



EDUCAR EN DICTADURA vs EDUCAR EN DEMOCRACIA

Monografías

4

La ordenación curricular de las enseñanzas durante el franquismo: del adoctrinamiento a la tecnocracia

Alejandro Tiana Ferrer



Título monografía

*La ordenación curricular de las enseñanzas durante el franquismo:
del adoctrinamiento a la tecnocracia*

© Alejandro TIANA FERRER



Fundación CIVES

Calle Vallehermoso, 12, 1º C, 28015 Madrid

cives@fundacioncives.org

91 298 65 55

www.fundacioncives.org

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar, escanear o hacer copias digitales de algún fragmento de esta obra.

Equipo editorial:

Paulo Cosín Fernández

Carmen Sánchez Mascaraque

Ana Peláez Sanz

© EDICIONES MORATA, S. L. (2025)

Las Rozas (Madrid)

www.edmorata.es

Derechos reservados

Compuesto por: Sagrario Gallego Simón

La ordenación curricular de las enseñanzas durante el franquismo: del adoctrinamiento a la tecnocracia

Alejandro TIANA FERRER

Índice

Algunas puntualizaciones iniciales sobre el currículo y su ordenación
La ordenación curricular anterior a 1931 como punto de partida
Los primeros programas republicanos para la escuela primaria (1937)
El intento fallido de los nuevos programas franquistas para la escuela primaria (1938)
La transición hacia los cuestionarios escolares de 1953
Tecnocracia y educación en el franquismo tardío

Resumen

Aunque la Ley Moyano (1857) había dispuesto la publicación de programas para todas las materias de las distintas etapas educativas, cuando se proclamó la Segunda República en 1931 esa previsión continuaba sin aplicarse. Los gobiernos republicanos fueron conscientes de la necesidad de modernizar la ordenación curricular, sobre todo de la escuela primaria, pero no fue hasta 1937 cuando pudieron afrontar esa tarea, que tuvo escaso efecto debido a las circunstancias bélicas. De forma paralela, el gobierno de los militares sublevados también se propuso establecer un currículo uniforme para el Nuevo Estado aunque, por motivos no demasiado claros, los programas elaborados en 1938 no llegaron a publicarse ni entraron en vigor. En consecuencia, la cultura empírica del profesorado, es decir, la adquirida únicamente desde su propia práctica, continuó predominando en la organización escolar sobre la cultura experta de pedagogos y la cultura política de los administradores de la educación, como venía ocurriendo tradicionalmente. Hubo que esperar hasta 1953 para que se aprobaran y publicaran los primeros cuestionarios nacionales para la enseñanza primaria. Esos cuestionarios eran guías para docentes que, al igual que los de 1938, reflejaban claramente la ideología y la voluntad adoctrinadora del franquismo, fueron el primer currículo prescrito que se estableció y que llegó a aplicarse para la escuela primaria española, aunque fuese de forma precaria. A partir de comienzos de los años sesenta asistimos a un giro político en el franquismo, en el tiempo de la denominada tecnocracia, que, manteniendo el autoritarismo del régimen, intentó conseguir una modernización económica y social. Ese giro político afectó a la educación, bajo el impulso de la idea del desarrollo del capital humano, lo que también implicó una transformación paulatina de la ordenación curricular.

Palabras clave: Currículo, Currículo prescrito, Culturas escolares, Programas escolares, Ley de Educación Primaria de 1945, Cuestionarios nacionales, Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP), Tecnocracia.

Como hemos tenido ocasión de ver en los capítulos anteriores, el franquismo llevó a cabo desde sus primeros momentos una doble tarea en el ámbito de la educación: por una parte, procedió a destruir el legado que había recibido de las etapas democráticas anteriores (por defectuosas que estas hubiesen podido ser) y muy especialmente el de la Segunda República; por otra, comenzó a construir un nuevo sistema educativo, fielmente adaptado a los principios políticos del que consideraban un Nuevo Estado. Esta doble línea de actuación se dejó sentir

en diversos campos: el profesorado, los libros de texto, la enseñanza de la religión, la educación destinada a las mujeres, los símbolos patrióticos escolares o la retórica pedagógica antimoderna, por no citar sino algunos de los principales, que están siendo objeto de análisis en esta serie de trabajos. En el trasfondo de esa doble línea de acción se evidenciaba además la firme voluntad de llevar a cabo un adoctrinamiento nacionalcatólico del alumnado y del profesorado, así como de aplicar todos los medios necesarios para conseguirlo.

Uno de los instrumentos que se aplicaron para cumplir este propósito consistió en revisar y reformular la ordenación curricular de las diferentes etapas educativas. Eso afectó tanto al carácter y objetivos de las enseñanzas como a las materias y contenidos que las integrarían. Por ejemplo, hemos visto cómo la enseñanza media (ahora así denominada) estaba destinada a formar a los jóvenes que deberían ser la clase dominante y rectora del país, lo que se concretaba en su carácter fuertemente selectivo, académico e ideológico, mientras que la enseñanza primaria continuaba reducida en su duración y alcance, lo que reforzaba su escasa relevancia. Y en cuanto a las materias y asignaturas, además de ampliar la enseñanza de la religión (a veces hasta niveles llamativos) y de añadir la inevitable enseñanza político-patriótica, otras muchas se vieron transformadas de diversas maneras, como tendremos ocasión de ver en estas páginas.

Algunas puntualizaciones iniciales sobre el currículo y su ordenación

Antes de entrar a analizar en detalle el asunto que aquí nos ocupa, conviene realizar algunas puntualizaciones iniciales acerca del currículo y la manera en que se ordena y aplica, temas no siempre bien conocidos, aunque necesarios para enmarcar estas páginas. En los sistemas educativos no empieza a hablarse de *currículo* hasta comienzos del siglo xx para referirse a “una ordenación sistemática de materias” (Hamilton, 1991: 199), pero habría que esperar hasta la década de los setenta para que el término adquiriese una amplia presencia en el panorama internacional.

En España, es durante la reforma educativa de los años ochenta y, sobre todo, a lo largo del desarrollo de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) cuando alcanza su definitivo arraigo. Uno de sus principales introductores y divulgadores en nuestro país, José Gimeno, justifica su interés en la amplitud y ordenación de significados que aporta al estudio de la educación institucionalizada, lo que le hace superar el valor de conceptos clásicos tales como los de programas escolares, planes de estudio, cuestionarios y

otros semejantes, aunque estos continúen utilizándose ampliamente en la época que aquí analizamos (Gimeno Sacristán, 1991).

Hay que señalar también que el concepto de currículo tiene una doble vertiente, como *plan* y como *acción*. En tanto que *plan*, se centra en los propósitos y la planificación de la actividad educativa y pone el énfasis en la estructura formal de objetivos y contenidos; en tanto que *acción*, atiende a la práctica educativa, tal como tiene lugar en el centro docente y en el aula, subrayando más lo que realmente sucede en el proceso instructivo que lo que se pretende conseguir con él. Ambas vertientes están estrechamente imbricadas en las definiciones más interesantes acerca del currículo, como la planteada por Gimeno, para quien sería “el proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada” (Gimeno Sacristán, 1991: 40).

Otra observación fundamental consiste en que el currículo no es una realidad atemporal, preexistente, ni mucho menos el resultado de una operación técnica basada en la existencia de saberes indiscutidos y su posterior trasposición didáctica, sino que es una verdadera construcción social:

el desarrollo (y el diseño) del curriculum constituyen, por tanto, una compleja práctica de interacción social en la que participan multitud de agentes personales e institucionales. De aquí la concepción del curriculum como institución pública en la que confluyen intereses contrapuestos, como espacio de debate político o como “escaparate” mediador entre lo social y lo escolar donde distintas fuerzas personales e institucionales pugnan por adquirir un espacio reconocido.

