sujetas a la medida, por la diversidad de los métodos, unos verticales, que se refieren a grupos de niños de distinta edad, otros, menos numerosos, longitudinales, que siguen a los mismos niños en su desarrollo.

En tales condiciones sería imprudente querer unificar resultados desemejantes, y algunos problemas generales, como el desarrollo de la inteligencia, parecen insolubles. Pero es posible rebajar nuestras pretensiones preguntándonos, por ejemplo, qué correlaciones existen entre un

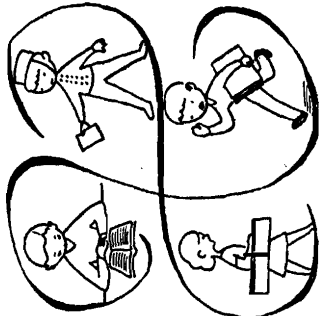
determinado *test*, que se considera apropiado para “medir” la “inteligencia”, con algunas variables del ambiente, de la personalidad o de la ocupación. Se evitan así dificultades muy peligrosas, como las siguientes: ¿Mide el *test* la inteligencia? ¿En qué proporción? ¿De qué forma de inteligencia se trata? La solución de estos problemas interesa, por otra parte, mucho menos a la práctica que a la teoría. Para la práctica de la educación y de la orientación—palabras que expresan, no dos cosas distintas, sino dos aspectos de un mismo proceso—es especialmente importante conocer la correlación que existe entre los resultados de un *test* aplicado a sujetos bastante jóvenes y el éxito futuro en los estudios y las profesiones.

“Scottish Council for Research in Education” ha publicado un trabajo de John S. MaoPherson (1) que expone los primeros resultados de un notable estudio longitudinal que todavía continúa y que proporciona a algunas cuestiones debatidas soluciones basadas en los hechos.

(1) *Eleven-Year-olds grow up, a seven-year follow-up of a representative sample from the 1947 Scottish mental survey*. University of London Press. Londres, 1958, págs. XXIV-186.

* Publicado en *Orientamenti Pedagogici*, marzo-abril, 1960, páginas 377-381. Traducción de A. M.

LENGUA ESPAÑOLA
Período elemental.—Ciclo primero.



25. OCCUPACIONES DE NIÑOS

En el dibujo que incluye esta ficha se pueden ver unos niños que realizan distintas tareas: uno estudia,

4-35

otro hace función propia de botones, una niña aprende de media llera cosas pedidas en su casa y un pequeño vendedor de periódicos vences en su mercancía. También pueden dibujarse algunas otras ocupaciones infantiles, tales como la de peón, aprendiz de carpintero, de herrero, etc.

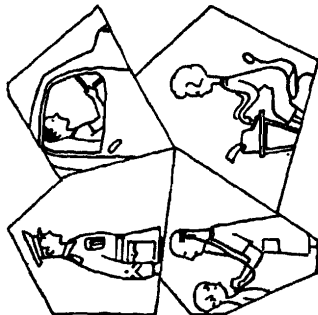
Párrafo básico.—Los niños no tenemos necesidad de trabajar porque nuestros padres atienden a cuanto necesitamos. Pero cuando somos mayorcitos hemos de ocuparnos de alguna actividad, bien sea el estudio o una tarea sencilla de las diversas que hay apropiadas para hacer los niños. Hasta los carteros ellos no se puede hacer ningún trabajo de hombre.

Observación.

Recuérdense las ocupaciones señaladas en los dibujos y algunas otras que puedan decir los niños, teniendo en cuenta los hábitos de la localidad.

LENGUA ESPAÑOLA

Período elemental.—Ciclo primero.



26. OCCUPACIONES DE MAYORES

No ha escapado a la observación de los niños de esta edad el hecho de que el trabajo es una actividad comu-

que trabajo no es sólo la actividad manual y que cualquier profesión puede ser considerada como una función como la del pintor, el actor de teatro o de cine, el artista de circo, etc., son trabajos cuando se practican como profesión.

Vocabulario.

Repertorio de profesiones humanas, procurado que las vaya enumerando por grupos con cierta similitud. Profesiones intelectuales: abogado, profesor, arquitecto, ingeniero, etc.; profesiones campesinas: labrador, ganadero, regador, pastor, etc.; profesiones artesanas: alfarero, herrero, impresor, mecánico de automóviles, etc.; oficios femeninos: modista, mecanógrafa, enfermera, etc.

Del mismo modo que se ha hecho con el género puede ya darse el concepto del número. Presentarlo como variedad de los nombres de los animales o de una de sus especies. Ejercicios en los que los niños escriban términos con los géneros que indique el maestro.

Completar frases como las siguientes: El pastorcillo... Mi amigo Julio es botanero y...

Rechazo.

MI VAQUERILLO (fragmento)

Despierte, mi mozo,
que ya viene el alba
y hay que hacer una lumbre muy grande
y un almuerzo muy rico... ¡Jovencito!
Tú le quedas luego
guardando las vacas
y a la noche la vas y las dejas...
¡San Antonio bendito las guarda!...
Y a tu madre a la noche le dice
que vaya a mi casa
porque ya es grande
y le quiero aumentar la soldada...

GABRIEL Y GALÁN.
J. N. H.

Rechazo.

LOS TITULTEROS

Los titulteros
han llegado
al pueblo...

Todos son güeros.
Morenos.

Una mula, un oso
y un perro.

La polka del tambore
tocó una trompeta
de metal muy viejo.

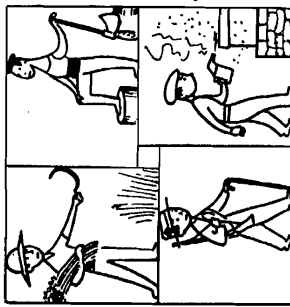
J. GONZÁLEZ ESTRADA.

Escritura.

Copia de palabras con cierta dificultad, como: carter, chifler, músico, doctor, mecanógrafo, profesor, profesor, profesor, profesor...

J. N. H.

LENGUA ESPAÑOLA
Período elemental.—Ciclo primero.



27. OFICIOS RURALES

Unos niños conocen bien las actividades humanas del hombre campesino. Otros, por el contrario, están fami-

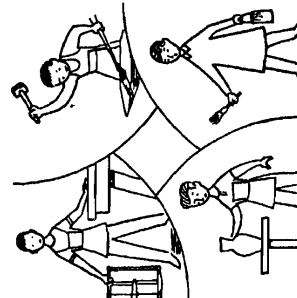
4-27

liarizados con ocupaciones de tipo urbano. Buscar la formación de ideas que engloben ambas posibilidades es el objetivo de estas fichas. Los dibujos que acompañan y otros que pudieran hacerse, semejantes a éstos, pueden servir de oportuno punto de partida.

