

## A CULTURA PRÁCTICA DA ESCOLA FRANQUISTA: ENTRE A RUTINA E O CAMBIO

Carmen Benso Calvo\*  
Universidade de Vigo

O Novo Estado resultante do levantamento militar de 1936 configurou un currículo escolar con claro predominio ideolóxico e pechado ás influencias da renovación pedagóxica impulsada polos movementos educativos nacionais ou estranxeiros de principios de século. Así é como quedarán instaladas a rutina e as formas tradicionais de ensinar na escola do primeiro franquismo. Agora ben, os cambios sociais e económicos que se suceden ó longo desta dilatada etapa política demandarán cambios curriculares substanciais, de xeito que, sen renunciar por completo ó seu obxectivo ideolóxico, a escola experimentará progresivas transformacións, coma as relativas ós novos modos e formas de ensinar, seguindo as tendencias pedagóxicas dominantes nos países desenvolvidos nun intento por conseguir maiores cotas de eficiencia e eficacia.

Estes cambios, que se inician a principios dos anos cincuenta e cristalizan na reforma educativa dos setenta, coa Lei Villar, afectarán a todas as instancias de decisión curricular: as disposicións legais, reflexo das metas políticas fixadas en cada momento; as directrices técnicas, produto da acción técnico-burocrática; e a práctica escolar, resultado da acción concreta do mestre na aula. Agora ben, nada máis lonxe ó pensar que o traballo do profesor na aula sufrirá un cambio tallante ó fío das novas propostas didácticas, de corte funcionalista, creadas polos novos técnicos de educación. É coñecida a dificultade do colectivo docente para asimilar as reformas curriculares que implican unha ruptura brusca dos hábitos de ensinanza xerados e transmitidos pola corporación de ensinantes<sup>1</sup>. Á fin, a chamada "cultura empírica"<sup>2</sup> da escola,

\* Profesora Titular de Teoría e Historia da Educación.

1 Vid. C. Díaz e B. Prieto, "Entre el bricolage y la ciencia", *Vela mayor. Revista de Anaya Educación*, 9, 1996, pp. 19-25; A. Escolano, "Maestros de ayer, maestros del futuro", *Vela Mayor. Revista de Anaya Educación*, 9, 1996, pp. 41-48; deste mesmo autor "Sobre el oficio de maestro y los procesos de formación. Nuevos enfoques genealógicos", en *La Universidad en el siglo XX (España e Iberoamérica)*, Murcia, Sociedad Española de Historia de la Educación de la Universidad de Murcia, 1998, pp. 674-680.

2 Esta terminoloxía foi fixada polo profesor Agustín Escolano Benito. Vid. o seu traballo "Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros", *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, 2000, pp. 201-218.

resultante da interiorización das pausas de traballo por parte dos profesores directamente da práctica profesional, imporase, en parte, á “cultura científica” transmitida polas institucións de formación de mestres, polas publicacións especializadas ou, en último termo, polas orientacións da inspección; e incluso á “cultura política” marcada pola nova lexislación escolar, co que o resultado será a coexistencia, en maior ou menor grao, dos modos tradicionais de actuar o profesor coas innovacións didácticas que se introducen a partir dos anos cincuenta e cristalizan nos sesenta<sup>3</sup>.

## O PRIMEIRO FRANQUISMO

Desde os seus inicios o Novo Estado marca as pautas curriculares da nova escola nacional, sobre a base dun discurso ideolóxico de lexitimación e o recurso a unha chamada pedagogía “tradicional”, de corte católico e de carácter autóctono, nun intento por romper coa educación republicana de ascendencia institucionista e conectada á vangarda pedagóxica europea. O Curso de Orientacións nacionais de la Enseñanza Primaria realizado en Pamplona do 1

ó 30 de xuño de 1938, en plena Guerra Civil, avanzará a proposta didáctica para unha escola nacional, marcada por un forte compoñente patriótico e cristián e inspirada no máis rancio escolasticismo pedagóxico. Os encargados de transmitirles ós mestres os principios básicos nos que debería fundarse a súa actuación persoal na zona nacional foron D. Antonio Martínez, inspector xeral dos Religiosos Marianistas, e D. José Talayero, director do “Hogar José Antonio” e do Instituto de Anormales de Zaragoza. Para o primeiro, á escola *humana, cristiá e patriótica*, que afunde as súas raíces na tradición pedagóxica española, habería que infundirle algúns elementos propios dos novos tempos, ó considerar que “sería necio desperdiciar esos métodos y el no atender esas nuevas necesidades y esas nuevas preocupaciones”; de aí que o inspector marianista estimase que a escola do porvir debería ser, por esta orde, *alegre, activa, práctica* e cun gran *sentido social*<sup>4</sup>. Para o segundo, os caracteres xerais que había de reunir toda Ensinanza Primaria, apoiados no pensamento pedagóxico español —“en la doctrina de nuestros grandes místicos”, en palabras do autor—, remitían

<sup>3</sup> A cultura práctica da escola neste ciclo histórico foi abordada recentemente por Ramón López Martín en *La escuela por dentro. Perspectivas de Cultura Escolar en la España del siglo XX* (Valencia, Universidad de Valencia, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, 2001, pp. 113-173) e Agustín Escolano Benito en *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas* (Madrid, Biblioteca Nueva, 2002, pp. 187-218).

<sup>4</sup> A. Martínez, “La Metodología en la Escuela Primaria”, en Ministerio de Educación Nacional, *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria*, T. I, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1938, p. 434.

igualmente a unha ensinanza *activa, graduada, intuitiva e práctica*<sup>5</sup>.

Nesta primeira declaración de principios didácticos xa se manifesta unha das contradicións da escola franquista: combinar o novo co vello, aínda que nestes momentos se impoña de xeito esmagante a tradición e a rutina<sup>6</sup>. De todos modos non hai que esperar que o sentido que ambos autores lles dan ós principios didácticos mencionados sexa o que ofrecía a pedagogía científica moderna: Por *alegre*, A. Martínez entende non una escola fundada no principio lúdico do traballo escolar, no ensinar-aprender deleitando á maneira dos movementos educativos de renovación, senón un espacio escolar atractivo, con abundante luz, limpo e adornado, no que a pedagogía do pracer se substitúe pola pedagogía da dor, do esforzo, porque a escola, como a propia vida, “es esfuerzo y sacrificio”. Fronte a unha didáctica que se considera “desvirtuada” pola concepción que o moderno activismo pedagóxico ten da actividade do neno, apóstase pola “actividad de la voluntad” que non é senón froito dunha pedagogía do traballo, do esforzo, da superación, considerada a única eficaz e educadora. Consecuentemente, a una chamada “pedagogía biolóxica”, que “busca tan sólo el placer por la realización de las tendencias animales,

como ley de vida y como fin en sí misma”, os pedagogos do Réxime opoñen unha “pedagogía ascética”, unha pedagogía do esforzo e da dor en correspondencia con “el sentido religioso y militar de la vida”. E se por *práctica* se alude a unha formación orientada no sentido práctico da vida, a unha escola na que, indo máis alá de realizar a aplicación das materias, “el maestro lleve esa preocupación de formar a sus alumnos para la vida”, non deixa de resultar unha proposición un tanto retórica á vista do currículo incorporado pola Lei de Educación Primaria de 1945 e da precariedade, en canto ós elementos materiais e persoais, que caracteriza a realidade escolar da época. Fronte ó traballo cooperativo e en equipo que promove unha pedagogía comprometida cunha sociedade máis igualitaria e solidaria, a escola enfocará o seu obxectivo social cara a unhas prácticas e unha organización e réxime escolares que potencien o modelo de sociedade xerárquica, autoritaria, tradicional, aristocrática en que se sustenta o novo réxime. E se o traballo progresivo na escola se considera necesario, lonxe de adoptar o modelo de escola graduada introducida a principios de século —que facilitaba a modernización organizativa e metodolóxica da institución escolar—, fálase dunha distribución

5 J. Talayero, “La Metodología en la Escuela Primaria”, en Ministerio de Educación Nacional, *Curso de Orientaciones...*, T. II, *op. cit.*, p. 71.

6 A esta contradición de combinar a tradición coa modernidade coa que se enfronta o currículo durante o franquismo fai alusión Francisco Beltrán na súa obra *Política y reformas curriculares*, Valencia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, 1991, p. 75.

“cualitativa”, válida tanto para a escola unitaria como graduada, na que as materias se substitúan por “grupos de conocimientos fundados en lo que ya conoce el niño” —o que supoñía empezar a realizar un inventario de tales coñecementos— que despois haberá que ir ampliando, perfeccionando e sistematizando, e pola formación de grupos homoxéneos, non en función da idade cronolóxica dos escolares, senón dos tipos resultantes de aplicar unha nova ciencia que se revelaba de grande interese para a Pedagogía, a Tipoloxía. Facendo alarde do dominio da ideoloxía sobre a racionalidade, José Talayero basea a pertinencia da graduación fundada nos grupos homoxéneos en que “desarrolla la actividad pedagógica y la voluntad”, “obliga al organismo a ser un fiel servidor del espíritu” e “hace más asequible la sobrenaturalización del hombre por la gracia”<sup>7</sup>. Postos a afastarse das pautas marcadas pola pedagogía foránea avógase por unha “enseñanza *sui generis*, apoyada en el conocimiento intuitivo tan característico del hombre español que permitirá penetrar en la profundidad de las cosas, bastante más que con el conocimiento intelectual”<sup>8</sup>.