(Escudero, 1997: 21).

De esta consideración del currículo como el resultado de un proceso de construcción social deriva su carácter conflictivo. Al confluir en él diversas perspectivas, participar una multiplicidad de agentes con sus respectivos intereses, muchas veces contrapuestos, y, en última instancia, entrar en juego relaciones de poder y de control social, no se puede caer en la ingenuidad de considerarlo como un proceso aséptico, libre de valores y neutral. Su carga valorativa es indudable y el conflicto, uno de sus componentes centrales. De todo esto veremos ejemplos patentes en las páginas siguientes.

Y para concluir estas observaciones iniciales debemos distinguir varios niveles en el proceso de construcción y desarrollo del currículo. El primero corresponde al comúnmente denominado *currículo prescrito*, que también se conoce como *escrito* u *oficial*. Su importancia deriva de ser “el testimonio visible y público de las razones fundamentales elegidas y de la lógica legitimadora de la enseñanza” (Goodson, 1995: 98).

El segundo nivel es el que suele denominarse *currículo impartido*, que hace referencia a la traducción del currículo prescrito en un conjunto de prácticas

educativas concretas. Como es bien sabido, la traducción que los centros educativos y los profesores hacen del currículo prescrito en una práctica educativa determinada no se limita a su simple aplicación o trasposición, sino que constituye una verdadera reelaboración. En ese proceso enfatizan determinados aspectos y minusvaloran otros, aceptan o rechazan los objetivos propuestos, insisten más o menos en determinadas disciplinas o áreas curriculares, incluso pueden llegar a plantear propuestas pedagógicas abiertamente alternativas a las prescritas. En consecuencia, es necesario estudiar este segundo nivel en sí mismo y no como una simple trasposición del anterior.

Pero la consideración de los dos niveles curriculares mencionados y de los modos de relación que se establecen entre ambos sigue siendo insuficiente. En efecto, de nada valdría estudiarlos aisladamente si obviásemos un tercer nivel, que podríamos denominar *currículo logrado* y que tiene que ver con los resultados efectivos de la tarea escolar, en términos tanto individuales como, sobre todo, sociales.

Aunque en este trabajo nos centraremos especialmente en el primero de los niveles mencionados, por cuanto permite analizar los propósitos adoctrinadores que sin duda se manifestaron en el periodo franquista, es necesario tener bien presente que el diseño y el desarrollo del currículo es una tarea compleja, multifacética, guiada por la confrontación, el conflicto, los juegos de poder y la búsqueda de compromisos y acuerdos (necesariamente cambiantes). Puesto que aquí tratamos de analizar los propósitos y los objetivos que guiaron la reconstrucción educativa del franquismo y sus repercusiones en el ámbito curricular, es lógico que nos centremos en el nivel del currículo prescrito, pero sin por ello olvidar los otros niveles que nos permiten comprender, no solo las intenciones, sino también los efectos de esa reconstrucción.

La ordenación curricular anterior a 1931 como punto de partida

¿Cómo se concebía el currículo antes de 1931? La pregunta no es baladí, pues su respuesta nos permitirá entender las distintas opciones que se abrían ante los políticos republicanos y posteriormente de los franquistas a la hora de reformarlo. Hoy en día tenemos asumida la idea de que un currículo prescrito suele estar detallado por materias o ámbitos del conocimiento, puede ser de carácter obligatorio o respetar algún margen de optatividad, constituye la base para elaborar los programas que serán aplicados por docentes y centros, es el referente para la preparación de libros de texto, que a su vez podrán ser de uso obligatorio o no, previamente autorizados o publicados en régimen libre.

Dependiendo del momento histórico, esas características concretas han podido ir variando, pero dicho modelo está vigente en España desde el periodo franquista, aunque con variaciones y oscilaciones.

Hay que comenzar diciendo que el avance hacia este modelo fue más rápido en el caso de la segunda enseñanza (luego denominada enseñanza media y más tarde educación secundaria) que en el de la instrucción primaria. En ello influyó, sin duda, el carácter de enseñanza dirigida a las clases medias y altas que tuvo desde su constitución en la primera mitad del siglo XIX. Fue esa concepción como instrumento educativo al servicio de las “clases acomodadas”, que además implicaría como contrapartida un amplio sacrificio de la instrucción primaria, lo que ha llevado a Manuel de Puelles a hablar de la segunda enseñanza como “un nivel privilegiado” o sobreestimado (Puelles Benítez, 2004: 267). En tales circunstancias, no debe sorprender que el control de la segunda enseñanza preocupase siempre a las autoridades educativas. La muestra más evidente de ese interés por controlarla se encuentra en los abundantes planes de estudio aprobados para la etapa desde comienzos del siglo XIX (Utande Igualada, 1964). Y a cambio, la despreocupación del liberalismo conservador español por la escuela primaria también surtiría efectos en el aspecto curricular, aunque en sentido opuesto, como veremos.

Como es bien sabido, la Ley de Instrucción Pública de 1857 (habitualmente conocida como Ley Moyano, por el ministro que la promovió) supuso la consolidación del modelo educativo liberal que llevaba gestándose en España desde comienzos del siglo XIX, en su versión conservadora. En dicha norma se enunciaban las materias que deberían impartirse en cada uno de los niveles establecidos, lo que suponía un primer grado de prescripción curricular, aunque todavía de carácter muy general. Y el artículo 84 avanzaba un poco más, al disponer que “El Gobierno publicará programas generales para todas las asignaturas correspondientes a las diversas enseñanzas, debiendo los Profesores sujetarse a ellos en sus explicaciones; se exceptúan en las facultades los estudios posteriores a la licenciatura”. La aplicación efectiva de este artículo supondría un mayor grado de prescripción que el anterior, sobre todo, teniendo en cuenta que dichos programas habrían de reflejarse en la elaboración de los programas docentes y los libros de texto, estableciendo la ley en relación con estos últimos que aparecerían “en listas que el Gobierno publicará cada tres años” (artículo 86).

De haberse cumplido todas estas previsiones, el sistema educativo español hubiese contado tempranamente con un currículo prescrito similar al que otros países cercanos estaban desarrollando en esos momentos. Pero la realidad no avaló esas intenciones. En la segunda enseñanza se avanzó algo más y con mayor rapidez, pues algunos institutos y docentes elaboraron programas para sus asignaturas y se controló más eficazmente el número y calidad de los manuales aprobados. Además, se regularon estrechamente los horarios sema-

nales de las distintas asignaturas e incluso se dieron algunas pautas para su impartición, pero las medidas adoptadas apenas pasaron de ahí.

Pero, al contrario, en la enseñanza primaria no se dio ningún paso significativo para definir un currículo prescrito de carácter nacional. El modelo de prescripción curricular diseñado por la Ley Moyano para la escuela primaria fue muy laxo y se limitó básicamente a la formulación de un simple listado de materias a enseñar, sin añadir orientaciones pedagógicas ni didácticas; además, las materias enumeradas eran de carácter marcadamente instrumental (sobre todo, lectura, escritura y aritmética) y escasamente cultural; la instrucción que excediese de ese núcleo curricular básico sería objeto de una transmisión no formalizada y basada en el ejemplo y en la fuerza educadora del ambiente escolar; también cabe subrayar la ausencia de materias orientadas a la formación ciudadana, como habían existido en los orígenes del sistema educativo español, y una fuerte presencia de la religión, como consecuencia de la firma del concordato de 1851. Aparte de algunas modificaciones en el listado de materias, especialmente las que realizó un real decreto de 26 de octubre de 1901, tras la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, esa continuó siendo la situación hasta la llegada de la Segunda República en 1931.