Párrafo básico.—*Los hombres que trabajan en los campos nos prestan un excelente servicio. Gracias a su duro labor podemos disponer de productos que son indispensables para nuestro sostenimiento. Nunca pagamos bastante las fatigas de los productores campesinos, que, sufriendo recias heladas, fuertes calores, lluvias y vientos, trabajan sin descanso para que la tierra produzca muchas cosas necesarias.*

Observación.

Partiendo de la contemplación de algún caso real (puede ser, por ejemplo, la referencia a un campesino



28. OFICIOS ARTESANOS

Conocen bien los niños algunas actividades de tipo artesano que hacen estar al alcance de su observación

LENGUA ESPAÑOLA
Período elemental.—Ciclo primero.

4-28

y que, en general, poseen cierto atractivo para ellos. Algunas, tales como las que se ven en el dibujo (carpintero, herrero, alfarero, platero); otras, próximas en el ambiente, a las que será fácil referirnos.

Párrafo básico.—*Algunas personas realizan trabajos en los que manipulan herramientas que les ayudan a construir objetos útiles o bonitos. A estos trabajadores se les llama artesanos. Unos artesanos realizan trabajos finos y delicados como el platero, y otros los hacen más bastos, pero muy prácticos, como el herrero.*

Observación.

Ligero análisis de las profesiones artesanas más conocidas. ¿Hay algún taller cerca de la escuela? Puede hacerse referencia a él y activar la capacidad observa-

conocidos hacer que los escritores utilizan sus experiencias sobre el caso y, hábilmente guiados, voyan descubriendo acerca de diversos ruidos campesinos, artesanos, industriales, que se van formando, éstos en que las realidades, instrumentos que completan, éstos.

Puede hablarse de: el labrador, el carbonero, el agorador, el labrador, el tractorista, el herrador, el pastor, el apicultor, el avicultor, el pollador, etc.

Lenguaje y pensamiento.

Conectar el concepto de nombre propio. Intento de definición. Como ya han captado la idea no es inconveniente el que se hable a los niños de nombres propios y se les pida ejemplos.

Que digan y escriban: nombres propios de personas, de ciudades, de países, de ríos, de montañas, de mares, de animales... Antes de realizar estos ejercicios deben haberse propuesto numerosos ejemplos por el Maestro.

Completar las siguientes frases:

- Los labradores
- Los regadores
- Los avicultores
- Los tractoristas

QUE OTRO BASTONCITO

Herminia, no el otro pedazo con la vida que tiene. ¡Puff! y a volar la carta de amor!

Ten; dejó al sendero... No hagas esa cosa. Compra una botita de color de rosa. Que otro bastoncito se quiere casar.

M. SALAMANCA ROMERO.

Comentario en el que se ponga de manifiesto la laboriosidad de las hormigas y se recuerde el famoso cuento de la hormiguita que barría la casita. Recuérdese además sobre el significado de la poesía.

Escritura.

Escritura al dictado de palabras relativas a oficios campesinos que cadieren cierta dificultad, como los nombres antes recitados.

Forma de hacer: 1.º Se escribe la palabra en el encerado y se borra; luego se dicta. 2.º Cuando se comprende que los niños pueden hacerlo sin dificultad se dicta sin la previa escritura.

J. N. E.

Una de los niños haciendo que manifiesten cuanto sepan en relación con el oficio de que se trat.

Verbalización.

Recuérdense o constitúense términos correspondientes a temas, herramientas o productos de algunos oficios urbanos.

- Carpintero: serra, cepillo, muela, banco, sierra, garlopa, estribo, punta, mesa, cepillo.
- Herrero: forja, hacha, martillo, fragua, yunque, macho, herradura, yugo de arado, clavo...
- Alfarero: amasa, mullido, cocer, horno, estofado, horna, cénara, ladrillo, botijo...

Lenguaje y pensamiento.

Ejercicios de recapitulación relativos a los conceptos de género, número y nombre propio. Pueden hacerse los siguientes:

1.º Agrupar las palabras, de cada una de las clases que se consideren, que se veyan encontrando en un libro cualquiera. Por ejemplo, en el libro de lectura. Se hacen

varias casillas en el encerado y en cada casilla se escribe la especie correspondiente.

- 2.º Ejemplos hechos por los propios niños a indicación del Maestro.
- 3.º Poner ejemplos completando frases, para aplicar, a jugar por el contrario o por los artículos, los géneros y los números que correspondan.
- 4.º Transformar masculinos en femeninos, singular en plural y viceversa.

Completar frases como:

- El carpintero
- El herrero
- El alfarero
- El platero

Lectura.

Ejercicios en los que se propongan las dificultades usuales en la lectura corriente, para que los niños vayan leyéndolas con perfección adecuada al grado de adelanto que debe haberse conseguido.

J. N. E.

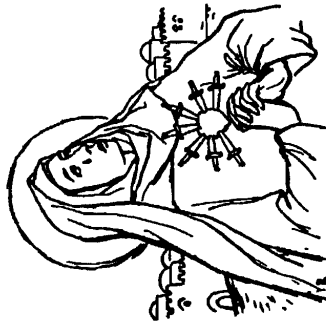
LENGUA ESPAÑOLA
Período elemental—Ciclo segundo.



Lectura.

«Los niños han ido con *Piadero* al arroyo de los chopos, y ahora lo traen trolando, entre juegos sin razón y risas»

LENGUA ESPAÑOLA
Período elemental—Ciclo segundo.



Lectura.

«Dama su mano, María la de las locas moradas.»

B-17

desproporcionadas, todo cargado de flores amarillas. Allí abajo les ha llovido—aquella anbe fuega que veló el prado verde con sus hilos de oro y plata, en los que también, como en una lira de liranto, el arco iris— y sobre la empapada lana del sanudo, las campanillas mojadas gotean todavía. ¡Hasta el rebuzno de *Piadero* se hace tierra bajo la dulce carga llovida! De cuando en cuando vuelve la cabeza y arranca las flores a que su boca alcanza.»

JUAN RAMÓN JUDÉCIZ (*Piadero y Yo*).

Elasación.

Pronunciación correcta de las siguientes palabras: desproporcionado, fuega, campanilla, rebuzno, construcción, abstracto, fractura, función, substancia, sustantivo.

Lenguaje y pensamiento.

Completar las siguientes frases, añadiendo el elemento que en cada caso sea necesario (sujeto, predicado, com-

placido directo, complemento circunstancial, etc.):

Los niños fueron al
Piadero cargado de flores amarillas.
 Cuando llueve y hace sol, sale en el cielo
Piadero arranca flores para
 Al alardear las golondrinas

Vocabulario.

Significado de la palabra *lira*.
 En torno a ella, sugerir nombres que indiquen cosas semejantes y aclarar sus respectivos significados (guitarra, bandurria, violín, violón, piano, saxofón, etc.).

Redacción.