Na proposta curricular do primeiro franquismo, de clara hexemonía ideolóxica, revisten especial importancia os contidos de Xeografía e de Historia patria, polo que non é de

estrañar que desde o principio se elaboren unhas orientacións didácticas para estas disciplinas. O episodio, o feito, a acción, os personaxes, convenientemente seleccionados e adornados das virtudes adecuadas para se converteren en modelos de vida dos escolares, integrarán os contidos históricos. O inmediato, o próximo, o que está ante a vista —isto é, o que o neno coñece e o que lle xera fondos sentimentos—, preparará o camiño para a “viaxe” dos nenos a lugares máis arredados nos programas de Xeografía. Nesa contradicción de unir o vello co novo, entre os recursos didácticos, ademais dos manuais, aconséllase o gravado, a lámina de asunto histórico —algo parecido ó que se emprega para a ensinanza da Historia Sagrada—, as proxeccións, as láminas, as visitas a museos, as excursións..., isto é, todo un elenco de recursos procedentes da nova educación para facer eficaz unha formación —máis que instrucción— centrada na forte inculcación ideolóxica, a transmisión de valores e a xeración de emocións no escolar. A elocuencia e o saber narrar do profesor, aderezados con fortes doses de entusiasmo e de calor, e co poderoso auxilio da imaxe, suplirán o libro escolar. Incluso o autor de tales orientacións didácticas, o citado inspector marianista, se atreve a realizar unha crítica sobre o instrumento tradicionalmente máis empregado na escola, o manual. Para el non é un recurso

<sup>7</sup> J. Talayero, *op. cit.*, p. 97.

<sup>8</sup> *Ibidem*.

aconsellable porque “es exponerse a ser muy extenso, lo que implica falta de tiempo para estudiarlo debidamente, gastos editoriales, etc., o redactar este manual en forma tan resumida que no puede servir de nada”. Por isto “ha de ser obra del maestro, que se extenderá o acortará, según las circunstancias, según el tiempo de que disponga, según los niños que tiene delante”. En correspondencia “los alumnos tomarán notas, entresacarán cuadros sinópticos que les puedan servir luego para recordar las explicaciones”<sup>9</sup>.

Atrás quedaban os esquemas didácticos da escola republicana e os intentos por introducir a metodoloxía activa nas aulas. O interese centrábase agora, non nos métodos instructivos, senón nos “métodos educativos” como corresponde a unha escola que ten como obxectivo “la forja político-pedagógica de un hombre nuevo”, e este, segundo Adolfo Maillo, “no surgirá a golpes de la metodología de la instrucción, del saber, sino principalmente, a impulsos de un cincel educativo movido por ambiciosos y meditados ritmos de la más honda significación formativa”<sup>10</sup>. O xiro que representa a nova educación respecto ós seus antecedentes máis inmediatos queda perfectamente reflectido no seguinte texto do mesmo autor:

9 *Ibidem*.

10 A. Maillo, *Educación y revolución. Los fundamentos de una educación nacional*, Madrid, Editora Nacional, 1943, p. 60. O autor, mestre e inspector de Ensinanza Primaria, é un dos máis destacados representantes do reformismo pedagóxico do primeiro franquismo. Ademais tivo un papel destacado nos inicios da reforma tecnocrática.

11 *Ibidem*, p. 61.

Frente al absorbente intelectualismo liberal, que hacía del programa docente un ‘fetiche’, y de la instrucción una cima pedagógica, oponemos la formación total, con predominio del sentimiento, la voluntad y el carácter. Contra el ‘infantilismo’ y ‘juvenilismo’ naturalistas de un Claparède o un Wyneken, nos declaramos decididos partidarios del sobrenaturalismo cristiano y católico. En oposición a la ‘educación negativa’ de Rousseau y el ‘respeto a la conciencia del niño’ de Rodolfo Llopis y Compayré, elevamos el principio de la disciplina, el espíritu de servicio y la represión ascética de los impulsos naturales<sup>11</sup>.



Rodolfo Llopis.

A Lei Ordenadora da Ensinanza Primaria de 1945, promulgada durante o ministerio de José Ibáñez Martín, consolida a ruptura coa pedagogía moderna no seu intento por acabar, en palabras do ministro, “con el racionalismo pervertido que caracterizó las reformas docentes del viejo utilitarismo político”<sup>12</sup>. Isto implicaba construír un novo discurso que fundamentase as decisións de carácter curricular. Para isto, como sostén Francisco Beltrán, substituíronse as bases científicas da pedagogía por un tomismo vulgarizado que pasou a converterse no “principio fundamental” por excelencia do currículo escolar<sup>13</sup>. No libro de Ezequiel Solana, *Didáctica Pedagógica* (actualizado nos anos corenta por Escuela Española), utilizado como manual nos estudos de Maxisterio durante un bo número de anos, podese ler que “el método de enseñanza debe inspirarse siempre en la naturaleza de las facultades del alma, en las condiciones naturales de su actividad, en las relaciones que entre ellas existen y en los medios de cultivarlas”<sup>14</sup>.

Ademais, nin a realidade da escola de posguerra, unha escola maioritariamente unitaria, deficiente en recursos, carente de instalacións adecuadas e rexentadas por mestres escasamente preparados, situación que se ben se arrastraba desde épocas precedentes se agrava daquela pola depuración que sofre un sector do profesorado e a reclusión, pola vía de urxencia, dun novo persoal docente por procedementos pouco académicos; nin o receo manifestado pola administración cara ás innovacións metodolóxicas estranxeirizantes, permitían desenvolver novos métodos e utilizar novas estratexias na práctica escolar. Polo contrario, os factores antes sinalados explican que se volva ás formas arcaizantes do traballo escolar e que incluso desde a inspección se recomende recorrer ó método propio de cada docente —que non é outro có herdado da corporación—, aquel que lle infunde máis confianza, o que cada mestre necesita, sabe e pode desenvolver<sup>15</sup>. En realidade, aínda que no primeiro tercio de século se dan síntomas inequívocos de renovación escolar coa

12 J. Ibáñez Martín, “En torno a la nueva Ley de Enseñanza Primaria”, *Revista Nacional de Educación*, 55, 1945. O texto está tomado de *Historia de la educación en España, T. V Nacional-Catolicismo y Educación en la España de posguerra*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1990, p. 259.

13 F. Beltrán, *op. cit.*, pp. 80-81.

14 E. Solana, *Didáctica Pedagógica. Completada hasta nuestros días por “Escuela Española”*, Madrid, Escuela Española, 1944, p. 11.

15 A. Serrano de Haro, *La escuela rural*, Madrid, Editorial Escuela Española, 1941. Sostén este autor que “cada maestro debe ir haciendo, día tras día, su método, método que bien pudiera integrarse con tres géneros de aportaciones: a) Ideas elaboradas por los grandes Maestros de la Pedagogía. b) Ideas que vayan surgiendo de la experiencia diaria de la Escuela. c) Ideas que podríamos llamar autóctonas, que nacen en la misma alma del Maestro, al contacto diario con las lecturas, con las realidades y las preocupaciones de su profesión” (p. 89).



aparición das primeiras escolas graduadas e a apertura ás novas correntes da pedagogía europea,<sup>16</sup> os cambios non afectaron á meirande parte das escolas, que seguían sendo unitarias, e os mestres, pese ós esforzos da administración por introducir innovacións na forma de ensinar, continuaban maioritariamente aferrados ós seus modos tradicionais de organizar o traballo escolar. Moi expresivo é o comentario que ofrece a principios dos corenta Adolfo Mailló ó respecto:

[...] Cierzo es que en algunos Grupos escolares madrileños se han establecido “clases complementarias” de tipo técnico-práctico, imitando los modos franceses o belgas, a merced del influjo ministerial de varios maestros que habían visitado las instituciones escolares extranjeras con pensiones de la Junta para Ampliación de Estudios. Pero basta una ligera mirada a su funcionamiento para convencerse de que esos “talleres” son entre nosotros algo pegadizo, sobrepuesto, artificial, ya que el nervio de la enseñanza continúa adherido a la vieja escuela del “dar lecciones”. Hasta los últimos intentos del Museo Pedagógico para sustituir el modelo de pupitre confeccionado por él (a imitación de lo que hizo a comienzos de siglo el Museo Pedagógico francés) por la mesa plana con sillas independientes, que facilitaba el trabajo manual y la

labor escolar en colaboración, no han pasado de ser un simple cambio de aspecto en la topografía interna de las escuelas. Ni esas mesas han logrado introducir el manualismo, ni aparece por parte alguna el modelado en plastilina, ni la caja de arena decrolyana sirve a la iniciación psico-motriz de los alumnos que frecuentan los primeros grados. Y todo ello se da cuando los maestros han sido formados con arreglo a los dictados de la “escuela activa” y han gozado durante un lustro (el lustro republicano) de un clima político-pedagógico, no ya propicio, sino dedicado a suscitar sistemáticamente tales maneras metodológicas. El libro, la palabra del maestro, el esquema y la fórmula intelectuales han continuado su imperio omnímodo en la concreta dinámica del hacer escolar<sup>17</sup>.

Como observou Francisco Beltrán, aínda que á Didáctica se lle recoñece nalgún caso carácter científico era sempre a partir da súa definición como arte, o que equivale a dicir que a formación do docente debía conseguirse segundo o modelo artesanal, aprendendo o oficio directamente da práctica, observando como aprendiz e practicando el mesmo sen o concurso dun corpo de coñecementos formativos que permitise a súa aplicación sistemática<sup>18</sup>. O resultado da intervención

16 Vid. A. Viñao Frago, *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*, Madrid, Akal, 1990.

17 A. Mailló, *op. cit.*, pp. 190-191.

18 Vid. F. Beltrán, *op. cit.*, p. 81. Isto non facía senón reforzar o modo tradicional de formación do docente, aprendizaxe empírica segundo o modelo artesanal. As palabras pronunciadas por D. Damián González, director do Grupo Escolar “García de Ribero” de Bilbao, con motivo do Curso de orientacións nacionais de la Enseñanza Primaria realizado en Pamplona en 1938 ilustran o que cada mestre lle debe a algún dos mestres que lle precederon: “Antes de comenzar mi trabajo, quiero, ya que es la primera ocasión que se me ha presentado de hacerlo en

educativa sería produto da habilidade ou “arte” do mestre, entendendo por tal a súa vocación —concepto moi utilizado no momento—, a súa actividade creadora e a técnica aprendida conforme ás prácticas artesás acreditadas pola corporación. De feito, cando se trata de dar pautas para o traballo escolar, a literatura pedagóxica do momento recorre con frecuencia á experiencia daqueles mestres que se consideran bos referentes para o que-facer diario nas escolas<sup>19</sup>.