Como puede apreciarse, ese modelo, basado fundamentalmente en la formulación de una tabla de materias que debían impartirse en la escuela primaria, resultó claramente endeble. La voluntad de construcción de un sistema educativo demandaba una formación básica común, por reducida que fuese, de la ciudadanía, que respondiese a las directrices políticas del régimen liberal. Y ese modelo curricular tan laxo en modo alguno era garantía suficiente de uniformidad, ni tampoco aseguraba que dicho currículo se llevase efectivamente a la práctica.

En consecuencia, cuando surgió en los legisladores y administradores de la educación alguna preocupación por la uniformidad de la formación de la ciudadanía española, debieron recurrir al establecimiento de otros medios complementarios de control del currículo, desarrollando y reforzando varios que se habían ido fraguando en la época anterior. El primero tenía que ver con la dirección del trabajo de los maestros, que se llevó a cabo a través de dos vías complementarias, una basada en la formación inicial en las Escuelas Normales y otra basada en la orientación profesional proporcionada al magisterio por medio de las prácticas de enseñanza, los manuales para su formación y los boletines oficiales y las revistas de instrucción pública. El segundo mecanismo consistió en el control de los libros de texto utilizados en la escuela, asunto en el que los poderes públicos empezaron enseguida a mostrar interés, y que en algunos periodos históricos se convirtió incluso en el medio privilegiado de control, aunque de una manera tan poco rigurosa que las listas trienales previstas de libros aprobados se convirtieron en acumulativas, de modo que a finales del siglo XIX ya se contaba con más de mil títulos aprobados para su uso en las catorce

categorías de materias que se impartían en las escuelas primarias, lo que difuminaba su capacidad real de orientación y control. El tercer mecanismo consistió en la celebración de exámenes públicos, donde la demostración de los conocimientos adquiridos por los alumnos ante las autoridades, tanto educativas como municipales, y ante los vecinos en general se convertía en un instrumento adicional para controlar y orientar la enseñanza impartida en las escuelas primarias, si bien no se constituyó en práctica habitual. El cuarto mecanismo consistió en la puesta en marcha de un servicio de inspección, capaz de vigilar el cumplimiento efectivo de las normas dictadas y de orientar al magisterio acerca de cómo aplicarlas, aunque de dimensiones insuficientes para poder ejercer esa tarea con rigor.

La actuación conjunta de estos cuatro instrumentos de control curricular debería teóricamente permitir que un currículo prescrito tan superficial como el basado en las listas de asignaturas diera lugar a una práctica relativamente uniforme en las escuelas. Sabemos que no fue así, en buena medida por la escasa eficacia que dichos instrumentos tuvieron a la hora de realizar un control efectivo del currículo impartido. Los maestros se encontraban con un amplio margen de libertad real para organizar su enseñanza, con una gran diversidad de libros de texto entre los que elegir, con una formación que les había dotado (en el mejor de los casos) de unas pautas profesionales bastante genéricas, con unos servicios de inspección que no podían asegurar siquiera una visita anual de cada escuela y con un sistema aún poco sofisticado de rendición pública de cuentas.

Posiblemente no haya que minusvalorar el efecto que estos cuatro mecanismos ejercieron conjuntamente sobre los maestros a la hora de crear un ambiente que favoreciese la uniformidad, puesto que hay bastantes testimonios que confirman la creación de una cultura profesional compartida. Pero que su efecto normalizador estuvo lejos de ser eficaz se comprueba fácilmente cuando nos aproximamos a la diversidad curricular que existió en las escuelas españolas, de la que nos da fe la espléndida serie de artículos que publicó Luis Bello en *El Sol* con el título genérico de “Viaje por las escuelas de España” y que serían luego recogidas en cuatro libros publicados entre 1926 y 1929. Y esta es la situación en que se encontraba el modelo curricular español a la altura de 1931, cuando se proclamó la Segunda República.

Los primeros programas republicanos para la escuela primaria (1937)

Como vemos, el modelo curricular que heredó la república concedía un gran margen de libertad a los docentes, especialmente en la enseñanza primaria. Es cierto que la segunda enseñanza contó siempre con un grado mayor de

definición curricular y que fue más eficaz el control ejercido sobre sus docentes, especialmente a partir de la creación de los sistemas de oposiciones y los escalafones. El hecho de tener unas dimensiones más reducidas (en alumnado, centros y docentes) y la importancia concedida a su misión social, dadas las características de sus destinatarios, lo explican convincentemente. Por ese motivo contaron con documentos curriculares más detallados y precisos que las etapas anteriores. Pero el caso de la enseñanza primaria fue muy diferente. A falta de un currículo prescrito detallado y de unos medios eficaces de control del desarrollo curricular y de la práctica escolar, la cultura empírica de los docentes prevaleció sobre las disposiciones normativas, aunque estas estuvieran basadas en la cultura técnica de los expertos (generalmente, profesores de Escuela Normal e inspectores) y en la cultura política de los gestores del sistema educativo, que muchos consideraban más sólidas. En esas circunstancias, el peso de los canales informales de socialización profesional resultó determinante para orientar la práctica escolar, lo que también permite explicar, por ejemplo, fenómenos como la difusión que alcanzaron los movimientos de renovación pedagógica del primer tercio de siglo, más allá de la actuación incentivadora o limitadora que pudieron ejercer autoridades y expertos.

Las autoridades educativas republicanas actuaron sobre varios de los medios antes mencionados de control curricular, como se comentaba en un capítulo anterior. Así, reformaron el sistema de formación del magisterio y las Escuelas Normales, elevando su nivel académico y reforzando su profesionalidad; revisaron los criterios para la aprobación de manuales y las listas resultantes, reduciéndolas considerablemente y eliminando todos aquellos libros que no podrían cumplir su función en una escuela activa y moderna; reforzaron la inspección educativa, asignándole una función orientadora, más que limitarla simplemente al control del cumplimiento de la normativa. Todo ello se llevó a cabo en el primer bienio, al tiempo que se abordaban la creación de nuevas escuelas, el impulso a la graduación de la enseñanza y la mejora de las condiciones laborales del magisterio. Con estas medidas se estaban poniendo las bases para un cambio profundo del modelo escolar, de la práctica de enseñanza y aprendizaje y de la metodología didáctica.

Pero, no obstante, las autoridades republicano-socialistas no tuvieron ocasión de completar la tarea mediante la publicación de un currículo prescrito propiamente dicho, que hubiera sido el primero aprobado en España después de la Ley Moyano. Es cierto que la Constitución de 1931 puso los cimientos de ese nuevo modelo escolar, especialmente mediante la inclusión del principio de la escuela unificada, que hubiese supuesto un avance semejante al que se vivió con la Ley General de Educación de 1970, casi cuarenta años después. También el Consejo de Instrucción Pública había encargado a Lorenzo Luzuriaga que redactara las bases para un proyecto de instrucción pública basado en ese planteamiento, que se hizo público en 1931 pero no llegó a concretarse. Y Fernando

de los Ríos presentó en las Cortes sendos proyectos de bases para la reforma de la enseñanza primaria y segunda enseñanza (1932) y para la reforma universitaria (1933), que no llegaron a ser discutidos ni aprobados. En consecuencia, cuando llegaba julio de 1936 el plan de estudios de la escuela primaria continuaba siendo el aprobado por real decreto de 21 de octubre de 1901, a pesar de los pasos dados para reformarlo.