El maestro escribirá en el cuaderno el párrafo que termina en flores amarillas. Se leerá despacio, haciendo observar a los alumnos las palabras de difícil ortografía que contiene (arroyo, ahora, etc.). Los niños lo leerán en voz alta dos o tres veces. Después de borrarlo, el maestro lo dictará, corrigiendo después. Las faltas cometidas se anotarán en el cuaderno de faltas personales.

Redacción.

Sobre el tema «Un día de primavera en el campo» Es necesario que el maestro se acostumbre a preparar los ejercicios de redacción, indicando a los alumnos los puntos que pueden tratar, el orden en que han de hacerlo y los defectos más corrientes de construcción que deben ser evitados.

J. I. M.

B-18

Clíname nos suda es buda:
 en esta cama baldía.
 Quiero ir contigo en la tumba
 larca negra y amarilla.
 Aquí, en mi torpe mejilla
 quiero ver si se retrata
 esa liridón de plata,
 esa lágrima que brilla.

Djama que le resaca
 ese llanto cristalizado
 y a la vera del camino
 permítte que le acompañe.
 Dijo que en lágrimas tinte
 la orla negra de su mundo
 a los pies del árbol santo
 donde la fralo se mueve.
 Capilana de la angustia:
 no quiero que sufras tanto.

¿Dónde está ya el medicinal
 luminoso en que Gabriel
 desde el marco del dintel
 te saludó: Ave María?

Las estrofas que anteceden corresponden a la introducción, donde el poeta dedica a la Virgen María su poema. Quiero acompañarla en aquellos dolorosos momentos, cualquier sus lágrimas, sufrir con ella.

«Focos moradas se refiere al vestido o manto de la Virgen. «Clíname tus siete espaldas refleja el deseo de participar en sus dolores. «Came baldía es un modo de designar la falta de frutos espirituales. Cláname también se refiere a los momentos de la pasión de su Hijo. «Arbol santo es la cruz. «Tu fralo se mueve, en Hijo perece. «Capitana de la angustia», no hay quien haya sufrido más.

Vocabulario.

Explicar el significado de las siguientes palabras: toca, baldía, tinte, mejilla, liridón, retratar, ven, orla, manto, dintel, angustia, iluminado.

J. I. M.

Comenzaba.

Se leerá la poesía por el Maestro y los niños. Se copiará en el cuaderno y en los cuadernos. Como se trata de un fragmento, no se espera fielmente su sentido. En su comentario se comentará detenidamente. El simple ejercicio de comentario y aclaración de voces difíciles puede bastar muy bien para una sesión de trabajo de lenguaje. El poeta escribe una poesía dedicada a la Virgen del Señor, siguiendo paso a paso el itinerario del viacrucis.

LENGUA ESPAÑOLA

Período elemental.—Ciclo segundo.

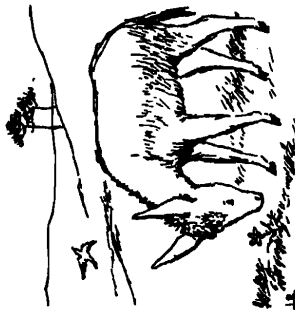


Lectura.

La aurea de las cuatro bridas de Jesús habíase cogido en torno a la cabeza de los clavos; pero cada m-

LENGUA ESPAÑOLA

Período elemental.—Ciclo segundo.



Lectura.

«¿Qué pura, *Pisero*, y qué bella esta flor del camino! Pasa a su lado todos los tropieles —los toros, las cabras,

B-19

cada hacia finir otros hilos que caían, lentos, a lo largo de la cruz y gotaban en tierra. La cabeza habíase doblado por el dolor del cielo, hacia un lado; los ojos, aquellos ojos mortales a que se había asomado Dios para mirar la tierra, estaban ya vidriados por la agueda, y los labios, lividos, agrietados por el llanto, sacudidos por la sed, contrahidos por la atonada respiración, mantenían los efectos del último beso, del beso apesona de Jesús. Así muere el hombre-Dios, que ha librado de la fiebre a los calenturados, que ha dado el agua de la vida a los sedientos, que ha despertado a los muertos de los féretros y de los sepulcros, que ha devuelto el movimiento al petrificado por la parálisis, que ha librado con los que lloraban....

GIOVANNI PAVESI, (*Historia de Cristo*).

Comenzado.

El fragmento que antecede describe uno de los momentos de la agueda de Cristo crucificado, detalladamente en las diversas sensaciones del moribundo: el cuello

B-20

los potros, los hombres—y ella, tan tierna y tan débil, sigue caminando, mañra y fina, en su vallado solo, sin contumelias de impureza alguna.

Cada día, cuando, al empezar la cuenta, tomamos el estajo, ti la has visto en su puesto verde. Ya tiene a su lado un paparrulo, que se levanta al acercarnos; o está llena, cual una breve copa, del agua clara de una nube de verano; ya consistente el robo de una abeja o el voluble adorno de una mariposa.

JOAN RAMÓN JIMÉNEZ, (*Pisero y Yo*).

Enunciado.

Pronunciación correcta de las siguientes palabras: tropel, embiesta, vallado, contumelias, voluble, consiguiente, constancia, absurdo, abstraído, refracción.

Lenguaje y pensamiento.

Complicación progresiva de las siguientes frases:

La flor es bella (la flor del camino es bella, la flor del camino es bella por su colorido, etc.).

comenzado por el dolor, los ojos turbados y trémulos, los labios secos.

El Maestro leerá el trozo, dándole suficiente entonación y gravedad. Explicará el significado de sus diversas partes, hasta que quede bien comprendido. Los niños lo leerán en voz alta y después lo copiarán en su cuaderno, como base de los siguientes ejercicios.

Conversación.

Acercar de la pasión de Cristo. Será dirigida y orientada por el Maestro. Se procurará que toque los siguientes puntos: diversas fases de la Pasión, sufrimientos físicos, actuación de la Virgen y de los apóstoles, motivos de la Pasión, la Redención.

Lenguaje y pensamiento.

Designar en tres cada una de las frases siguientes:

Los miembros de la familia, el hermano y el hermano de la familia.
La cabeza se había inclinado, mientras los labios, que estaban ya secos por la sed, se entrosaban lividos.
Refundir en una sola las tres frases siguientes:
Cristo resucitó a los muertos.
Nuestro Señor obró maravillosos prodigios.
Los que le crucificaron se olvidaron de sus milagros.

Vocabulario.

Formar los comparativos y superlativos de los siguientes adjetivos calificativos:

lento, livido, largo, nuevo, triste, doloroso, bueno.

Gramática.

Repaso del nombre sustantivo, género y número.

J. I. M.

La embiesta flor perfumaba los alegres prados.

Una abeja voluble iba de flor en flor.

El berrillo *Pisero* era boca amigo de los niños.