Toda a práctica escolar converxe na lección, que será, ata ben entrados os sesenta, o auténtico núcleo do currículo. Por lección enténdese “la canti-

dad de enseñanza que da el maestro de una sola vez sobre un punto cualquiera del programa o sobre otra cuestión ocasional”<sup>20</sup>. Como “a la escuela no se puede ir a salga lo que saliere —práctica bastante usual—, sino a que salga lo convenientemente razonable”<sup>21</sup>, o mestre deberá preparar cada lección rexistrando nun caderno —ou en fichas—, de maneira breve, o deseño de intervención máis adecuada respecto á clase de escola, o tipo de alumnos, os recursos didácticos existentes, os materiais de apoio... Na práctica, o caderno non será máis ca un índice do que hai que facer ou explicar ó longo de cada xornada escolar<sup>22</sup>.

público, rendir un justo tributo de admiración a tres maestros, muertos ya, y que han ejercido una gran influencia en mí. [...] Mi reconocimiento a todos ellos porque lo poquito, lo nada que soy, a ellos se lo debo” (“La metodología en la Escuela Primaria”, en Ministerio de Educación Nacional, *Curso de orientaciones...*, T. II., *op. cit.* pp. 126-127).

19 Así, por exemplo, cando Antonio J. Onieva lle dedica un capítulo do seu libro *Modo de llevar bien una escuela unitaria*, a “La escuela en marcha” recorre á súa experiencia persoal, tamén como inspector, pero sobre todo como mestre de escola, para orientar a actividade dos mestres que rexen unha escola unitaria. Reproducimos o seguinte texto a xeito de exemplo: “Lo que hay que hacer es enfervorizar a los escolares durante la semana para que esperen dicho día -el sábado- con ilusión. Recuerdo que en mi Escuela no disponia yo de pupitres bastantes para que todos los chicos estuvieran sentados en ellos; pero esta falta la resolvimos sentándonos todos en el suelo, formando tres semicírculos: el de los pequeños, el más próximo a mí; detrás los del grado medio, y la tercera y última capa, los de la sección tercera o superior. Hasta este detalle insignificante, ilusionaba a todos ellos. Aquello no era la clase; era “otra cosa”, merecida por haber trabajado bien durante la semana” (*op. cit.*, pp. 178-179).

20 Aínda que o currículo xire ó redor da lección, non é fácil atopar unha definición de lección escolar nun texto da época. A definición que damos está tomada de Eduardo Bernal y Espinar, *Orientaciones escolares. T. II. Normas para preparar y explicar las lecciones*, Madrid, Editorial Escuela Española, 1965, 8ª edición (edición especial para o M.E.N.), p. 35.

21 A. Onieva e J. Piedrahita, *Vida profesional y administrativa del maestro*, Madrid, Editorial Magisterio Español, p. 295.

22 Velaquí un modelo de preparación de leccións -neste caso para unha unitaria de nenos- dos que insire Eduardo Bernal no seu citado manual, tomados directamente de mestres da época (pp. 67-68):

Fecha: 24 de abril de 1948 (sábado)

Mañana

PRIMER TIEMPO.- *Sección 1ª*: Lectura y recitación del Padre nuestro y, después, lectura por sí solos.



Este instrumento didáctico, orientado á planificación do traballo escolar e á personalización dos programas, comenza a usarse a principios de século nas escolas graduadas<sup>23</sup>, divúlgase na República<sup>24</sup> e no franquismo adquire carácter obrigatorio (Orde de 20 de xaneiro de 1939), polo que se constitúe nun excelente medio de control da actividade desenvolvida polo mestre na aula, ó xustificar o seu labor ante a inspección, fundamentalmente no que concirne ó elemento ideolóxico da ensinanza. O alumno deberá realizar na clase cantos exercicios escritos<sup>25</sup>, incluídos os gráficos, xiren ó redor da lección, produto da cultura empírica escolar —síntese, copias, dictado, ilustracións, problemas, vocabulario...— nun caderno individual, que se consi-

derará un recurso metodolóxico importante para lograr unha ensinanza activa e ademais constituirá un auténtico diario do traballo escolar<sup>26</sup>. Será igualmente obrigatorio confeccionar un caderno, chamado de rotación, no que intervirán os alumnos, por quendas, realizando os distintos traballos e actividades escolares, e que á fin de curso se depositará no arquivo da escola á disposición do inspector. A partir de 1957, unha Circular do 11 de setembro da Delegación Nacional del Frente de Juventudes fixo tamén obrigatorio un Cuaderno de Rotación Especial para la Formación del Espíritu Nacional nas escolas primarias. Non é necesario mencionar que os cadernos escolares dos alumnos deberían corresponder, punto por

*Sección 2ª:* Repaso de la primera parte de la Doctrina Cristiana.

*Sección 3ª:* Lección primera del Sistema métrico. (Descanso)

SEGUNDO TIEMPO.- Clase general: Terminar el gráfico sobre "Hispanidad y redacción sobre el primer viaje de Colón".

Tarde

PRIMER TIEMPO.- 1ª y 2ª *Sección:* Lectura en impreso. Señala libro y página.

3ª *Sección:* Lectura del manuscrito. (*Idem*) (Descanso)

SEGUNDO TIEMPO.- 1ª, 2ª y 3ª *Sección:* Rezo del Santo Rosario y explicación del Evangelio.

Nota.- En la anterior distribución la Sección 1ª se refiere a los niños pequeños.

23 Segundo Antonio Viña (*Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*, Madrid, Akal, 1990, pp. 113-114), "la no existencia de programas oficiales, la generalidad de los establecidos en las escuelas graduadas por la dirección y junta de maestros, y la autonomía y flexibilidad de que disponía el maestro, hacían necesario este instrumento de trabajo", no que o mestre trazaba o esquema da lección diaria que ía impartir, e reseñaba as actividades que realizaría, os libros para consultar e o material que utilizar.

24 *Vid.* J. L. Rodríguez Diéguez, "Balance de urgencias de cuatro reformas curriculares", *Bordón*, núm. 42, 1990, p. 257.

25 Nas orientacións que ofrece Eduardo Bernal (*op. cit.*, p. 43) tampouco se descartan os exercicios orais, os manuais e os experimentais.

26 O caderno individual de traballo do neno será igualmente revisado polo inspector, segundo unha disposición do 23 de febreiro de 1939.

punto, co do profesor. O contrario revelaba a falta de constancia na preparación e a ausencia de sinceridade na execución. De calquera xeito, pese á súa declarada obrigatoriedade, non todos os mestres levaban ó día o caderno de preparación das leccións; algúns cubríano, por mera obriga, una vez desenvolvida a lección, e un bo número deles manifestábanse contrarios a esta práctica por considerar que requiría excesivo tempo e dedicación, sobre todo nas escolas unitarias con varias seccións<sup>27</sup>. Ante as dificultades manifestadas polos profesores para realizar a súa propia adaptación curricular conforme á realidade da súa escola e os seus alumnos, a maior parte unitarias e segmentadas en seccións que requirían cada unha a súa propia programación, moitos destes cadernos non reflectirán máis que a programación de carácter xeral prevista polo autor do manual adoptado como texto na escola, que á fin era o instrumento que realmente orientaba o quefacer docente. Así o recoñece Eduardo Bernal, mestre-rexente de Escolas Anexas da época e autor dun dos libros máis usados para a disciplina de prácticas escolares polos alumnos de maxisterio, segundo o cal, a falta de costume de preparar diaria-

mente as leccións levaba con frecuencia o mestre a recorrer ó libro de texto<sup>28</sup>.

Aínda que non deixa de afirmarse que “el método es el maestro”, aludindo á pegada persoal que o docente debe deixar co seu labor na aula, o certo é que, salvo excepcións, o traballo rutineiro transmitido ó aprendiz de mestre, a escaseza de recursos e a carencia dunha boa formación pedagóxica converterán o manual na auténtica guía do traballo escolar, indicando o qué, o cánto e o cómo se debía ensinar na escola primaria. Malia ser para todos os mestres un material insubstituíble, o uso do manual non era uniforme, pois mentres para uns constituía unha auténtica guía, para outros chegaba a suplantarse a súa actividade ó se limitar o docente a sinalar os contidos do texto que debían memorizar os alumnos<sup>29</sup>. Todo isto indica o papel estelar do libro de texto na escola da época, representado daquela pola enciclopedia. Recurso imprescindible do mestre para a preparación da lección e con frecuencia único auxiliar co que este conta para desenvolver o quefacer escolar, constitúe igualmente o principal instrumento, e a miúdo o único, de traballo do alumno en tanto lle

27 Do receo duns mestres ante esta práctica nova e da animadversión que senten outros cara ó Cuaderno de preparación de lecciones dá conta Eduardo Bernal facéndose eco dunha enquisa que realizou *Escuela Española* entre mestres e mestras para que desen a súa opinión sobre a necesidade e a forma de levar a cabo esta tarefa (*op. cit.* pp. 64-67).

28 E. Bernal, *op. cit.*, p. 42.

29 A. Maillou, “El trabajo escolar activo”, *Vida Escolar*, 59-60, 1964, p. 1.

proporciona as pautas metodolóxicas, no mellor dos casos, que lle axudan a comprender o texto, a selección de contidos que deberá memorizar e os exercicios prácticos que ten que realizar no seu caderno de traballo individual. De aí que, como observa Agustín Escolano, a estrutura didáctica que en xeral presenta a lección, aínda que se poden apreciar notables variacións entre os manuais máis utilizados na época, responda ó plan básico de traballo na aula: o texto explicativo do tema en cuestión, cada vez máis apoiado no elemento gráfico —ilustracións, cadros, táboas...—, seguido dos exercicios prácticos de distinto feitío —sobre todo de carácter escrito, aínda que algunhas enciclopedias introducen a novidade dos exercicios orais— que corresponde á fase de exercitación e aplicación dos coñecementos adquiridos<sup>30</sup>.