Fue ya durante la guerra cuando el Ministerio de Instrucción Pública y Sanidad (su denominación en ese momento) emprendió la publicación de un nuevo plan de estudios para la escuela primaria, que bien puede ser considerado el primer esbozo de currículo prescrito en sentido moderno que se dictó en España. El 31 de octubre de 1937 la *Gaceta de la República* publicaba un decreto que delineaba el nuevo plan de estudios y el 19 de noviembre incluía unas instrucciones que detallaban algo más dicho plan y establecían la distribución semanal del tiempo y del trabajo para las escuelas primarias. Esas normas avanzaban la intención de abordar su desarrollo en sucesivas disposiciones, cosa que no llegó a hacerse por las circunstancias bélicas. En consecuencia, ese plan de estudios, que tenía la pretensión de ser un verdadero currículo prescrito, “la base e iniciación de toda la reforma posterior de nuestro sistema escolar”, aplicando para ello una “rápida transformación de los antiguos métodos de enseñanza” (*Gaceta de la República*, 31 octubre 1937: 402), no llegó a serlo plenamente al no desarrollarse muchas de sus previsiones, que apenas quedaron esbozadas.

El plan de estudios del ministro Jesús Hernández, en el que merece la pena detenerse, dado el escaso conocimiento que del mismo se tiene, partía del reconocimiento de que “la escuela española carece de una organización sistemática que imprime carácter nacional a su obra educadora y que sirva para orientar y estimular el trabajo de los maestros” y con la intención de remediarlo consideraba que “es llegado el momento de iniciar la reforma interior de la escuela nacional para convertirla en órgano efectivo de la educación del pueblo” (idem). Aunque la guerra constituía una presión inexcusable, la pretensión del ministro era la de continuar profundizando el proceso de reforma iniciado tras la proclamación de la república en 1931.

El plan de 1937 puede legítimamente considerarse un programa educativo de gran modernidad. Además, aunque claramente laico, no puede ser calificado de adoctrinador, como serían los programas franquistas que luego veremos. Al contrario, optaba por la formación de ciudadanos en régimen de libertad y de participación. Seguía las directrices que había lanzado unas décadas antes el movimiento de la Escuela Nueva y los planteamientos pedagógicos que muchos maestros y maestras estaban aplicando en sus escuelas en el primer tercio del siglo. Entre sus principios fundamentales se pueden destacar los siguientes:

- Sustituía las doce asignaturas enunciadas en 1901 por una concentración de conocimientos en seis grandes grupos, “marcando así la relación

íntima y constante que debe existir entre todas las materias comprendidas en cada uno de ellos”, aspirando a “sustituir [...] el viejo concepto de asignatura por el de actividad, dando a entender con ello que la finalidad de la escuela primaria no es solamente comunicar un contenido cultural, sino, además, desarrollar totalmente la personalidad infantil, mediante métodos de trabajo en los que el niño sea agente principal de su propia formación” (*Gaceta de la República*, 19 noviembre 1937: 619). Subrayaba así principios como los de concentración, actividad, enseñanza centrada en el alumno, colaboración y ayuda mutua.

- Esos grupos de concentración serían: 1) Estudio del lenguaje; 2) Conocimiento del número y la forma; 3) Estudio de la naturaleza; 4) Conocimiento de los valores humanos; 5) Actividades creadoras; 6) Educación física. Cada uno de ellos incluía varias materias relacionadas entre sí y presentaba algunas novedades pedagógicas interesantes (además de su propia denominación). Así, por ejemplo, explicitaba en la enseñanza del lenguaje la importancia de la expresión verbal en sus cuatro formas: “elocución, redacción, vocabulario y recitación”; aunaba el estudio de la aritmética y la geometría, en vez de separarlas; o insistía en la importancia del “estudio del medio” (*Gaceta de la República*, 19 noviembre 1937: 620).
- Aunque suprimía la enseñanza de la doctrina cristiana y la historia sagrada, en aplicación del laicismo reconocido en la Constitución de 1931, no la sustituía por una instrucción moral y cívica de sentido laico, en la convicción de que el medio eficaz de desarrollar valores morales en la escuela primaria “no puede ser la enseñanza de reglas y principios morales, sino el ejemplo del maestro como guía de sus alumnos, la práctica de la solidaridad entre los niños, la acción del medio escolar, el sistema de trabajo que en la escuela se emplee, la exaltación de aquellas grandes figuras cuya conducta es norma para la humanidad progresiva” (*Gaceta de la República*, 19 noviembre 1937: 619), esto es, lo que hoy denominaríamos un enfoque transversal, ciertamente avanzado para su tiempo.
- La Historia, la Geografía humana y los denominados Conocimientos económico-sociales, materias integradas en el Conocimiento de los valores humanos, planteaban muchas novedades destacando, por ejemplo, “la intervención del pueblo [...] y sus luchas por la liberación y el progreso de nuestro país frente a la opresión tradicional de las castas dominantes” y estimulando “a la vez que un sano amor a España, un sentimiento internacionalista, de solidaridad entre los pueblos y de aversión a las guerras” (*Gaceta de la República*, 19 noviembre 1937: 619). La concepción que reflejaban estas materias recuerda a cambios como los producidos varias décadas después tras la irrupción de nuevas escuelas históricas.

- Los Ejercicios físicos tradicionales se sustituirían por una Educación física que comprendería “desde el cuidado higiénico del cuerpo hasta su fortalecimiento, mediante juegos libres y organizados, deportes y ejercicios gimnásticos” (*Gaceta de la República*, 19 noviembre 1937: 620), con una visión mucho más completa del desarrollo físico que la anteriormente existente.
- Pero quizás la novedad más relevante sean las denominadas Actividades creadoras, que sustituirían a los tradicionales Trabajos manuales y debían “dar carácter y personalidad a nuestra escuela popular”, cuyo fin no es otro que “formar hombres que posean capacidad y virtudes para el trabajo social”. Esta actividad debería ser “el eje de toda la vida escolar del niño” y “la forma permanente [de su trabajo] en todas las materias”, para lo cual “procurarán utilizar los Centros de producción de cada localidad que pueden servirles como ejemplo y como instrumentos de enseñanza” (*Gaceta de la República*, 19 noviembre 1937: 620).

Todo ello se inserta en un modelo de escuela graduada, con ocho años de escolaridad obligatoria, organizada en cuatro grados con cierta flexibilidad en su concepción, puesto que “no significa que necesariamente deba hacerse una clasificación de los escolares por su edad civil o cronológica”, sino que también se deben tener en cuenta “su edad mental y el estado de su instrucción” (*Gaceta de la República*, 19 noviembre 1937: 620). Es una escuela en régimen de coeducación, donde “la actividad de niños y niñas será igual y conjunta, poniéndose así fin a la tradicional división entre los sexos en la escuela primaria” (*Gaceta de la República*, 19 noviembre 1937: 621).

Al resumir el contenido de este plan, sorprenden al menos dos características. La primera es su decidida modernidad pedagógica: por una parte, se basa en las propuestas progresistas del movimiento de la Escuela Nueva, algunos de cuyos principios adopta casi fielmente; por otra parte, adelanta avances que solo se producirán en España en la década de los setenta. Desde este punto de vista, continúa la línea de reforma educativa emprendida por la Segunda República, enlazando así con las transformaciones introducidas en el primer bienio republicano-socialista. La segunda característica es su voluntad de normalidad, pese a encontrarse el país en situación de guerra. El lector que no tenga noticia de dichas circunstancias difícilmente las inferirá de la lectura del plan. Esa voluntad de normalidad resulta ciertamente admirable y se puede afirmar que responde a la conciencia de estar representando a un gobierno legítimo y con un claro programa político, aunque fuese objeto de la dura sublevación que significó el inicio de una cruel guerra.