Los clavos salieron el vallado.

Gramática.

Los niños de ocho y nueve años pueden ir adquiriendo una idea elemental de la voz pasiva. Si yo digo: «Yo escribo y «Yo soy escuchado», en el primer caso recibo la acción de escribir, mientras que en el segundo la recibo. Ésta es la voz pasiva, que se forma con el verbo ser. Cuando esta idea está bien comprendida, los alumnos conjugará en los tiempos simples del modo indicativo los siguientes verbos-base en voz pasiva:

ser devorado por los caribales;
ser retratado por un pintor famoso;
ser castigado por el maestro.

J. I. M.

LENGUA ESPAÑOLA
Período de perfeccionamiento.



Lengua hablada. LA HIGUERA
Porque es alta y fea,
porque todas sus ramas son grises,
yo le tengo piedad a la higuera.

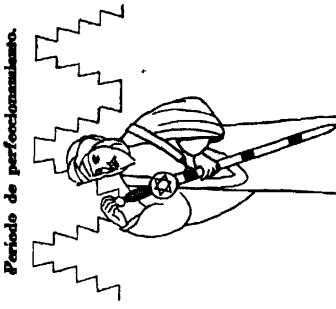
C-21

En mi quinta hay cien árboles altos,
cien árboles rebeldes,
innumerables
y sacudidos de bridas lustrosas.
En las primavera
todos ellos se cubren de flores
en forma de la higuera.
Y la pobre parece tan triste
con sus ojos torcidos, que nunca
de aprafadas espaldas se vislumbran...

JUANA DE IBAIBOROU.

Lectura, reflexión del texto anterior. Conversación sobre el mismo.
Vocabulario.—¿Qué es una quinta?... ¿Qué quiere decir lustrosos?... ¿Y en torno?... ¿Por qué se dice que la higuera está triste con sus ojos torcidos?... ¿Recuerdas cómo se llaman esta figura?... ¿Han visto los niños una higuera?... ¿Cómo se llaman los frutos?...
Los sentimientos que las cosas nos inspiran.
¿Qué sentimiento inspira la higuera a la poetisa?... ¿Por qué?...

LENGUA ESPAÑOLA
Período de perfeccionamiento.



Lengua escrita
Presénciese al rey moro
por la ciudad de Granada,

C-22

Desde la puerta de Elvira
bata la de Ribera
Canta la forma sencilla
de mi Alhambra
¡Ay de mi Alhambra!
Las cartas cado en el fuego,
y el mensajero malvado,
adó mano a sus cabellos
y las sus herbas malditas.
Apales de la mala
y en un caballo cabalga;
por el Zambra arriba
subido habla a la Alhambra;
mendó hacer sus trompetas,
sus alcajiles de plata,
porque lo oyeron los moros
que andaban por el arrabal.
¡Ay de mi Alhambra!

Romance de la Conquista de Alhambra.

Lectura y reflexión por parte del Maestro del texto anterior, seguida de la lectura por parte de un niño. Explicación del Maestro del episodio histórico que

- a) Como que hay en la ciudad y no hay en el campo
- b) Como que hay en el campo y no en la ciudad (animales, personas, instrumentos, trabajos, diversiones). Hacer cuatro descripciones parciales de la ciudad y del campo.
- c) En un día de primavera.
- d) En un día de otoño.
- e) En un día de invierno.

Copia.—Aprenda y repetición de la poesía de Juana de Ibaiborou.

Bibliografía.—Poesías, JUANA DE IBAIBOROU.
V. G. I.

¿Qué sentimiento produce en ti la primavera? ¿Por qué? ¿Qué sentimiento producen en ti el verano, el otoño, el invierno? ¿Por qué? Distingue a) Cinco acciones, cinco cosas que producen en nosotros generalmente tristezas; b) Otras cinco acciones y cosas que, generalmente, también producen alegría.

Las diferencias entre la ciudad y el campo.
Los niños conocen la ciudad y el campo (han estado o están en algún pueblo).
Nombrar:

- a) Cosas que hay comunes en la ciudad y en el campo.

el Maestro seleccionará las que crea más adecuadas al medio y ambiente de su escuela. ¿Cómo la conocieron los niños, por cada uno de los medios antes señalados? Que ellos digan, primero y luego escriban cómo lo dicen en una conversación y luego en una carta.
Los medios de comunicación: ¿En qué sabe el rey moro a la Alhambra?
Medios de transmisión de una parte a otra: barco, tren, burro... ¿Cuál es el medio más rápido? ¿Y el más lento?

- Describe:
- a) Un viaje en tren y otro en coche (analogías y diferencias).
 - b) Uno en avión y otro en barco (analogías y diferencias).
 - c) Uno en burro y otro en bicicleta (analogías y diferencias).

Imaginar y describir lo que sería una noticia como la del texto, en una guerra actual y en las circunstancias actuales, montada sobre el texto y substituyendo una cosa por otras.

Copia del texto y aprendizaje del mismo.
V. G. I.

canta el romance para que el niño pueda comprenderlo mejor.

Explicación y comentario.

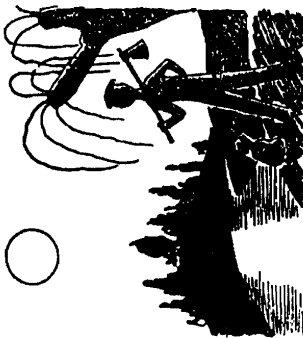
La explicación del texto será hecha por un niño y seguida del comentario en que se movilizarán en la clase el mayor número de niños posible.

Vocabulario.—¿Qué es un mensajero? ¿Qué significa mensajero las herbas y espigas, cabalga? ¿Qué son los alcajiles? ¿Y el arrabal? ¿Qué fue la causa de toda la acción del texto? ¿Qué decía la carta? ¿Qué medios utilizó para dar la noticia a los moros?

- Los medios adecuados de dar o enviar noticias:
- a) La conversación.
 - b) Las cartas.
 - c) El telegrama.
 - d) El teléfono.
 - e) La televisión.

Imagínese una noticia cualquiera: la llegada de un amigo... el anuncio de unas vacaciones en una playa...

LENGUA ESPAÑOLA
Período de perfeccionamiento.



O R A C I O N

«El agua se ha llenado de coración... La luna es hermana suya... Agua y luna se abrazan inocentes... El

LENGUA ESPAÑOLA

Período de perfeccionamiento.



I A N G E L U S I

«Mira, Platón, qué de rosas caen por todas partes: rosas azules, rosas blancas, ahí olor. Mira cómo se lle-

C-23

leador deja su corral en la orilla... El caminante pone en la vera sus alforjas... y bebe... Los enanados se miran en el fondo del agua... Y ha pasado la hija del rey por la escuela de los cipreses.»

GABRIEL MIRÓ.