Posto que o libro de texto reflicte, en boa medida, as pautas metodolóxicas seguidas polos mestres, parécenos oportuno dedicarlle un comentario breve ás características didácticas que presenta este recurso educativo. Trátase, de novas edicións, adaptadas ás esixencias do Réxime, das enciclopedias máis utilizadas na etapa anterior que harmonizan a contextura do modelo tradicional enciclopédico, baseado no ciclismo, e a graduación

da ensinanza coas orientacións da Escola Activa. Editoriais clásicas como Hernando, Hijos de Santiago Rodríguez, Dalmau... lanzan novos produtos que non son, na maioría dos casos, máis que simples reedicións dos modelos anteriores, corrixidos e adaptados nos seus contidos á nova situación política e enriquecidos coa inserción de numerosas ilustracións ou abundantes exercicios. En xeral a renovación didáctica que achegan as enciclopedias da época “no fue más allá del ornato material y la multiplicación de las actividades que de forma redundante y mecánica trataban de cubrir las necesidades que los maestros expresaban en lo que se refiere a la cumplimentación del tiempo de clase con colectivos infantiles cada vez más amplios y diversos”<sup>31</sup>.

Integradas na rutina do traballo escolar, a vida na escola estará marcada por determinadas actividades encamiñadas á formación do “espírito nacional” e do ideal católico, que prolongarán a súa presenza ata finais do Réxime. Entre os procedementos didácticos que están destinados a este fin figuran as leccións patrióticas, as leccións conmemorativas, o relato histórico, a confección de láminas murais, as lecturas históricas entre as cales destacan as biografías de personaxes, masculinos e femininos,

30 Vid. A. Escolano, “Del imperio a la disolución de la enciclopedia. Los libros por áreas y materias”, en A. Escolano (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998, p. 278.

31 *Ibidem*, p. 282.

ilustres..., e toda unha serie de ritos e prácticas que van desde izar e arriar bandeiras e entoar cantos populares e himnos patrióticos, a lectura do Santo Evanxeo, a asistencia en corporación de todos os nenos e o mestre á “Santa” misa, os días de precepto, a celebración do “mes de María”<sup>32</sup>... Unha circular do 5 de marzo de 1938, dirixida á Inspección de Primeira Ensinanza e ós mestres nacionais, establecía xa as normas de educación en materia relixiosa, patriótica e cívica, así como os actos e prácticas que nesta área se debían realizar.

## OS ANOS DA TRANSICIÓN

A década dos cincuenta representa o primeiro intento do franquismo de romper co illamento e a autarquía —económica, política e cultural— do período precedente e avanzar cara a unha sociedade que, sen se desprender das esencias retóricas do Réxime, incorpore os signos de modernidade e desenvolvemento das sociedades máis avanzadas. No ámbito educativo este período esténdese desde o acceso á carteira de Educación de Joaquín Ruiz Giménez, en 1951, ata o primeiro Plan de Desenvolvemento,

en 1964, e constitúe unha etapa de tránsito desde o vello e trasnoitado modelo pedagóxico da chamada época azul ata a plena incorporación dos novos paradigmas científicos asumidos pola comunidade internacional que, sen ser incompatibles coa dogmática do Réxime, podían ser funcionais coas expectativas de modernización que se ían suscitando na sociedade española do momento<sup>33</sup>.

O resultado será a convivencia, durante estes anos, das vellas tradicións pedagóxicas, herdadas do período anterior, con síntomas inequívocos de modernidade educativa que preludian —e preparan— o camiño da revolución metodolóxica levada a cabo nos sesenta.

A nova proposta curricular veu impulsada pola nova xeración de técnicos procedentes non xa das estruturas do Réxime senón da Universidade, abertos ós modelos pedagóxicos do momento de clara ascendencia positivista e funcionalista<sup>34</sup>. Sen dúbida, a innovación curricular máis importante destes anos represéntana os Cuestionarios Nacionais da Primeira Ensinanza aprobados en 1953, “el primer documento oficial de la Historia escolar de España que normativiza la

32 Vid. R. López Martín, *op. cit.*, p. 121.

33 A. Escolano, “Los comienzos de la modernización pedagógica en el franquismo (1951-1964)”, *Revista Española de Pedagogía*, 192, 1992, p. 291.

34 En realidade prodúcese, como observa Agustín Escolano, unha especie de hibridación entre unha pedagogía de corte espiritualista e as correntes neopositivistas da época, que se introducen a través das traducións e das viaxes (“Discurso ideolóxico, modernización técnica y pedagogía crítica durante el franquismo”, *Historia de la Educación*, 8, 1989, p. 8).



De esquerda a dereita e de arriba abaixo, *Quijote* escolar na edición de Hernando, Madrid, 1944. A *Enciclopedia Cíclico-Pedagógica de Grado Medio*, editada por Dalman, Girona-Madrid, 1962. El *Libro Verde*, volume correspondente ó segundo ciclo do Ensino Elemental da *Enciclopedia Estudio*, tamén de Dalman, Girona-Madrid, 1962. Por último, o libro específico de *Geometría. Grado Preparatorio* da editorial Edelvives, Zaragoza, 1961, publicado con anterioridade á disolución das enciclopedias.

actividad didáctica de los maestros” en tanto se convierten, en guías unificadoras da actividade escolar, en propostas orientadoras para a elaboración de programas, que posibilitan que os mestres se liberasen tanto da tiranía imposta polos manuais e as enciclopedias habituais, como das prácticas individuais sustentadas na propia bagaxe da experiencia<sup>35</sup>. A implantación dos Cuestionarios determinou un conxunto de creacións institucionais que impulsarán os cambios curriculares acontecidos uns anos despois, en plena época tecnocrática. Trátase, por orde de aparición, do Centro de Orientación Didáctica (1954), dos Centros de Colaboración Pedagóxica (de procedencia republicana, son restablecidos en 1957) destinados á mellora científica e técnica das tarefas escolares, e do Centro de Documentación e Orientación Didáctica da Ensinanza Primaria (CEDODEP), creado polo Decreto do 25 de abril de 1958, que representa a principal innovación tendente á modernización pedagóxica de España en tanto se destina a estudar, promover e divulgar “la utilización de nuevas técnicas y métodos pedagógicos, planes y programas, sistemas de organización escolar, procedimientos de medida y calificación y cuantos contribuyan al progreso de la Enseñanza Primaria”<sup>36</sup>;

o seu principal órgano de expresión será a revista *Vida Escolar*, que, introducida en todas as escolas públicas “será la encargada de difundir los nuevos modos del trabajo docente en el aula y de pilotar, en suma, la orientación del cambio pedagógico escolar”<sup>37</sup>.

Deixaremos para máis adiante o comentario que nos suxire a actividade desenvolvida por estes centros; agora ímonos deter no significado pedagóxico dos primeiros Cuestionarios Nacionais. En principio hai que dicir que, lonxe de constituír unha guía metodolóxica, se limitaban a especificar, por temas, os programas das distintas materias que constituían o plan de estudio. Non obstante, viñan precedidos dunhas “normas didácticas generales e instrucciones a las Inspecciones”, que revelaban os supostos didácticos da nova organización curricular da Ensinanza Primaria —obrigatoria só nas escolas públicas e orientadora no caso das privadas. Acudiremos a estas normas para facer unha sucinta análise do significado pedagóxico dos Cuestionarios: intencionalmente foxen da innovación en exceso polo que se convierten nunha mestura de modernización e tradición. Deste xeito renúnciase a introducir innovacións metodolóxicas moi

35 Vid. R. López Martín, *op. cit.*, p. 129.

36 Decreto do 25 de abril de 1958 (BOE, 15-V-1958). Como director do CEDODEP foi nomeado Adolfo Mailló. Con el traballaron Ambrosio Pulpillo, Arturo de la Orden, Álvaro Buj, Eliseo Lavara, Sánchez Buchón, entre outros. Posteriormente será encargado da dirección Juan Manuel Moreno.

37 R. López Martín, *op. cit.*, p. 136.



radicais que dificulten a súa posta en marcha por un profesorado moi afe-rrado ás prácticas tradicionais e óptase por “ser respetuosos con una tradición escolar que ha convertido a la asignatura en realidad inesquivable”. Incluso nos cuestionarios máis innovadores, os de Lingua española elaborados por Adolfo Maillo, que introducen unha concepción didáctica de carácter activo, “opuesta al yerto gramaticalismo en que consistía, generalmente, la enseñanza del idioma”, se expresa o convencemento de que “las modificaciones que ello impone no son tan insólitas que puedan perturbar la buena marcha de las escuelas”. Como declaración de intencións insítese en que “la enseñanza toda será concreta, viva y activa”, o que na práctica equivale a avanzar —sen conseguilo plenamente, como veremos— cara a un modelo educativo enraizado nos principios do activismo pedagóxico. Os instrumentos didácticos máis importantes serán os libros, uns libros, por suposto, renovados, e a palabra, elemento sempre imprescindible que será reforzada pola intuición e a acción. Un aspecto da acción, como medio didáctico, serán as manualizacións.

O currículo articúlase en torno á materia, e o núcleo básico do programa seguirá sendo a lección, definida por Maillo como a *unidad de trabajo escolar*. Superados os vellos criterios da lección como “trozo del libro de

texto a memorizar” ou como “simple conjunto de nociones a explicar”, apóstase por unha “concepción orgánica” consistente, en esencia, “en hacer de la lección un conjunto de actividades de colaboración entre maestro y niños que, comenzando por una *preparación*, tanto de éstos como de aquél, se continua en un *diálogo*, lleno de dinamismo y de amenidad, en el que se intercalan acciones —ilustrativas, corroborativas, sugestivas— y termina con una serie, todo lo variada que se pueda, de *ejercicios de aplicación*”, de xeito que se falta algunha destas tres fases, queda “incompleta y truncada”. A preparación das leccións adquire, por prescripción administrativa, un papel mediador imprescindible para a práctica.

Síntomas de innovación, pero tamén expresión da continuidade, os Cuestionarios seguen apostando por unha escola netamente feminina que asegure a formación específica da futura muller, acabando con “un igualitarismo didáctico, y en general educativo, que pugna con la naturaleza”.