El intento fallido de los nuevos programas franquistas para la escuela primaria (1938)

En el bando de los sublevados, comenzó enseguida la doble tarea que ya hemos mencionado de destrucción del legado educativo democrático y de construcción de un nuevo orden educativo. Uno de los principios más enfatizados por la administración educativa franquista fue el de uniformidad, lo que tuvo un gran impacto en el ámbito curricular. Para el cumplimiento de ese objetivo, se planteó la elaboración de unos contenidos curriculares comunes para todo el territorio nacional, cuyos vaivenes analizaremos a continuación. Por otra parte, se reforzaron todos los mecanismos de control curricular (formación del profesorado, libros de texto, inspección) hasta extremos antes no conocidos (incluidos los procesos de depuración del profesorado).

La tarea de revisión y control curricular comenzó muy pronto. Así, ya en 1937 la Comisión de Cultura y Enseñanza de la Junta Técnica del Estado había encargado a una comisión de cinco miembros, presidida por el inspector José Doñate Jiménez, el estudio y redacción de los programas escolares. Su informe inicial, anticipo del que debiera ser su trabajo posterior (que no llegó a realizarse), contenía los diez principios fundamentales que en su opinión debían servir de base para la reorganización de la educación primaria, el primero de los cuales precisaba que la educación primaria debía ser “católica, patriótica y esencialmente formativa” (Alted Vigil, 1984: 181).

Unos meses más tarde, el 5 de marzo de 1938, Romualdo de Toledo y Robles, Jefe del Servicio Nacional de Primera Enseñanza, distribuía una circular estableciendo normas patrióticas y religiosas para la educación infantil, que daba instrucciones a seguir en cuatro ámbitos: educación religiosa, educación patriótica, educación cívica y educación física. Con el ánimo de preparar “a nuestra infancia por derroteros imperiales”, imponía una estricta simbología, unas prácticas escolares rituales y unas medidas de adoctrinamiento patriótico y católico: restablecimiento del crucifijo, asistencia a la misa parroquial en días de precepto, lectura del Evangelio, cantos populares e himnos patrióticos, lectura de biografías y de periódicos, izado de la bandera, retratos de Franco, feminidad rotunda en las escuelas de niñas, juegos físicos tradicionales, todo ello en un contexto de “austeridad, esfuerzo, sacrificio y entusiasmo sin límites” (BOE, 8 marzo 1938: 6154-6156).

Dando un paso más decidido en esa dirección, un mes más tarde, el 11 de abril de 1938, el ministro Sainz Rodríguez dictaba una orden constituyendo una comisión “para formar los programas que han de regir en las escuelas nacionales de Primera enseñanza, excepto los de materia religiosa y de formación cívica, que serán objeto de otra disposición especial”. Con la intención de hacer

realidad ese propósito “en los momentos actuales, en que prevalecen las ideas de unidad y disciplina” pedía que se realizase “un estudio serio en que se tengan en cuenta los designios del nuevo Estado, nuestras realidades escolares, los caracteres genuinos de nuestra cultura y los progresos realizados hasta el día en materia pedagógica” (BOE, 13 abril 1938: 6763-6764). Dicho trabajo debería estar finalizado para el 1 de junio siguiente, lo que representaba un plazo aproximado de mes y medio.

La comisión estaba presidida por Alfonso García Valdecasas, subsecretario del ministerio, vicepresidida por Romualdo de Toledo y compuesta en total por catorce personas (los dos citados, Eugenio D’Ors en cuanto secretario permanente del Instituto de España, tres inspectores, una profesora de Escuela Normal, dos miembros de órdenes religiosas, dos directores escolares, dos maestros nacionales y un director de una institución educativa). Como afirma Ramón López Bausela, la personalidad de los miembros de la comisión pretendía “garantizar la más absoluta ortodoxia ideológica” (López Bausela, 2012: 26), lo que le lleva a preguntarse si se trataba de una verdadera comisión de técnicos o más bien de “cancerberos del dogma”.

El documento elaborado presentaba un plan pormenorizado para cada uno de los 16 tipos de escuelas existentes, según fuesen rurales o urbanas, graduadas completas o incompletas, de niños o niñas, de párvulos, maternales, de temporada, etc. Pero, aun estando diversificados los programas en esas categorías escolares, hay que subrayar que todos ellos tenían una finalidad común y una voluntad uniformadora inequívoca. Estaban orientados a controlar estrechamente la actuación de los maestros y maestras, que no hay que olvidar que se encontraban sometidos (o se encontrarían) a procesos de depuración, que en ocasiones no se resolverían hasta unos años después. Por lo tanto, estos programas serían objeto obligado de aceptación, voluntaria o forzosa, lo que reforzaría su carácter prescriptivo. La tradicional autonomía pedagógica del magisterio español estaba llamada a su fin (o al menos eso se pretendía).

Diversos autores han llamado la atención sobre el uso que los programas hacen de algunos principios pedagógicos de raíz progresista, como el de concentración de conocimientos (aunque de modo menos consistente que en los programas republicanos de 1937). Pero López Bausela minimiza esas apropiaciones, pues, por ejemplo, los contenidos que se integraban en dichas concentraciones “estaban seleccionados de tal manera por la comisión que no representaban peligro alguno de alejamiento del fin último perseguido por la escuela del Nuevo Estado” (López Bausela, 2012: 74). La muestra de que esos limitados pronunciamientos favorables a prácticas pedagógicas progresistas eran circunstanciales se encuentra en la nómina de ejemplos a seguir que se mencionan en los programas: San José de Calasanz, San Ignacio de Loyola, Fray Pedro Ponce de León, Luis Vives, Huarte de San Juan, Hervás, Mayans, Balmes o Andrés Manjón, por no citar sino a los más destacados. Como

corresponde a esos ejemplos pedagógicos, y pese a que no se abordó la redacción de programas para la enseñanza de la religión ni de la formación cívica, los programas de las diversas materias estaban trufados de innumerables referencias a la religión católica, el imperio español, la búsqueda de raíces tradicionales y el recelo ante muy diversas novedades, que casan mal con ese pretendido progresismo pedagógico, siquiera fuese formal y anecdótico.

Un asunto que merece ser subrayado es el carácter fuertemente discriminatorio que tenían los programas para las escuelas de niñas. Frente a la coeducación y los programas iguales para ambos sexos de Jesús Hernández, los de Sainz Rodríguez estaban orientados a la preparación de las niñas como futuras madres en hogares regidos por las normas católicas más tradicionales. Y, por si eso fuera poco, sus programas tenían una menor carga curricular, lo que situaba a las mujeres en inferioridad cultural frente a los varones, en una situación que se prolongaría y acabaría siendo crónica.

López Bausela es taxativo en su análisis de los programas inéditos de 1938, cuando afirma que se trata de “un currículo diseñado para alcanzar la victoria ideológica”. Sin duda, la guerra le había concedido a Pedro Sainz Rodríguez la oportunidad de asegurar que las generaciones jóvenes interiorizasen un espectro de valores basados en el nacionalcatolicismo que afianzase la victoria, y no la iba a desaprovechar:

El currículo de la escuela primaria fue diseñado, pues, con espíritu de trascendencia y el abanico de contenidos planteado para las distintas escuelas se nutre del fermento representado por un acervo de valores y actitudes que la España católica y tradicional, la del sable y la casulla, consideraba primordiales para la formación de las generaciones surgidas del conflicto.