Lectura y comprensión del texto. Destacar y explicar las frases: «El agua se ha llenado de coración y «Agua y luna se abrazan inocentes».

Resumen de los complementos y del concepto de oración. Señalar en la pluma los verbos en forma personal, que nos dan el número de oraciones y examen de las mismas.

«El agua se ha llenado de coración... ¿Quién se llenó? ¿De qué? ¿Qué complemento es? Oraciones intransitivas. Ejemplos.

«La luna es hermana suya... ¿Cómo es el verbo? ¿Y la oración? ¿De qué elementos consta? ¿Qué hace el verbo? ¿Quién predica? Las oraciones copulativas y atributivas. Ejemplos.

Luz y agua se abrazan... ¿Quién hace la acción del

C-24

man de rosas la frente, los hombros, las manos... ¿Qué hará yo con tantas rosas?

«Parece, Platón, mientras se oye el Ángelus, que esta vida nuestra pierde su fuerza cotidiana, y que otra fuerza de adentro, más activa, más constante y más pura, hace que todo, como en surtidores de gruda, suba a las estrellas, que se encienden ya entre las rosas... Tus ojos, que tú no ves, Platón, son dos bellas rosas.»

JUAN RAMÓN JIMÉNEZ

La imaginación y el lenguaje en los poemas.

Explicación, por parte del Maestro, de lo que es el Ángelus. Que pinte un cuadro vivo, lo más exacto y poético a la vez, posible de esto. Las doce del día, un sol luminoso, un aire suave, cuando las campanas en la aldea tañen evocando el misterio de la Encarnación, y despertando en María que dirige sus ojos llenos de luz y sus manos llenas de gracia, hacia los que la invocamos egualmente y llorando en este valle de lágrimas... Es ahora, en este momento, cuando el poeta se imagina...

«Credis que de verdad le caen rosas, por todas partes, al poeta? ¿Credis que se le llaman de rosas la frente, las

Y ha pasado la hija del rey por la escuela de los cipreses... ¿Quién los enanados? ¿Por dónde? Que explicamos los términos esta oración con alguna de las precedentes.

Si el profesor escribe: «Luz y agua se abrazan inocentes» ¿Qué es el sujeto? ¿El agua? Oraciones impersonales. Ejemplos. Cuadro aludópico de la clasificación de las oraciones simples.

Ejercicios prácticos.—En primer lugar, orales sobre las oraciones estudiadas y con otras nuevas. Escriben después, en los cuadernos y clasificación de las siguientes oraciones:

«Este verano irá a la playa... El profesor me preguntó la lección... Ma primos se escriben todos los días... Este invierno será mucho... Tu hermana se plia de marido... Los cuentos son bonitos... Yo quiero un traje de lino... La película es bonita.»

V. G. L.

a las escuelas? ¿Es una metáfora? ¿Es bonito para el poeta el momento del Ángelus? ¿Con qué lo compara? ¿Te gusta la comparación?

La metáfora final.—¿Por qué dice que los ojos de Platón son dos rosas? ¿Cómo se llaman esta imagen? ¿Qué quiere decir eso? ¿Que todo se ha hecho poesía y belleza en el Ángelus?

Explicación.—Resumen de lo que Juan Ramón Jiménez quiere decir en ese verso.

Atención a la figura de Juan Ramón Jiménez y a su obra Platón y yo. Resumen de lo que esta obra trata. Lectura final del texto escrito y de algún otro verso de Platón y yo.

V. G. L.

verbo? ¿En luna? ¿En agua? ¿Quién abraza a quién? Las oraciones impersonales. Ejemplos.

El leñador deja su corral en la orilla... ¿Qué hace el leñador? ¿Qué deja en la orilla? Las oraciones transitivas. Ejemplos.

El caminante pone en la vera sus alforjas... ¿Cómo se llama esta oración? El caminante bebe... ¿Se dice lo que bebe? Oraciones intransitivas. Ejemplos.

Los enanados se miran en el fondo del agua... ¿Qué miran los enanados en el fondo? ¿Miran los peces? ¿La arena? ¿Se miran ellos mismos? Oraciones reflexivas. Ejemplos. ¿Será oración reflexiva: «El albio mira los peces?»

romana? ¿Credis que los ojos de Platón son dos bellas rosas?

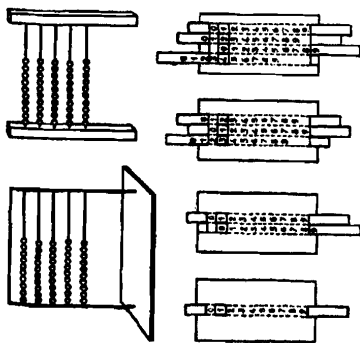
La transformación de un momento en poesía.

¿Por qué dice el poeta que se le llaman las manos de rosas? ¿Las rosas son bonitas? ¿Por qué decimos «bella como una rosa»? ¿Os gusta coger rosas? ¿Os gustaría que os llamasen rosas bonitas?

La transformación de un sentimiento en poesía.

¿Será verdad lo que dice el poeta que mientras el Ángelus suena pierde la vida su fuerza? ¿Es una comparación? ¿Por qué lo compara con unos surtidores? ¿Qué son los surtidores? ¿Por qué dice que se mube todo

MATEMATICAS
Periodo elemental

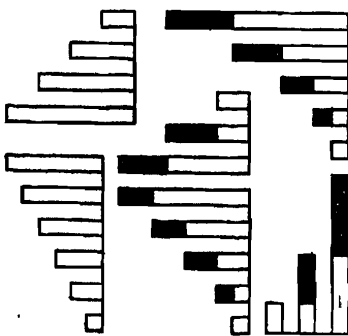


CONSTRUCCION DE CONTADORES Y SUMADORES

1. Objetivos.

Orientar la actividad aritmética dentro de la crecencia

MATEMATICAS
Periodo elemental



SERIES ADITIVAS Y SUBSTRACTIVAS

1. Objetivos.

Conseguir un mayor dominio de la numeración. Por-

de pequeños artificios. Conduyver en el dominio de las operaciones y en el uso de ábacos finos, sujetadores, etc. (todos los elementos propios del trabajo manual sencillo).

II. Material.

Cartón, cartulina y papel fuerte cuadrículado (4 y 8 mm.), hilos y alambres finos, sujetadores, etc. (todos los elementos propios del trabajo manual sencillo).

III. Orientaciones didácticas.

Si los escolares pueden, a veces, fracasar en las matemáticas es porque alguna didáctica no coordinada la esfera de los entes matemáticos con la de la acción ni con la selectiva. Los beneficios de las medidas directas y el contar deben completarse con la actividad creadora del mundo técnico contemporáneo, llevado a utilizar descubrimientos mecánicos de gran eficiencia. Preparar zonas para la vida futura, mediante actividades en las que atendamos a los intereses activistas, a la curiosidad natural por los artefactos y la creciente aptitud creadora. Superar los fracasos en cálculo aritmético, por fallos numéricos y los hipotéticos éxitos por gran capacidad retentiva con artificios didácticos; más hay que renunciar a construir aparatos que lleven excesivo tiempo en

en construcción y que estén alejados del dominio matemático apropiado en la clase. Tampoco se pueden hacer, en construcción, los que requieren una gran precisión en su elaboración.