Se nos preguntamos acerca do impacto dos Cuestionarios no profesorado todo parece apuntar que non tiveron o eco esperado, dadas as dificultades dos mestres para modificar un sistema de traballo moi afianzado no uso das enciclopedias escolares onde todo estaba tratado, resumido e disposto para a memorización<sup>38</sup>. De aí

38 Vid. A. Maillo, *Historia crítica de la inspección escolar en España*, Madrid, Unión Sindical de Inspectores Técnicos de Educación, 1989, pp. 316-317.

que a práctica escolar continuase en exceso pegada á rutina, á memorización, á pasividade do alumno e ó esaxerado rigor da disciplina na aula<sup>39</sup>. En canto ás innovacións que presentaba a lección, a realidade é descrita deste xeito por Fernando Beltrán: “El profesor [...] se limitó a asumir la lección como lo que, en fin, estrictamente era, un requisito formal de tipo burocrático que poco tenía que ver con aquello que realmente sucedía en las aulas”<sup>40</sup>. Non obstante, a renovación curricular terá consecuencias notables nalgúns aspectos da cultura escolar: os libros de texto experimentarán o necesario axuste ós Cuestionarios, o que significará a súa efectiva modernización (Decreto do 22 de setembro de 1955) e a Inspección ve actualizados os criterios para desenvolver o seu labor nas visitas ás escolas (Orde do 23 de xaneiro de 1957 e do 20 de febreiro dese mesmo ano).

### A REFORMA TECNOCRÁTICA DOS SESENTA

O acceso dos burócratas ós aparatos do Estado a finais dos cincuenta supuxo a introducción de criterios de racionalidade na xestión dos asuntos económicos e sociais, e, por suposto, nos educativos. A adaptación do sistema educativo e a modernización da escola consideráronse medidas imprescindibles para lograr as cotas de

modernidade e desenvolvemento da sociedade española no contexto da política expansionista dos anos sesenta. Aínda que se introduciron cambios parciais —elevouse, por exemplo, a escolaridade ata os catorce anos— intentando adaptar o aparato educativo ás novas expectativas socioeconómicas do momento, a gran reforma do sistema educativo virá ó final desta década coa promulgación da Lei Xeral de Educación de 1970; pero as máis importantes e decisivas transformacións curriculares, que se prolongarán en épocas posteriores e chegarán practicamente ata os nosos días, terán lugar nos anos sesenta. É entón cando un cadro de técnicos en educación moi vinculados á inspección, profundos coñecedores das tendencias pedagóxicas de corte neopositivista que estaban vixentes noutros países europeos e americanos, proxectará as estratexias necesarias para transformar as ineficaces rutinas pedagóxicas escolares en formas máis eficientes e eficaces de traballo escolar, desde un novo organismo, o CEDODEP, creado, como se dixo anteriormente, para pilotar a reforma da escola. Sen que se abandone o discurso ideolóxico propio do Réxime, a ideoloxía irá perdendo forza a medida que penetra a racionalización tecnocrática no ámbito escolar. O dito organismo converteuse no principal vehículo para introducir a reforma curricular no ámbito escolar

39 Vid. R. López Martín, *La escuela por dentro*, op. cit., p. 132-133.

40 F. Beltrán, op. cit., p. 101.

mediante estratexias encamiñadas á necesaria formación e perfeccionamento profesional do maxisterio en exercicio. Un primeiro paso neste sentido —consecuencia lóxica dos Cuestionarios Nacionais de 1953 e das reformas que seguiron a estes— fora a recreación dos Centros de Colaboración Pedagóxica en 1957, rescatando así unha tradición anterior á Guerra Civil que posibilitaba ós profesores dunha comarca a realización periódica de reunións nas que se comentaban e discutían cuestións de carácter didáctico<sup>41</sup>, pero necesitábase implantar novas accións e estratexias que acabasen coas prácticas tradicionais, sumamente ineficaces, tan enraizadas no traballo docente das nosas escolas, e impulsasen os novos modos e formas de ensinar de base científica. A creación do CEDODEP, organismo que mantiña estreitos vínculos coa

Inspección, instituíu unha triple vía de contacto co maxisterio, á vez que incorporaba os novos modos curriculares: a revista *Vida Escolar*, que chegaría puntual, gratuíta e mensualmente a todas as escolas públicas, e se erixiría no mellor vehículo para transmitir a nova visión da ensinanza; os Centros de Colaboración Pedagóxica para os que o CEDODEP elaboraba anualmente o listado de temas que abordar e facilitaba as necesarias referencias bibliográficas; e as publicacións do mesmo CEDODEP<sup>42</sup>, que gozarían de enorme difusión e, en moitos casos, foron adoptadas como libros de texto nas Escolas do Maxisterio e nas Seccións de Pedagogía<sup>43</sup>.

Un fito relevante na racionalización curricular nesta etapa foi a promulgación duns novos Cuestionarios Nacionais da Ensinanza Primaria, por O. M. do 6 de xullo de 1965, que, en

41 Por Decreto do 2 de decembro de 1932, a República creaba os Centros de Colaboración Pedagóxica co fin de agrupar “en ellos maestros de pueblos próximos que se reúnan periódicamente para estudiar aspectos concretos de la vida escolar, hacer lecciones modelos seguidas de crítica, adquirir el material y promover actos públicos a favor de los intereses de las escuelas”. Por O. M. do 22 de outubro de 1957 regulábase novamente a creación destes Centros de Colaboración Pedagóxica nos que se estimulará a unión entre todos os mestres da comarca e o perfeccionamento en todos os ámbitos. Vid. V. Arroyo del Castillo: “Evolución histórico-legal de los Centros de Colaboración Pedagóxica”, *Vida Escolar*, 85-86, 1967, pp. 6-7. Trátase dun número extraordinario que a revista lles dedica ós Centros de Colaboración Pedagóxica.

42 Das publicacións deste organismo, así como de todas as actividades levadas a cabo por el na primeira década de vida dá conta a publicación do MEC, *El Centro de Orientación y Documentación Didáctica de Enseñanza Primaria. Diez años de actividades*, Madrid, 1968.

43 Vid. F. Beltrán, *op. cit.*, p. 128. Segundo este autor o CEDODEP editou tamén un boletín informativo baixo o nome de *Perfil*. De feito, os técnicos do CEDODEP, a maioría procedentes da Inspección e vinculados igualmente á Sección de Pedagogía da Universidade Complutense, colaboraron en proxectos editoriais destinados non só a preparar oposicións e ó profesorado en exercicio senón que se adoptaron como libros de texto na propia Universidade. É o caso, por exemplo, da colección denominada *Biblioteca de Pedagogía Práctica*, dirixida por Eliseo Lavara Gros, xefe do Departamento de Coordinación do CEDODEP e profesor da Universidade de Madrid, con títulos como *Organización Escolar*, *Didáctica y Psicología Escolar Aplicada*, editada pola Compañía Bibliográfica Española (Madrid, 1968).

substitución dos que estaban vixentes desde 1953, eran destinados a rexer todas as actividades didácticas da escola primaria. Unha dobre ambición perseguían os novos Cuestionarios: asegurar a formación básica e integral de todos os escolares que ó final da escolaridade primaria houbera que integrar na vida da comunidade, e instaurar definitivamente o traballo escolar activo e útil nas escolas<sup>44</sup>. Tales Cuestionarios víronse precedidos pola Orde ministerial do 22 de abril de 1963, mediante a cal se determinaba a adopción do curso como “unidad fundamental del trabajo escolar” e se establecía a promoción escolar de fin de curso de modo que soamente os alumnos que alcanzasen uns determinados niveis de coñecementos, hábitos e destrezas poderían ser promovidos ó curso seguinte. Os Niveis Escolares Mínimos aprobáronse pouco despois nunha resolución da Dirección Xeral de Ensinanza Primaria, o 20 de abril de 1964.

A aprobación dos Niveis Mínimos, verdadeiro anticipo da programación por obxectivos tayloriana de acusada utilización posterior<sup>45</sup>, suporía un paso decisivo no camiño cara á substitución dos Cuestionarios vixentes polos de 1965. Como advirte

Francisco Beltrán, a medida supoñía investir a polaridade do control do sistema educativo primario, pois se ata daquela se pretendía controlar ó máximo o proceso, anque fose por razóns case exclusivamente ideolóxicas, a nova norma pretendía desprazar o control ós produtos, ós resultados escolares<sup>46</sup>; isto facía necesario incidir na renovación metodolóxica que implicaba o novo paradigma curricular co fin de garantir o éxito do alumno. De feito, Adolfo Mailló, no número 51-52 da revista *Vida Escolar* dedicado a difundir entre o profesorado esta orde, anunciaba que tales niveis e as probas nacionais destinadas a comprobar o seu logro, reclamarían necesariamente a apelación ós métodos activos, isto é, ós modos de aprender facendo, sen o cal se vaticinaba o rotundo fracaso nas probas. Aínda que isto significaba desterrar “las rutinarias maneras de la enseñanza libresca” non quería dicir que houbera que renunciar ós libros, pero advertía “que debían ser libros excelentes utilizados con arreglo a las exigencias psicopedagógicas”<sup>47</sup>.

Os novos Cuestionarios foron elaborados polo CEDODEP e tiñan por obxecto indicar os obxectivos a que, tanto en xeral como en cada materia,

44 J. M. Moreno García, “Los nuevos cuestionarios nacionales: análisis de sus objetivos y fundamentos”, en E. Lavara Gros (dir.), *Didáctica*, Madrid, Compañía Bibliográfica Española, 1968, p. 31.

45 *Vid.* R. López Martín, *op. cit.*, p. 141.