(López Bausela, 2012: 73).

El 15 de diciembre de 1938 una circular de Romualdo de Toledo publicaba el preámbulo de los programas elaborados por la comisión (BOE, 19 diciembre 1938: 3035-3036) y el día siguiente una orden del ministro disponía “aprobar, con carácter obligatorio, para las escuelas primarias nacionales, los programas redactados por la Comisión designada para este efecto por Orden de 11 de abril del presente año”, así como “autorizar a la Jefatura del Servicio Nacional de Primera Enseñanza para que ordene la publicación de los citados programas, proceda a su distribución entre los maestros, fije la fecha en que ha de comenzar a regir y adopte cuantas resoluciones estime oportunas para llegar a su completa y eficaz implantación en las escuelas” (BOE, 19 diciembre 1938: 3028).

Aun así, los programas quedaron inéditos. Se han manejado varias hipótesis acerca de los motivos de esa situación. El primer motivo aducido por el ministerio consistió en la falta de papel para hacer una publicación tan amplia como resultaba necesario. Esa justificación podía valer para el momento del final de la guerra,

pero no para uno o dos años después, lo que nos obliga a no contar con ella o, al menos, a darle un papel secundario. Una segunda hipótesis aduce motivos de orden ideológico: los programas eran más avanzados que muchas otras disposiciones del momento y utilizaban planteamientos que tenían su origen en la Escuela Nueva y que algunos de los miembros de la comisión, que habían sido becarios de la JAE, habrían conocido en sus viajes de estudios al extranjero. Ese carácter habría recibido objeciones de diversos sectores del régimen, que habrían provocado su no publicación (Peralta, 2012: 148-149). Una tercera hipótesis aduce la colisión entre la pretensión de algunos sectores ministeriales y del régimen de crear un libro único para cada materia, a cargo del Instituto de España, y la defensa de la libertad de las editoriales para publicar los manuales, teniendo en cuenta, sobre todo, que muchas de las editoriales educativas estaban en manos de órdenes religiosas o grupos católicos, que habrían presionado para frenar esas pretensiones (Diego Pérez, 2000). La cuarta hipótesis aduce que el preceptivo ajuste del contenido de los manuales escolares al diseño curricular prescrito suponía un escollo notable para las editoriales (López Bausela, 2012: 33). También podría alegarse que el final de la guerra y el cambio de gobierno crearon unas nuevas condiciones, en las que la preparación de la nueva ley de Educación Primaria se convirtió en la preocupación predominante, lo que aconsejaría frenar el cambio curricular emprendido. No conocemos el motivo real de la falta de publicación, pero, como quiera que sea, los programas de 1938 quedaron inéditos, salvo su preámbulo. En consecuencia, los maestros tuvieron que seguir las referencias que publicaron diversas inspecciones provinciales, generalmente referidas a la circular de 5 de marzo de 1938. Y el margen de autonomía que pudieron desarrollar, aun siendo muy restringido, fue mayor que el que se había pretendido con los programas de 1938.

Como contraste, merece la pena señalar que mejor suerte corrieron los programas de enseñanza media, pues fueron aprobados por una orden de 14 de abril de 1939, apenas dos semanas tras el final de la guerra. Tras la publicación en 1938 de la ley para esa etapa, el equipo ministerial de Pedro Sainz Rodríguez se dio prisa en preparar los nuevos programas que debían regirla y los aprobó en un breve plazo. Sin duda, es una muestra más de la importancia concedida a la etapa que debía preparar a las clases dirigentes del régimen franquista.

La transición hacia los cuestionarios escolares de 1953

Tras el intento abortado de publicar un currículo prescrito para la escuela primaria española, comenzaron a darse pasos para la preparación y aprobación de una nueva ley de enseñanza primaria, que vería finalmente la luz en 1945. Esta

norma sentó las bases para la prescripción de un nuevo currículo, iniciativa que, como veremos, no tuvo mucho éxito.

La ley de 1945 volvió a definir las materias que deberían impartirse en la escuela primaria, como venía siendo tradicional. En este caso, se optó por un plan cíclico, organizando las materias en tres grupos:

- Materias instrumentales: Lectura interpretativa, Expresión gráfica (escritura, ortografía, redacción y dibujo) y Cálculo.
- Materias formativas: formación religiosa, formación del espíritu nacional (incluyendo Geografía e Historia), formación intelectual (Lengua nacional y Matemáticas) y educación física (Gimnasia, Deportes y Juegos dirigidos).
- Materias complementarias: iniciación a las Ciencias de la Naturaleza, Música, Canto y Dibujo, Trabajos manuales, prácticas de taller y labores femeninas).

Esta clasificación, que separaba el aprendizaje de la lectura, escritura y ortografía del estudio de la lengua española, diferenciaba el aprendizaje del cálculo del estudio de las matemáticas, concedía escasa importancia a las ciencias de la naturaleza e integraba la enseñanza de la historia en la adoctrinadora formación del espíritu nacional, ha llegado a ser calificada de “ciertamente original y confusa” y basada en unos criterios “peregrinos” (López del Castillo, 1982: 183). Se trataba de un modelo curricular alejado de la práctica docente y de la cultura empírica del magisterio español, lo que puede explicar la limitada atención que atrajo y la escasa aplicación que alcanzó.

Pero esa ley tuvo un efecto que merece la pena destacar, al disponer que el ministerio “redactará periódicamente los cuestionarios a que habrán de ajustarse los distintos órdenes de conocimientos”, que llegarían incluso a especificar “las actividades y ejercicios que completarán la labor del alumno” (artículo 38) y “dictará reglas generales metodológicas obligatorias en las Escuelas públicas, y normativas en las privadas” (artículo 39). Esas previsiones, que venían a insistir en las que llevaban planteándose desde la Ley Moyano de 1857, se llevaron a la práctica en esta ocasión y fue así como en 1953, tras el cambio de equipo ministerial de José Ibáñez Martín por el de Joaquín Ruiz Giménez, se aprobaron los primeros cuestionarios nacionales detallados que debían regir la enseñanza primaria (Dirección General de Enseñanza Primaria, 1953), el primer currículo prescrito propiamente dicho para la etapa.

El principal impulsor de esos cuestionarios fue el inspector Adolfo Maíllo, que se convirtió en una figura central de la nueva pedagogía franquista, uno de sus principales “pedagogos orgánicos” (Mainer Baqué, 2011). En la introducción de los cuestionarios, que él redactó, intentaba justificar el interés del conocimiento experto que pretendían ofrecer, si bien su éxito práctico sería limitado.

Lo primero que cabe señalar es que los cuestionarios se alejaron de la organización de materias planteada por la ley de 1945 que, como se ha señalado, resultaba ajena a la cultura profesional del magisterio. Aunque se suponía que los nuevos cuestionarios venían a desarrollar lo dispuesto en la ley, de manera expresa se optó por “no introducir en ellos innovaciones que podrían haber contribuido a perturbar la marcha de la enseñanza” (Dirección General de Enseñanza Primaria, 1953: 9). De ese modo, frente al pretendido carácter cíclico de la ordenación curricular establecido por la ley, los cuestionarios reforzaron el planteamiento disciplinar tradicional, organizando la enseñanza en asignaturas nítidamente separadas.