IV. Ejercicios.

a) **Ábacos sencillos.**—Los ábacos sencillos para contar y hacer operaciones fáciles pueden ser contruidos por los mismos escolares siempre que no pretenciamos que tengan la apariencia de los vendidos comercialmente. Aunque con madera se elaboran ábacos mejores (un pie de madre de 20 a 25 cm. de largo), perforado, para apoyar sobre orificios cerca de los extremos dos hilos con diez cuentas de vidrio, sobre los que se colocan los hilos con diez cuentas de vidrio; también se pueden construir sobre cartón y para ser utilizados apoyados sobre el pupitre en apoyo horizontal o ligeramente inclinado. (Sobre el cartón, y horizontalmente,

se pegarán tiras impresas, equivalentes a las columnas de madera, y sobre dichas tiras harán los hilos con las pequeñas cuentas, que podrán sustituirse con facilidad. Como siempre, deberá mantenerse un ábaco, cuyo modelo se está construyendo en clase.

b) **Numeración.**—Se construirán para hacer menos monótonos los ejercicios de contar y para advertir intuitivamente el proceso de avance de los números. Son de cartulina o cartón y consisten de una pequeña tira de 10 x 5 cm. (aunque pueden usarse las dimensiones) sobre la que están escritas las nueve primeras cifras. A su derecha una serie de veintenas permitirá el paso de una tira correrá que llevará las nueve cifras y el cero, las correspondientes a las decenas, centenas, etc. Puede disponerse de una cartulina sin cifras a la izquierda para los primeros números naturales. Se utiliza para encontrar la serie natural de los números, los pares o impares, los que van de tres en tres, etc., los anteriores y posteriores, etc.

J. F. H.

las series de cuentas y con las regletas. Las regletas, porque los colores de las mismas se han pensado dentro de las series de multiplicación y porque el sustituirse de los números permite encontrar los sucesivos. La utilidad de las regletas del mismo color favorecerá esta construcción estimulable.

IV. Ejercicios.

a) **Series de series o regletas.**—Crecimiento seriado, colocado las series o regletas apoyadas sobre una serie vertical u horizontal. Las mismas en orden creciente o decreciente, de una en una o dejando una (natural pares, impares, etc.). No es necesario sobrepasar la serie natural de las diez primeras regletas o series, pero podrá mantenerse la continuidad por medio de construcción de la misma especie. Además de recordar que la serie decreciente equivale a serie constructiva.

b) **Series en cuadrículas.**—La cuadrícula pequeña

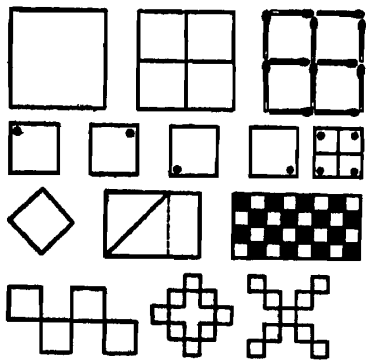
(a mm.) facilita la comprensión de las series por su delimitada espacial. Se parte de una misma fila o columna y en columnas o filas paralelas se realizan series de acuerdo con las series siguientes: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, ...; 1, 3, 5, 7, 9, 11, ...; 1, 4, 6, 8, 10, ...; 1, 4, 7, 10, 13, 16, ...; 1, 5, 8, 11, 14, 17, ... (en las que la constante aditiva es 1, 2, 3, etc.). Como complemento de estas series se realian las de índole constructiva o decreciente: 9, 8, 7, 6, 5, ...; 23, 22, 21, 20, 19, 18, ...; 16, 14, 12, 10, 8, ...; 19, 16, 13, 10, ...; 20, 17, 14, 11, 8, ...

En caso posterior, 1, 2, 4, 6, 8, 10, 12, ... (la cifra suada a sí misma, también serie de productos de 2); 1, 4, 7, 11, 16 (la cada total anterior se le añade la serie natural de los números); 1, 3, 5, 7, 10, 17, 26 (le suma al total la serie de los impares); 4, 5, 14, 22, 33 (se añade la serie de los pares). Los ejercicios sobre cuadrícula buscan advertir las diferencias entre los elementos de las series y se estimulan posteriormente dichas diferencias para encontrar la ley en todas ellas.

J. F. H.

MATEMÁTICAS

Periodo elemental



EL CUADRO (Iniciación)

I. Objetivos.

Iniciar en el cuadrilátero por la figura cuadrangular de máxima superficie. Destacar cómo a pesar de su fir-

meza de ángulos puede utilizarse de manera que se acomode a otras figuras. Adiestrar en la preparación de decorados en forma de mosaicos cuadrangulares. Enseñar a construir cuadrados con figuras cualesquiera.

II. Material.

Papel cuadrado (4 mm. y 8 mm.). Papel ordinario. Tableros y baldosines de distintos tamaños. Tableros con orificios distribuidos simétricamente. Papel de colores. Cerillas, palillos y objetos de las mismas dimensiones (tapaceros, etc.). Tarjetas preparadas.

III. Orientaciones didácticas.

El cuadrado va a representar la figura perfecta construida por líneas rectas. En él todo es igual y equilibrado. Su definición es muy sencilla y puede indicarse por la igualdad de los elementos que lo componen y el simple contar. El cuadrado debe percibirse con la misma facilidad cuando se apoya sobre un lado que cuando los dos diagonales ocupan las posiciones vertical y horizontal, respectivamente. Todas las otras posiciones intermedias deben ser objeto de observación particular. Para dar juego a los cuadrados es conveniente colo-

car una pequeña señal sobre uno o dos de sus ángulos para poder favorecer los giros y mantener alguna parte de la figura como constante. Esas mismas señales servirán para hacer ver la identidad de la superficie a pesar de la posición distinta.

Es de interés destacar la descomposición de cuadrados en otros, la cuarta parte más pequeños y la composición de uno de doble lado con los correspondientes (cuadro de lado sencillo). El punto de los cuatro de lado sencillo puede dar lugar a figuras simétricas o asimétricas.

IV. Ejercicios.

a) *Construcción de cuadrados.*—1) Con patrón o modelo recortado previamente. Basta trazar sobre su borde la figura del cuadrado. Luego se recortan ya dispuestos de varios cuadrados iguales. 2) En papel cuadrado, recortar, contando el mismo número de cuadrados en sentido horizontal que en sentido vertical.—3) Con papel liso, utilizar los procedimientos de los trabajos en papel. Doblar el papel por un vértice para que el lado menor coincida sobre el mayor y recortar después.