46 F. Beltrán, *op. cit.*, p. 153.

47 A. Mailló, “Comprobación de los resultados del trabajo escolar y promociones de curso”, *Vida Escolar*, 51-52, 1963, p. 3.

debían aspirar os mestres, os rendementos que habían de conseguir e as condicións en que debían realizar a súa acción educativa. O documento introducía novidades —algunhas xa apuntadas previamente nos niveis de promoción. No seu aspecto formal, porque constituían unha coidadosa dosificación das distintas materias escolares, organizadas en contidos, actividades e experiencias; e porque non se limitaban a propoñer a adquisición de contidos, senón que contemplaban ademais a formación de hábitos, habilidades, actitudes, valoración e ideais que, en forma gradual e progresiva, debían conducir o neno ó logro da realización e madurez da súa personalidade —de feito, as probas de promoción escolar xa introduciran, como auténtica novidade, o desenvolvemento de hábitos e o perfeccionamento da conducta. No campo didáctico, porque apuntaban unha serie de canles a través das cales debía discorrer a metodoloxía didáctica, unhas vías que ían implícitas nos principios psicodidácticos e sociais que lles servían de apoio ós Cuestionarios: “principio de la actividad del educando, principio de la individualización del aprendizaje, principio de creatividad, principio de funcionalidad de las situaciones discentes y principio de la socialización didáctica”<sup>48</sup>. Por primeira vez o principio do activismo transcendía a mera formulación e invitábase ó seu exercicio mediante múltiples

suxestións. A organización dos contidos rompía coa concepción tradicional da materia na que estaban baseados os anteriores Cuestionarios propoñendo a agrupación dos coñecementos en cinco grandes sectores educativos: *a) Técnicas instrumentais da cultura*, é dicir, dominio da Linguaxe (Lectura, Escritura e Idioma e Lingua estranxeira) e comprensión das relacións numéricas (Matemáticas), *b) Unidades didácticas*, básicas e realistas, sobre a Natureza e a Vida Social, *c) Técnicas de Expresión artística* (Debuxo, Música e Manualizacións), *d) Materias de carácter especial* (Relixión, Educación cívico-social, Prácticas de Iniciación Profesional, Ensinanzas do Fogar e Educación Física) e *e) Habitación* (Operativa, Social e Mental), aspecto que se quere resaltar pese a que o mestre debe telo en conta en toda adquisición cognoscitiva. Os dous primeiros cursos están marcados pola estratexia didáctica da globalización, para pasar a unha diferenciación progresiva dos saberes nos anos seguintes ata desembocar na sistematización de coñecementos por materias dos últimos cursos.

En definitiva, o proceso de racionalización curricular introduciu cambios importantes intentando substituír a retórica idealista pola da ciencia. Supuxo a renovación da didáctica xeral e especial na escola primaria, adaptándose ás novas esixencias sociopsicolóxicas

48 Tales principios, de claro ascendente funcionalista, eran así formulados por Arturo de la Orden en “Los textos escolares en función de los Cuestionarios Nacionales para la enseñanza primaria”, *Vida Escolar*, 84, 1966, pp. 6-7.



Nos sesenta espállase a noción de unidade didáctica e colle pulo a figura do profesor como guía e solucionario que persistirá co paso do tempo.

do momento, sen esquecer outro tipo de esixencias derivadas da extensión da escolaridade obrigatoria. Incorporou definitivamente o concepto de *unidade didáctica* ó vocabulario especializado, concepto que transcende o de *lección* —a unidade curricular utilizada ata o momento—, acusado disimuladamente de pasividade, para incorporar o traballo do alumno que implicaba a disposición de material autodidáctico. Consolidou o tratamento formal da habituación. Xeneralizou o *programa* como instrumento didáctico, o que comportaba a planificación do traballo

escolar protexendo o alumno de arbitrarias eventualidades e improvisacións infecundas<sup>49</sup>.

En efecto, ó profesorado compe-tíalle transformar os Cuestionarios en programas, isto é, en proxectos de traballo escolar adaptados á realidade de cada escola. E como os Cuestionarios, que constitúen un documento demasiado sucinto e xeral, non se consideraban suficientes para a organización do contido da ensinanza, había que concretalos en metas que puidesen ser obxectivamente comprobadas ou, polo menos, susceptibles de avaliación

49 J. M. Vid. Moreno, "Los nuevos Cuestionarios Nacionales", *op. cit.*, p. 30.



ou estimación con certo grao de seguridade<sup>50</sup>. Tal concreción, que en definitiva eran os niveis, sería a referencia obrigada para que o mestre formulase o programa da súa escola, que había de traducirse como *pauta de organización do traballo escolar*, o que presupuña, seguindo as indicacións ofrecidas por Armando Fernández Benito en 1968, que na súa confección se tivesen en conta os seguintes aspectos<sup>51</sup>:

a) Expresión concreta e clara das adquisicións nocionais (coñecementos) e formais (hábitos, actitudes e destrezas) de cada unha das unidades dos Cuestionarios Nacionais.

b) Deseño de actividades. Designación de experiencias e exercicios mediante os cales se puidesen alcanzar as nocións e incoar e desenvolver os hábitos, actitudes e destrezas sinalados no apartado anterior.

c) Material didáctico. Selección para cada unidade de traballo do material adecuado de que a escola dispoña. En caso de se prever a utilización de medios audiovisuais, recoméndase concretar o tipo de material —diapositivas, discos ou gravacións magnetoscópicas— que empregar<sup>52</sup>.

d) Avaliación. Fixación dun sistema de avaliación sinxelo, funcional e de control rápido (probos obxectivos), que permitise verificar a eficiencia do programa durante o seu desenvolvemento, permitindo rectificar, se é o caso, os fallos detectados, “ya que un programa no puede ser considerado como una obra consumada sino como un instrumento en constante proceso de perfección”.

d) Guía temporal, xa que tempo e programa debían encaixar perfectamente para que este non se mutilase e perdesse efectividade.

Cambiar as rutinas escolares, enormemente enraizadas na práctica docente, por un novo modo de organizar e concibir o traballo escolar, tanto do alumno como do profesor, non foi tarefa fácil. Como se lamentaba Juan Manuel Moreno a finais dos sesenta, “dar el paso desde la vieja escuela intelectualista o del pensar a la escuela del hacer educativo” era unha empresa arriscada e difícil<sup>53</sup>. Desde un tempo atrás vimos que os mestres eran obrigados a levar un sinxelo caderno de preparación de leccións, pero agora, a tarefa que se lles esixía era máis complexa, pois a existencia de niveis que

50 A. De la Orden, “Programas, niveles y trabajo escolar”, *Vida Escolar*, 53, 1963, p. 2.

51 A. Fernández Benito, “Criterios básicos para la elaboración del programa en las escuelas de un solo maestro”, en E. Lavara Gros (dir.), *Didáctica*, op. cit., p. 98.

52 O CEDODEP estimulou o uso deste material, con este fin publicou un libro sobre *Los medios Audiovisuales en la escuela*, para explicar e precisar o emprego dos diferentes instrumentos didácticos, previr os problemas que podían aparecer na escola ante a utilización destes medios e dar a coñecer o material e as instalacións precisas para o seu aproveitamento.

53 J. M. Moreno, “Los nuevos cuestionarios nacionales: análisis de sus objetivos y fundamentos”, en E. Lavara Gros (dir.), *Didáctica*, op. cit., p. 19.

alcanzar e superar como condición para a promoción dos escolares implicaba unha planificación da materia de todo o curso en función xustamente deses niveis. Para este fin o CEDODEP proxeitou uns programas diferenciais para diversos tipos de escolas con carácter modélico e orientador que lle servirían ó mestre para redactar o plan específico da súa clase, pero soamente chegaron a publicarse os relativos ós Colexios Nacionais —centros completos de polo menos oito unidades. Pese a que ó parecer estes programas tiveron un impacto moi positivo no profesorado<sup>54</sup>, o problema subsistía para un amplo sector do maxisterio primario, especialmente para moitos mestres rurais, nunha alta porcentaxe mestres de entrada, con pouca experiencia, que adoptaron, sen a penas variación, a proposta curricular ofrecida polas novas producións didácticas que se lanzan ó mercado; algúns incluso seguiron as pautas marcadas polos vellos manuais enciclopédicos que se seguiron usando, pese ó seu desfasamento, máis alá da reforma dos sesenta<sup>55</sup>.

O cambio de rumbo que representan os Cuestionarios Nacionais en cuanto á concepción e orientación da

ensinanza reflectirase na viraxe paralela que experimentaron os instrumentos didácticos, en especial os manuais escolares que debían de plasmar as novas orientacións didácticas e administrativas. Isto significaba romper definitivamente co xénero enciclopédico de longa traxectoria e de uso xeneralizado nas escolas por varias razóns: os Cuestionarios constituían un compromiso, unha solución ecléctica, entre a programación educativa de tipo lineal e a de tipo cíclico, e a tradicional enciclopedia respondía a criterios estritamente cíclicos. Ademais entendíase que cada materia require un tratamento específico en función das súas características propias, os seus métodos, o seu campo de interese e o seu contido, polo que resultaba altamente aconsellable o tratamento de cada materia nun libro independente, como garantía de adecuación e especificación didáctica. Por último, a mesma estrutura dos Cuestionarios determinaba que cada texto cubrixe a materia dun só curso, xa que este era adoptado como unidade de organización e non unicamente como norma temporal de periodización<sup>56</sup>.

54 Vid. M<sup>a</sup> T. López del Castillo, "Planes y programas escolares en la legislación española", *Bordón*, 242-243, 1982, p. 194.

55 Vid. A. Escolano, "Del imperio a la disolución de la enciclopedia. Los libros por áreas y materias", en A. Escolano (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998, p. 296. De feito, segundo este autor, as editoras de maior implantación, como Dalmau, Hijos de Santiago Rodríguez ou Miñón, continuaban ofrecendo as súas enciclopedias nos anos que seguiron á reforma.

56 Vid. A. de la Orden Hoz, "Los textos escolares en función de los Cuestionarios Nacionales para la enseñanza primaria", *op. cit.*, p. 6.

Así é como as editoriais se dispuxeron a lanzar libros específicos por materias e cursos, elaborados por especialistas en cada campo de coñecemento e orientados a facilitar a preparación das probas finais de promoción que estaban centralizadas, polo que independentemente do seu autor, tendían a mostrar unha certa uniformidade. Ademais necesitaban estar informados polo CEDODEP —o organismo que redactaba as probas— e requirían a aprobación previa ó seu uso. Os novos textos por materias, considerados como o paso intermedio entre o manual tradicional e os textos programados, modelo este último que, como ben di Agustín Escolano, constituía o canon da modernidade didáctica<sup>57</sup>, xunto á secuencialización por cursos, introducían outras variacións didácticas que alentaban a utilización de modelos de ensinanza activos e mixtos e facilitaban unha máis correcta programación e graduación da actividade: exercicios intercalados ó lado da exposición destinados a apoiar a refle-

xión e asimilación dos contidos, unha maior pormenorización da materia, abundancia de actividades, notas, gravados, lecturas, comentarios... Tales textos ían acompañados de toda unha gama de materiais curriculares —libros activos, manuais de consulta, fichas, guías didácticas e outras ferramentas complementarias— que cumprían distintas funcións na organización da ensinanza moderna e encamiñaban cara a unha ensinanza máis activa, intuitiva e individualizada<sup>58</sup>. Desde as súas páxinas, a revista *Vida Escolar* dará a coñecer as experiencias dos docentes<sup>59</sup> e divulgará os novos métodos específicos aplicados ás distintas materias ou áreas, tarefa na que tamén están implicados os mesmos técnicos do CEDODEP a través de publicacións específicas<sup>60</sup>. Se tan determinante seguía sendo o manual para incorporar as novidades didácticas á escola, o problema trasladábase á adecuada selección e utilización dos libros por parte do docente, abraiado ante a enorme proliferación

57 A. Escolano, "Del imperio a la disolución de la enciclopedia...", *op. cit.*, p. 298.

58 Segundo Agustín Escolano ["Libros de trabajo y cuadernos de ejercicios", en Escolano (dir), *Historia ilustrada del libro escolar en España...*, *op. cit.* p. 303], "la aparición de los modernos libros de trabajo, que tienen sus precedentes en los primeros manuales activos inspirados en los postulados pedagógicos de la Escuela Nueva, supone una importante innovación en el modo de concebir la textualidad de las obras didácticas".

59 Con este fin o CEDODEP convocaba unha serie de concursos entre o persoal docente en exercicio, tendentes á publicación dos mellores traballos presentados sobre puntos concretos de organización escolar e didáctica na revista *Vida Escolar*. Vid. MEC, *El Centro de Orientación y Documentación Didáctica de Enseñanza Primaria. Diez años de actividades*, *op. cit.*, p. 38.

60 Na citada colección, Biblioteca de Pedagogía Práctica, que comeza a aparecer a finais dos sesenta baixo a dirección técnica de Eliseo Lavara Gros (Madrid, Compañía Bibliográfica Española) incluía un título de *Didáctica* no que se inserían traballos a cargo de especialistas sobre o tratamento didáctico da Lingua —española e estranxeira—, a lectura, a escritura, as Matemáticas, as Ciencias Naturais, a Xeografía e a Historia, a Religión, a Educación Física e Musical e a Expresión Artística, entre outros.

de novos produtos editoriais; para este fin, desde a revista *Vida Escolar* e outras publicacións especializadas, insístiase en ofrecer orientacións e criterios para seleccionar e utilizar correctamente os textos na ensinanza primaria<sup>61</sup>. Especial énfase cobrará a difusión dos medios audiovisuais na súa aplicación á ensinanza.

En efecto, a reforma tecnocrática introduciu na escola os medios audiovisuais considerando as súas potenciais posibilidades como “ágiles medios instrumentales en manos del maestro”. Mediante o uso integrado destes recursos na actividade docente perseguíase a transformación nos modos de ensinanza e no estilo maxistral. Axiña se entendeu que tal novidade didáctica requiría, xunto á adecuada capacitación do profesorado, o desenvolvemento de campañas a favor da aplicación das axudas audiovisuais, como a que levou a cabo o CEDODEP a través das páxinas da revista *Vida Escolar* mediante a divulgación das características e posibilidades dos distintos aparatos que se podían empregar na escola, a publicación de traballos didácticos nos que se incluía a utilización dalgunhas axudas audiovi-

suais e a creación dun clima propicio para a progresiva difusión destas técnicas<sup>62</sup>.

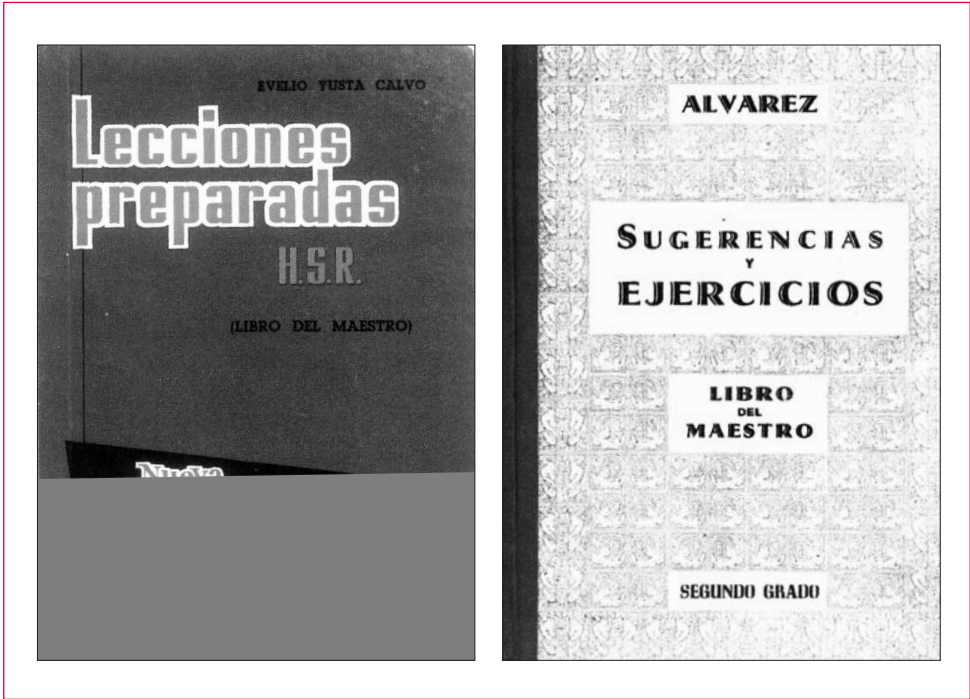
Todo isto deu lugar a que, como sostén Francisco Beltrán, o profesorado vise restrinxir, coa reforma tecnolóxica, o seu protagonismo “al de mediador entre los contenidos incorporados en los libros de texto y los alumnos” de modo que “sus intervenciones en el aula, al margen de las cuestiones de disciplina, se limitaban a indicar a los alumnos las partes del libro a que debían remitirse o, a lo sumo, explicaban alguna de esas partes que, a pesar de todo, pareciera especialmente complicada”<sup>63</sup>. Ademais, hai que ter en conta que pese a ós intentos de renovación curricular procedentes de instancias políticas, administrativas e académicas, a práctica escolar denotará unha combinación de formulacións innovadoras e de tradicións pedagóxicas, difíciles de extinguir, que permaneceron invariables ata os nosos días. Un exemplo claro constitúeno as orientacións que ofrece Eduardo Bernal para o traballo escolar no seu xa citado manual destinado a servir de guía para a materia de Prácticas Escolares nos estudos de maxisterio<sup>64</sup>, aínda reeditado nos

61 *Vid.*, por exemplo, os traballos de Eliseo Lavara, Manuel Rivas, Martín Serradilla e Álvaro Buj contidos en E. Lavara Gros (dir.), *Didáctica*, *op. cit.*, pp. 33-96.

62 Así o anunciaba en 1964 desde a propia revista Juan Navarro Higuera, xefe de Material Didáctico do CEDODEP (“Los modernos medios de comunicación y su empleo en la enseñanza”, *Vida Escolar*, 61, 1964, pp. 22-25).

63 F. Beltrán, *op. cit.*, p. 188.

64 O manual en cuestión é o xa citado *Orientaciones Escolares Tomo II Normas para preparar y explicar las lecciones*. O exemplar que nós manexamos corresponde á oitava edición, de 1965, pero sabemos doutra edición polo menos, de 1967.



Ás veces, en lugar de suxestións e orientacións didácticas, os libros dedicados ós mestres ofrecían as leccións xa preparadas.

sesenta, no que predomina a tradición pedagóxica transmitida pola corporación —aínda se mencionan os famosos pasos herbartianos— sobre as novas orientacións didácticas.

O profesor seguirá moi apegado ás súas rutinas pedagóxicas, as que el domina, e tardará en ir introducindo nas súas prácticas escolares os cambios didácticos que implicaba a reforma curricular dos sesenta. Desta maneira a cultura empírica da escola seguirá disociada da científica e da política. Moi expresivo é o testemuño dunha mestra, publicado na revista

*Consigna*, que polo seu carácter paradigmático reproducimos a continuación:

[...] Cuando estudiaba “la escuela activa”, “el método de proyectos”, “los centros de interés” o “las globalizaciones” de Decroly, todo ello me parecía algo ajeno, extraño, propio o característico de otros países, como lo era sus montañas, sus ríos o sus costumbres, que también estudiábamos. Algo que era preciso saber, pero que había que dejar donde se encontraba.

Pasó el tiempo, tuve mi escuela y no me volví a acordar de ello. Pero cuando aparecieron los actuales

Cuestionarios me pareceu que las montañas y los ríos empezaban a trasladarse de lugar, me sentí incómoda. ¿Era preciso aquilo? ¿Es que no estaba bien tal y como veníamos facendo? ¿Es que las niñas no aprendían bastantes cosas? ¿Por qué cambiar incluso el nome de las asignaturas fundamentais?

En el fondo, despois lo he comprendido: me creía incapaz de hacer lo que los Cuestionarios pedían. Era, agora lo veo, mitad miedo, mitad pereza, y en este estado de ánimo comencé el curso 66-67. En él, como es de suponer, seguí echando tantas veces “a lo de atrás”, que todo en el fondo siguió lo mesmo. Sólo yo empecé a dudar con la preocupación de no estar ya en el camino verdadeiro [...]<sup>65</sup>.