4) Con cerillas, palillos, etc., formar cuadrados adosados y cuadrados únicos por lado.

b) *Composición y descomposición de cuadrados.*—Con cerillas, palillos, etc., se forman cuadrados y grupos de cuadrados. Por supresión de lados externos e internos o por adición de los mismos se forman o deforman los cuadrados existentes.

c) *El factor espacial.*—Comparando con un cuadrado modelo, al que se le ha señalado un ángulo, encontrar todos los que por simple giro pueden tener el punto en el mismo ángulo que los marcados.

d) *Formación de orlas en papel de cuadrícula de 4 mm.* La superficie a colorear es la de cuadrados que siguen la forma que estimemos más oportuna.

e) *Los juegos de las baldosas y baldosines.*—Con patrones diferentes a cada uno.

f) *Adición y sustracción de superficies, etc.*

J. F. H.

MATEMÁTICAS

Periodo elemental

1 0 2	0 6 0	1 3 2	1 1 2	1 1 2
0 3 0	7 0 8	1 3 2	3 3 3	3 3 3
4 0 5	0 9 0	4 3 5	4 4 5	4 4 5
1 1 2	7 8 8	6 6 6	7 6 6	7 6 6
1 3 2	7 9 8	7 8 8	7 9 8	7 9 8
4 4 5	7 9 8	9 9 9	9 9 9	9 9 9
0 2 0	3 0	1 2 2	3 3	1 2 2
1 0 0	0 4	1 1 9	3 4	1 1 9
0 0 9	0 0	1 9 9	9 4	1 9 9
8 0 0	0 5	8 7 9	5 5	8 7 9
0 7 0	6 0	7 7 6	6 5	7 7 6

EL CERO COMO SUMANDO

I. Objetivos.

Conseguir iniciar en el convenio matemático del cero. Evitar los errores habituales al transformar el cero en

sumandos, sobre todo al se combinan en ciertas situaciones únicamente con el 1. Hemos de habituarse a la matemática del futuro sin abandonar la tradicional. El cero convencional no se puede hacer patente de manera visible. La indicación de su significado no corresponde a la escuela primaria. Es más conveniente con utilizarlo y venir que, indicando la existencia inactual de una cifra, puede colocarse en lugar de ella cuando en la actualidad no aparece el orden correspondiente, es decir, el cero inmediatamente superior. Es decir, el cero cobra más sentido cuando sobrepasamos el total de cifras del sistema de numeración empleado (el decimal en nuestro caso). No obstante, a los niños hay que habituarse al dominio del cero como si fuese una cifra de un valor teóricamente equivalente a los números naturales. Se deben conseguir los automatismos oportunos con ejercicios variados.

IV. Ejercicios.

a) *Objetos más ceros.*—Rita con sartas de Montessori y de Cuisenaire, bien con objetos diminutos, se establece con pequeños grupos en parte izquierda. Totalizar con el cero (lado de la derecha). Igual con suma de dos ceros. Iniciar con ceros a la izquierda. Mejor utilizando cajas divididas en compartimientos.

b) *Cuadrados mágicos.*—Véanse dibujos de la ficha. En dos cuadrillos de 3 x 3 tenemos las nueve primeras cifras y nueve ceros. Vistas horizontal o verticalmente cada cifra está junto a un cero. Formar nuevos cuadros por suma de filas y columnas completas para averiguar cuál es el cuadro de menor valor total (equivalente a la suma de filas y columnas en Algebra). Formar cuadros, mediante suma de la cifra más próxima de menor o mayor valor total, para nuevos resultados. Comparar todas las variantes posibles y determinar el resultante de la suma de todas las cifras.

c) *Juegos de lanzamiento.*—Se dibuja sobre la arena un cuadro similar al de 3 x 3 de la ficha. Se lanzan desde lejos fichas sobre él, de manera que si se cae sobre un cero, ese cero o sea sobre raya o vértice su valor es cero. El que más puntos obtenga en determinadas tiradas es el vencedor.

d) *Composición de cuadrados mágicos.*—Mediante la adición inalterable a mí mismo de los dos primeros y mediante creación de otros distintos con las condiciones de cinco cifras distintas y cuatro ceros o cuatro cifras diferentes y cinco ceros. Realizar ejercicios similares a los de b) o la suma inalterable a mí mismo, recita citada.

J. F. H.

FORMACION DE UNA ROCA SEDIMENTARIA: LAS ARENAS

1.º **Material.**—Unos trozos de granito. Arenas de río, mar o una duna. Una lupa.

2.º **Observaciones.**—1.º Observar un trozo de granito (roca magmática o ígnea), a simple vista y con la lupa. Distinguir que está formada:

- a) por *mica*, en láminas brillantes que se rayan con la uña.
- b) por *cuarzo*, cristales grises tan duros que pueden rayar el acero.



MACIZO GRANITICO QUE
COMIENZA A DISGREGARSE

EL MISMO MACIZO
LARGO TIEMPO DESPUES

Fig. 1

c) y por *feldespato*, cristales blancos, grises, y a veces rosas, que asimismo rayan el acero.

2.º Observar a simple vista, y con la lupa, cómo las arenas contienen gran cantidad de granos de cuarzo.

3.º **Explicación.**—Historia de la formación de una roca nueva a partir del granito.—El granito es una roca maciza, pero cruzada por fisuras. Explicar cómo por la acción de los hielos, nieves, aguas de lluvia, etc., al introducirse por esas fisuras o grietas las agrandan, llegando a romper el macizo granítico, formando bloques más pequeños y arrancando piedras. Asimismo, el sol durante el día, al calentar el granito, dilata la roca y, en cambio, durante la noche, al enfriarse bruscamente, se contrae, por lo cual se cuartea y disgrega en más fragmentos. El viento cargado de arena, asimismo, al chocar contra el granito arranca las partes más blandas o débiles.

Con todas estas acciones mecánicas la roca se va fragmentando, disgregando y pulverizando.

Por otro lado, a estas acciones mecánicas se une la acción química, que ataca y transforma los componentes del granito.

Las aguas de lluvia cargadas de *ácido carbónico*, y los componentes del *aire* (oxígeno, gas carbónico, vapor de agua), al introducirse por las grietas y atacar los trozos sueltos de granito, descomponen el *feldespato* y la *mica*, formando *arcilla roja*, quedando *intacto el granito*. Se forma así entre las fisuras y bloques (fig. 1.º) una roca suelta (arenas), donde se pueden reconocer todavía granos pulvulentos de feldespato, lentejuelas de mica y granos de *cuarzo intactos*.

Esta arena que se ha formado por todas estas acciones se denomina *arena granítica* o *cuarzosa*.