## A REFORMA DOS SETENTA

É admitido que a significación da Lei xeral de Educación e Financiamento da Reforma Educativa de 1970 estribou máis na reestructuración do conxunto do sistema educativo ca na novidade das súas contribucións de carácter curricular. Así, a lei introduciu importantes cambios na estrutura do sistema educativo que viñan a corrixir as disfuncións que puxo en evidencia o informe sobre o estado da educación española a finais dos sesenta —o famoso Libro Branco de 1969. A Ensinanza Primaria, convertida agora

en Educación Xeral Obrigatoria, pasaba a constituír un nivel educativo común para todos os nenos entre os seis e os trece anos, acabando coa bifurcación temperá da escolaridade, ós dez anos, entre os nenos que continuaban a Ensinanza Primaria —a maioría— e os que se dirixían ó estudio do Bacharelato —unha minoría. A EXB comprendía oito cursos e dividíase en dúas etapas: na primeira, para nenos de seis a dez anos, acentúase o carácter globalizado das ensinanzas; na segunda, para nenos de once a trece anos, realizábase unha moderada diversificación das ensinanzas por áreas de coñecemento. As Orientacións Pedagóxicas que inspiraron a posta en práctica da EXB (aprobadas na Orde do 2 de decembro, as do primeiro ciclo, e na orde do 6 de agosto de 1971, as do segundo) contiñan unha serie de principios pedagóxicos, en parte xa procedentes da etapa anterior, entre os que cabe mencionar a necesidade dunha educación básica común para todos e adaptada ás necesidades de cada alumno, o fomento das técnicas de individualización da ensinanza, a evolución continua do traballo escolar, o estímulo á orixinalidade e a creatividade dos alumnos, a mellor coordinación do profesor preconizando a creación de departamentos e equipos docentes, a titoría e

<sup>65</sup> “Confesiones de una Maestra”, *Consigna. Revista de la Sección Femenina dedicada a las maestras*, 316, 1967, pp. 5-6. Na cabeceira do artigo lese: “Con el título ‘Confesiones de una Maestra’ publicamos un artículo recibido en nuestra Delegación y escrito por una colaboradora espontánea, cuyo nombre omitimos a petición de la interesada”.



orientación continua do escolar e o coñecemento práctico e afectivo do alumno. Neste sentido, a nova reforma, apoiándose na rede institucional CENIDE-ICES, supón dar un paso máis para vehicular cara á práctica a cultura escolar que propugnaba, claro sinal da persistente disociación entre as esferas do empírico e o político e académico no ámbito educativo<sup>66</sup>. Tamén supoñía a fin dunha época escurantista, de espida inculcación ideolóxica e de hexemonía do sector eclesial na ensinanza, e a conseguinte incorporación —e consolidación— de contidos e procedementos laicos, científicos e modernizadores<sup>67</sup>. O que se intentaba, no fondo, nos setenta era liquidar os elementos tradicionais da ensinanza e a simultánea incorporación doutros que os substituísen.

A Lei Villar non supuxo máis ca un novo elo, se ben moi importante, no proceso de racionalización curricular que se iniciara a finais dos cincuenta. Neste sentido, todo parece indicar, como sinala Francisco Beltrán, que a lei supoñía un punto de inflexión no cambio entre “un modo ‘tradicional’ y otra forma de actuar, de entender la profesión, de sentirse maestro”<sup>68</sup>. O éxito da reforma tecnocrática —de corte tyloriano— pasaba por convencer o

profesor de que a súa actividade obedecía a supostos científicos, entendidos como a aprendizaxe de técnicas. As principais innovacións centrábanse na programación por obxectivos, a avaliación continua e os cambios nos contidos das materias, especialmente en Lingua, Matemáticas e Tecnoloxía.

O mestre quedaba definitivamente desposuído da súa lexitimidade tradicional para decidir o qué e o para qué, limitándose ó cómo. En realidade, a súa autonomía limitábase a optar por unha ou outra liña editorial. A súa tarefa centrarase en elaborar unha eficaz programación, é dicir, “un proxecto de actividades a realizar con los alumnos para la consecución de unos determinados objetivos cuya determinación queda reservada a la tarea de expertos en las Ciencias de la Educación o en la Psicología evolutiva”<sup>69</sup>. Isto permitiralle ó docente combinar adecuadamente os diferentes “materiais” que ten asignados de partida co fin de obter o produto desexado e predefinido. A orientación e axuda seguiralle chegando da revista *Vida Escolar*, da nova rede institucional CENIDE-ICES e dunha modalidade de instrumento que aparece no mercado editorial, as guías do profesor, material que a diferencia dos anteriores

66 Vid. A. Escolano, “Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 2000, pp. 213-214.

67 F. Beltrán, *op. cit.*, p. 196.

68 F. Beltrán, “La reforma del currículo”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 1992, p. 193.

69 Vid. F. Beltrán, *Política y reformas curriculares*, *op. cit.*, p. 201.

“solucionarios” —que, como o seu nome indica, só avanzaban a solución dos exercicios do libro de texto— proporcionaban pautas para o seu traballo.

Aínda que a reforma influíu decisivamente nos novos modos de ensinar, tamén sementou a dúbida, a incerteza e incluso provocou o rexeitamento de moitos docentes ante as novidades curriculares que incorporaba. Isto explica que se seguisen alternando na escola as novas técnicas, produto da racionalización curricular, cos modos tradicionais de traballo na aula, produto do legado profesional transmitido pola corporación. Así, por exemplo, xunto á utilización das fichas de traballo do alumno, expresión do novo concepto de traballo do alumno e do profesor, seguíase mantendo o tradicional caderno individual de traballo escolar, testemuña das actividades invariantes que se seguirán practicando na clase: copias, dictados, contas, resumos, redaccións... De novo a disociación entre as culturas académica e política e a cultura empírica dos ensinantes determinou que a práctica quedase excluída das fontes acreditadas do saber e se avogase polo

que o profesor Escolano denominou o coñecemento inxenuo<sup>70</sup>.

Á marxe da pedagogía académica, a renovación metodolóxica da escola primaria virá da man dos chamados Movementsos de Renovación Pedagóxica que inician a súa andaina a mediados dos sesenta e promoven unha aguda crítica ó sistema oficial. Cataluña liderou, aínda que non protagonizou en exclusiva, os primeiros pasos do chamado movemento de renovación —alí xurdirá a *Coordinación escolar* que aglutina o grupo de escolas activas vinculadas estreitamente á primeira época de “Rosa Sensat” e as “Escoles d’Estiu”<sup>71</sup>. Desde alí estenderase practicamente a todo o Estado. Tomando como referencia histórica a ILE, a renovación pedagóxica catalana novecentista ou a Escola Moderna de Ferrer, agrupa o profesorado máis activo e crítico que tiña como obxectivo a transformación da escola e a sociedade na que estaba inserta<sup>72</sup>.

A actividade máis xenuína dos Movementsos de Renovación Pedagóxica, que agrupan maioritariamente a mestres da escola pública, é a Escola de Verán, aínda que as súas iniciativas se van prolongando ó longo do curso.

70 A. Escolano Benito, *La educación en la España contemporánea, op. cit.*, pp. 216-217.

71 Tampouco hai que esquecer o Movemento Freinet en España, que se comezou a introducir a principios dos anos trinta e tralo letargo franquista reiniciou a súa andaina nos sesenta. *Vid.* Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, *La Escuela Moderna en España*, Madrid, Zero-CYX, 1979.

72 Remitimos ó traballo de Marta Mata, que co título “Renovación Pedagóxica” foi publicado na revista *Vida Escolar*, 224, 1983, pp. 55-68.

Nunha primeira fase —finais dos sesenta ata a metade dos setenta—, na que aínda o movemento aglutina a poucos colectivos, ponse a énfase no modelo pedagóxico da escola activa e do mestre; os debates e os cursos oriéntanse cara a esa busca dos sinais de

identidade dunha escola diferente. Ó propio tempo existe unha preocupación polas cuestións relacionadas co contorno natural, social e político. Cando se aproba a Lei Xeral de Educación, as Escolas de Verán servirán de vehículo para as críticas do profesorado<sup>73</sup>.

73 Vid. J. Carbonell, "De la Ley General de Educación a la alternativa de la Escuela Pública. Algunas notas introductorias sobre los movimientos sociales en el sector de la enseñanza", *Revista de Educación*, número extraordinario, 1992, p. 250 e ss.



Carmen BENSÓ CALVO, "A cultura práctica da escola franquista: entre a rutina e o cambio", *Revista Galega do Ensino*, núm. 38, febreiro, 2003, pp. 107-136.

Resumo: O presente artigo analiza a práctica escolar no período franquista, unha dilatada etapa política na que os cambios sociais e económicos que se suceden van acompañados de importantes transformacións curriculares que deixan pegada ata o presente. Tales cambios afectan a todas as instancias de decisión curricular: as disposicións legais, as directrices técnicas e a práctica escolar. Non obstante, a chamada "cultura empírica" da escola, resultante da apropiación das pautas de traballo polos ensinantes directamente da práctica profesional, imporase, en parte, á "cultura científica" transmitida polas institucións docentes e as publicacións especializadas, e ata á "cultura política" marcada pola nova lexislación escolar que culminará coa promulgación da Lei Villar. O resultado será unha práctica escolar na que coexisten doses variadas de tradición e modernidade.

Palabras chave: Escola primaria. Práctica escolar. Cultura escolar. Historia da escola.

Resumen: El presente artículo analiza la práctica escolar en el período franquista, una dilatada etapa política en la que los cambios sociales y económicos que se suceden van acompañados de importantes transformaciones curriculares que dejan su huella hasta el presente. Tales cambios afectan a todas las instancias de decisión curricular: las disposiciones legales, las directrices técnicas y la práctica escolar. No obstante, la llamada "cultura empírica" de la escuela, resultante de la apropiación de las pautas de trabajo por los enseñantes directamente de la práctica profesional, se impondrá, en parte, a la "cultura científica" transmitida por las instituciones docentes y las publicaciones especializadas, e incluso a la "cultura política" marcada por la nueva legislación escolar que culminará con la promulgación de la Ley Villar. El resultado será una práctica escolar en la que coexisten dosis variadas de tradición y modernidad.

Palabras clave: Escuela primaria. Práctica escolar. Cultura escolar. Historia de la escuela.

Summary: This essay analyses the teaching practice during the Franco regime, a long political period when the social and economic changes bring about important curricular transformations still felt at present. These changes affect the process for taking curricular decisions: the legal requirements, the technical guidelines and the teaching practice. Nevertheless, the so-called “empirical culture” of the school (the result of taking the criteria for work directly from the professional practice on the part of teachers) will prevail, in part, over the “scientific culture”, passed on by the teaching institutions and the specialized publications, and even over the “political culture” marked by the new school legislation culminating in the enactment of the Villar Law. The result will be the coexistence of tradition and modernity in the teaching practice.

Key-words: Primary school. Teaching practice. School culture. History of school.

— Data de recepción da versión definitiva deste artigo: 10-01-2003.