Si nuestro macizo de granito está situado en la parte alta de una montaña, las aguas de lluvia, al convertirse en torrenciales, van arrastrando los trozos más o menos grandes desmenuados y las arenas ya formadas; y en ese rodar se van desgastando, rompiendo y formando (por las acciones mecánicas y químicas ya estudiadas) más arenas graníticas, hasta llegar al cauce de un río, donde se disgregan aún más y hacen más finas, depositándose, unas en las orillas (arenas fluviales), y otras, después de vicisitudes más o menos complejas, llegan al mar y allí se sedimentan o depositan (fig. 2.º). Algunas, por el camino, han sido arrastradas por el viento y formado *arenas*.

Como vemos, nuestro macizo de granito (de origen ígneo), a través del tiempo y a lo largo de un difícil camino, se ha transformado en otra clase de roca: las arenas (roca sedimentaria).

4.º **Experimentos:** 1.º Poniendo arena en un embudo (sujeta por un papel de filtro) y echando agua sobre ella, observaremos que las arenas son una *roca permeable*. 2.º Comprobar que las arenas *no se disuelven* en el agua. 3.º Verter *ácido clorhídrico* sobre arena contenida en un tubo de ensayo: no se produce *efervescencia* (se produciría si fuera arena calcárea).

5.º **Inducción.**—(Las arenas cuarzosas se forman por descomposición y sedimentación de otras rocas, como el granito). (Las arenas son rocas permeables formadas por elementos sueltos y no se disuelven en el agua.)

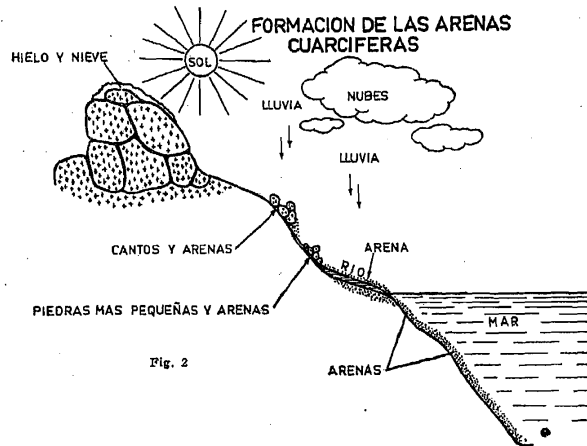


Fig. 2

UNA ROCA COMBUSTIBLE DE ACTUALIDAD: EL PETROLEO

- 1.º **Material.**—Un poco de petróleo refinado y gasolina.
- 2.º **Caracteres.**—a) El petróleo, aunque líquido, es una roca.
b) Observar el petróleo refinado; antes de refinar es un líquido viscoso, casi negro, de un olor característico, y da una llama luminosa y cálida. Compararle con el refinado y la gasolina.
La gasolina se inflama a distancia.
c) Calentemos con la llama de petróleo el fondo de un plato. Se deposita sobre éste negro de humo. El petróleo *mancha* (fig. 1.º).

Echemos en un tubo de ensayo con gasolina una gota de aceite, agitemos; el aceite desaparece porque se disuelve.

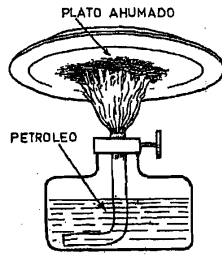


Fig. 1

- 3.º **Destilación.**—El petróleo es una mezcla de hidrocarburos que hierven a temperaturas diferentes; esta propiedad sirve para separar los componentes.
El petróleo en bruto se refina calentándolo a las diversas temperaturas a que hierven sus componentes. Destilando de 50 a 300 grados se obtienen:
 - a) *gases combustibles*, como el *butano*, tan usado actualmente en estufas, cocinas, etc.
 - b) *bencina*.
 - c) *gasolina*, empleada en aviones, automóviles, etc.
 - d) *petróleo refinado*, usado en la vida corriente, hornillos, iluminación, estufas, etc.
 - e) *aceites pesados: gasoil* para motores Diesel; aceites de engrasar.
 - f) *parafina, vaselina* y aún queda un residuo sólido.
- 4.º **Origen.**—*Explicación:* En la mayoría de los casos el petróleo no se forma donde se encuentra, sino que, formado sobre el fondo de lagunas litorales, en seguida emigra a través de rocas permeables o siguiendo las grietas de los terrenos y se deposita sobre otras rocas, recubiertas de terrenos impermeables (fig. 2.º).

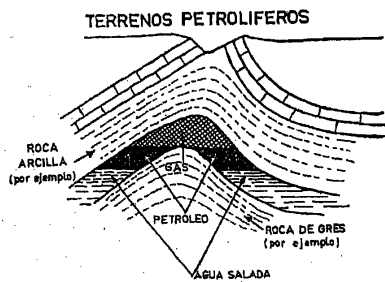


Fig. 2

Explicar que se ha discutido mucho sobre el origen del petróleo. Los geólogos parecen pensar hoy que la mayoría de los petróleos provienen «de la descomposición sobre el fondo de las lagunas litorales de cadáveres de una multitud de animales y de plantas en gran mayoría microscópicas».

- 5.º **Busca del petróleo y explotación.**—Una vez que se tiene la certidumbre de que en un terreno existe petróleo (como ahora en el Sahara), se practican *sondeos*, es decir, se abren pozos de pocos cms. de diámetro, pero de muchos metros de profundidad. Estas perforaciones se hacen con un instrumento cortante animado de un movimiento de rotación, que es transmitido de la superficie al fondo del pozo por medio de unos tubos unidos entre sí. Los restos de rocas pulverizadas son remontados a la superficie por una corriente continua de agua. Según se profundiza se consolida el pozo por medio de otros tubos (fig. 3.º).

Cuando se encuentra petróleo sube a la superficie a gran presión y mezclado con gases. Después se conduce a la refinería por *pipas-líneas* (tuberías de gran longitud y pequeño diámetro).

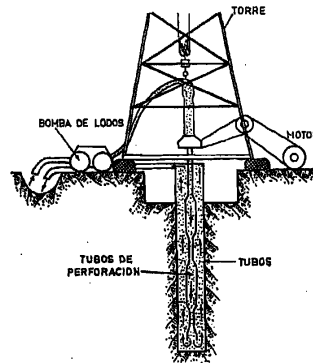


Fig. 3

- 6.º **Yacimientos.**—Señalar en un mapa los centros productores de petróleo: Estados Unidos, Rusia, Venezuela, Rumania, México, etc.

- 7.º **Aplicaciones.**—Señalar y destacar la importancia del petróleo y sus derivados en la vida actual. Señalar el consumo tan enorme de gasolina, gasoil, butano, petróleo refinado y aceites pesados y el colapso que sufriría la civilización actual si de pronto se agotara el petróleo.