Aunque algunas asignaturas, como las de Lengua española o Matemáticas establecían una secuencia precisa de contenidos para cada curso y trimestre, así como unas orientaciones didácticas claras y precisas, la mayoría de los cuestionarios de materias se limitaron a presentar el listado de temas que habían de enseñarse, generalmente muy cargados de ideología nacionalcatólica. Y los elaborados por el Frente de Juventudes y la Sección Femenina, los más adoctrinadores, fueron especialmente pobres desde el punto de vista pedagógico (quizás por ese motivo). Los cuestionarios también mantenían diferencias curriculares entre niños y niñas, mediante la impartición de materias distintas, aunque manteniendo ahora programas iguales en las materias básicas (lo que representaba un avance sobre los anteriores). En conjunto, puede decirse que se trataba de unos cuestionarios repletos de contenidos y de ideología, que respondían a una concepción enciclopédica y memorística de la actividad escolar. No es casualidad que en esos años comenzase la edición de la famosa *Enciclopedia Álvarez*, que tendría réplicas a cargo de otras empresas editoriales y estaría vigente hasta los años sesenta. Este tipo de libro de texto, predominante en la época, constituía una clara traducción didáctica del modelo curricular adoptado.

Tecnocracia y educación en el franquismo tardío

A partir de los años sesenta comenzó una nueva etapa del régimen franquista, hoy conocida como *tecnocracia* o *desarrollismo*, que se caracterizó por un acelerado proceso de cambio económico y social. El régimen continuó siendo autocrático, pero los mecanismos de control político y social cambiaron de forma apreciable respecto de la primera etapa de la dictadura. Ese proyecto de modernización económica (aunque sin democratización ni modernidad política) concedió gran importancia a la educación, que comenzó a experimentar transformaciones significativas. El predominio falangista y católico anterior dejó paso

a nuevas hegemonías (por ejemplo, con la presencia creciente del Opus Dei) que también tuvieron su reflejo en el ámbito educativo y curricular. Desde este último punto de vista, hay que señalar que en esta época comienza la paulatina preeminencia de una cultura experta y política de la enseñanza, que desafiará a la tradicional cultura empírica del profesorado y cambiará progresivamente la cultura escolar tradicional.

El cambio curricular adopta entonces dos direcciones complementarias. Por una parte, se va abandonando el concepto enciclopédico de la enseñanza primaria, lo que se refleja en la aparición de nuevos planteamientos e instrumentos, como las áreas (frente a las asignaturas), las unidades didácticas y las fichas (frente a las enciclopedias, ahora denostadas) o la globalización de los aprendizajes. Por otra parte, se van cambiando los modos de control del rendimiento del alumnado, apareciendo los niveles mínimos de adquisición o la evaluación continua (frente a los exámenes tradicionales).

En este proceso de cambio desempeñó un lugar muy importante el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDO-DEP), creado en 1958 y que representó el cambio en la pedagogía orgánica del franquismo. En torno suyo se reunió un grupo muy activo de pedagogos que desarrollaron estos nuevos planteamientos. En 1964 publicó unos niveles mínimos bastante detallados para cada uno de los cursos y materias de la enseñanza primaria (en 1963 se había sustituido la organización anterior en grados por otra nueva basada en cursos), que introducían conceptos como el de metodología activa, situaciones de aprendizaje, o desarrollo de los hábitos y las destrezas.

En 1965 se publicaban unos nuevos cuestionarios nacionales para la educación primaria, que reflejaban los cambios producidos en la década que había transcurrido desde la publicación de los anteriores. En ellos se hablaba de unidades didácticas, centros de interés, método de proyectos o enseñanza sintética, todas ellas novedades que acabaron arraigando en la cultura escolar española y pasaron a formar parte del vocabulario del profesorado. Aunque continuaban incluyendo elementos tales como la organización política del Estado franquista o la doctrina católica, hay que reconocer que los burdos instrumentos de adoctrinamiento de las dos primeras décadas del régimen habían ido desapareciendo o suavizándose. El carácter autoritario del régimen continuaba muy presente, pero las exigencias de las nuevas doctrinas del capital humano, el desarrollismo o la inserción internacional de España habían ido obligando a modificar algunos de los rasgos más extremos de la primera etapa de la ordenación curricular franquista.

Ese proyecto de modernización pedagógica tecnocrática tuvo su culmen en la aprobación de la Ley General de Educación de 1970, que ha sido justamente considerada como uno de los hitos legislativos principales del sistema educativo español del último medio siglo. Con ella, la evolución curricular registrada

a partir de los años treinta llegaría a su culminación. A partir de entonces, la educación española se iría modernizando de manera clara, especialmente tras el final del régimen franquista y la democratización del sistema español. Pero esta evolución es lo suficientemente intensa y multifacética como para requerir de un tratamiento específico diferenciado. Así que nos detendremos aquí en esta ocasión.

Glosario. Definición de las palabras clave

Currículo: José Gimeno lo considera “el proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada” (Gimeno Sacristán, 1991: 40). Así concebido, dos serían sus principales elementos: la definición de un proyecto cultural o educativo que se propone específicamente a la institución escolar y el desarrollo que se concibe para llevarlo a cabo. De ese modo, se contemplan sus dos vertientes, como plan y como acción.

Currículo prescrito: También conocido como currículo *escrito* u *oficial*, constituye el primer nivel de desarrollo del currículo. Puede definirse como el documento oficial en el que se recogen los objetivos, materias, contenidos y orientaciones didácticas que deben servir de base al profesorado y los centros para el desarrollo de su actividad educativa. Es el documento que sirve de referencia para conocer las intenciones de la escolarización.

Culturas escolares: Antonio Viñao considera que existe en el ámbito escolar “un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de instituciones educativas” (Viñao Frago, 2002: 73), que es a lo que llama *cultura escolar*, si bien considera que el término debe utilizarse en plural, pues se pueden distinguir varias diferentes. Entre ellas cabe destacar la cultura *empírica* de los docentes, construida a partir de la propia práctica profesional, y las culturas *experta* y *política*, construidas por los técnicos, administradores y políticos de la educación.

Programas escolares: Se trata de un término impreciso, pues puede hacer referencia a dos realidades diferentes. Por una parte, puede referirse al currículo prescrito que se establece para una etapa determinada, como hace la Ley Moyano en 1857 o la primera administración franquista en 1938. Pero también puede referirse al nivel de desarrollo curricular que

hacen docentes y centros para organizar su práctica educativa, como se suele entender en la actualidad. En este capítulo se suele utilizar en el primero de los sentidos mencionados, dada la terminología curricular de la época estudiada.

Ley de Educación Primaria de 1945: Aunque durante el periodo de guerra comenzaron los sublevados a preparar una nueva ley que regulase la educación primaria, su aprobación no llegó hasta 1945, tras la sustitución del ministro Pedro Sainz Rodríguez por José Ibáñez Martín. La ley consagraba los principios del nacionalcatolicismo, mantenía el sistema bipolar establecido por la Ley Moyano, disponía la educación segregada de niños y niñas e introducía una nueva ordenación curricular, poco tradicional en España y que tuvo escasa aplicación real. Aunque disponía la gratuidad y la obligatoriedad de la etapa, estas previsiones no llegaron a conseguirse durante el periodo de vigencia de la ley.

Cuestionarios nacionales: La Ley sobre Educación Primaria de 1945 estableció que el Ministerio de Educación Nacional redactaría los cuestionarios por los que habrían de guiarse los docentes para la enseñanza de sus respectivas materias. Aunque el término hace etimológicamente referencia a las cuestiones o temas que las materias deben abarcar y el alumnado debe dominar, su uso ha sido generalmente más amplio, pues incluían también las orientaciones didácticas que se debían aplicar. En desarrollo de esa previsión se elaboraron y aprobaron los Cuestionarios Nacionales de 1953 y de 1965.

Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP): Se creó en 1958 con el propósito de impulsar la necesaria reforma de esta etapa, que acumulaba muchos problemas. Reunió a un grupo de pedagogos que fueron elaborando nuevos modelos de organización escolar y curricular, así como nuevos instrumentos pedagógicos y didácticos. Llevó a cabo muchas tareas de formación y divulgación y publicó la revista *Vida escolar*, que incluía fichas didácticas y documentales para ser coleccionadas y utilizadas para la preparación de clases.

Tecnocracia: A partir de los años sesenta comienza una nueva etapa en la evolución del franquismo, que se suele denominar *tecnocrática* o *desarrollista*. En ella desempeñaron un papel central los denominados *tecnócratas*, entre los que destacaron los políticos vinculados al Opus Dei. Su objetivo fundamental fue promover y afianzar el desarrollo económico que el franquismo frenó en sus primeras etapas. Para ello pusieron en marcha varias reformas económicas y administrativas, pero sin poner en duda el carácter autocrático del régimen. Por eso se ha hablado de una política de modernización económica, pero sin democratización ni modernidad política.

Ventana abierta

LIBROS Y DOCUMENTOS

El apartado de referencias bibliográficas incluye numerosos libros y documentos que pueden servir para ampliar la información relativa a los diferentes asuntos que se abordan en la monografía. El lector puede encontrar ahí pistas de consulta y desarrollo.

Entre todos los trabajos mencionados hay varios que pueden resultar especialmente útiles para llevar a cabo esa tarea de ampliación. Son los siguientes:

Alted Vigil, Alicia (1984). *Política del Nuevo Estado sobre el patrimonio cultural y la educación durante la guerra civil española*. Madrid: Ministerio de Cultura – Dirección General de Bellas Artes y Archivos – Centro nacional de información artística, arqueológica y etnológica.

Gimeno Sacristán, José (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata, 3ª edición.

Goodson, Ivor F. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

López Bausela, José Ramón (2012). *Los programas escolares inéditos de 1938 en la España de Franco. El cerco pedagógico a la modernidad*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia – Publicaciones de la Universidad de Cantabria.

Peralta, Mª Dolores (2012). *La escuela primaria y el magisterio en los comienzos del franquismo*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia de Comillas.

Además de esas obras citadas en el texto, hay otras que pueden resultar de interés para analizar la primera época de la política educativa del régimen franquista. Entre ellas pueden citarse las siguientes:

Álvarez Pérez, Juan Antonio (2007). *Enciclopedia Álvarez Tercer Grado*. Madrid: EDAF (edición facsímil).

Canales Serrano, Antonio Francisco y Gómez Rodríguez. Amparo, Eds. (2015). *La larga noche de la educación española. El sistema educativo español en la posguerra*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Escolano Benito, A., Dir. (1998). *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Escolano Benito, Agustín, Dir. (2006). *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

O'Malley, Pamela (2008). *La educación en la España de Franco*. Madrid: Gens.

Varios autores (1999). Ideología y cultura en la España de los vencedores (1939-1945), *Revista de Occidente*, nº 223.

REVISTAS

Escuela española: Fue fundada por los hijos de Ezequiel Solana, quien había creado una editorial educativa y dirigido la revista *El Magisterio Español*. Se continuó publicando



después de la guerra civil, con lo que proporciona una visión cercana de la escuela franquista. Se pueden encontrar digitalizados los ejemplares entre 1941 y 2003 en <https://www.cervantesvirtual.com/portales/escuela/>

Revista de Educación: Comenzó a publicarse en 1941 por el Ministerio de Educación Nacional con el título de *Revista Nacional de Educación* y en 1952 pasó a ostentar la denominación que aún mantiene. Comenzó siendo una revista cultural generalista y después se convirtió en una publicación educativa, que ha pasado por diferentes épocas. Cada una de ellas refleja la situación educativa de los años correspondientes, por lo que la revista constituye una fuente fundamental para conocer la historia de la educación española. Se puede consultar en <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/inicio.html>.



Vida escolar: Revista de periodicidad mensual, publicada desde 1958 por el Centro de Documentación y Orientación Didáctica adscrito a la Dirección General de Enseñanza Primaria del Ministerio de Educación Nacional. En su presentación se reflejaba el propósito de impulsar, facilitar y perfeccionar las actividades de los maestros de enseñanza primaria para lo que se distribuía gratuitamente entre las escuelas. Sus primeros números recopilaban guiones para actividades escolares, así como programas, actividades y orientaciones didácticas sobre las diferentes materias. Incorporaba también una sección de noticias educativas tanto españolas como del extranjero y recomendaciones de libros y revistas. Más adelante se fueron incluyendo artículos temáticos y estudios que trataban los temas educativos de mayor actualidad en cada momento, así como resúmenes de normativas y cuestiones legislativas. Se puede encontrar digitalizada (1958-1984) en <https://www.libreria.educacion.gob.es/lote/2818/>



FUENTES DOCUMENTALES



Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de España (BOJDNE): https://www.boe.es/diario_gazeta/

Boletín Oficial del Estado (BOE): <https://www.boe.es/buscar/gazeta.php>

Cuestionarios nacionales para la enseñanza primaria [Dirección General de Enseñanza Primaria (1953). Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional]



Cuestionarios nacionales de enseñanza primaria [*Vida Escolar*, nº 70-71, 1965].



Gaceta de la República: <https://www.boe.es/buscar/gazeta.php>

Ley sobre Educación Primaria (LEP): https://www.boe.es/diario_gazeta/comun/pdf.php?p=1945/07/18/pdfs/BOE-1945-199.pdf



Ley sobre Reforma de la Enseñanza Media (LREM): https://www.boe.es/gazeta_dias/1938/09/23/pdfs/BOE-1938-85.pdf

Orden de 14 de abril de 1939 aprobando los Cuestionarios de Enseñanza Media https://www.boe.es/diario_gazeta/comun/pdf.php?p=1939/05/08/pdfs/D00001-00036.pdf



MEMORIAS ESCOLARES

Cremades, Raúl (1999). *Nadie olvida a un buen maestro. Recuerdos escolares de treinta personalidades españolas*. Madrid: Espasa.

- Maceda Granja, Pío (2018). *Maestras y maestros de la democracia. Historias de vida profesionales*. Barcelona: Laertes.
- Otero, Luis (1996). *Al paso alegre de la paz. Enredo tragicómico sobre la escuela franquista y pedagogías afines*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Sopeña Monsalve, Andrés (1994). *El florido pensil. Memoria de la escuela nacionalcatólica*. Barcelona: Crítica.

PELÍCULAS Y DOCUMENTALES



- La educación en la España franquista* (1984), reportaje sobre la educación en el franquismo, emitida en el programa de RTVE *La noche del cine español*. Incluye imágenes de la época, de películas españolas que incluyen referencias a la educación y entrevistas a personas relevantes. Se puede encontrar en <https://secure-embed.rtve.es/drmn/embed/video/5579019>.
- El florido pensil* (2002), película dirigida por Juan José Porto y basada en el libro homónimo de Andrés Sopeña. Está centrada en la escuela del primer franquismo y presenta en forma de narración novelada las características de la educación del nacionalcatolicismo español.
- La escuela fusilada* (2006), documental con guion y dirección de Iñaki Pinedo y Daniel Álvarez y producido por Imagen Industrial Sistemas de Comunicación S.L. Narra la represión de los maestros durante la guerra civil y el franquismo. Tuvo varios premios en la categoría de cine documental y medimetrajes.

Referencias bibliográficas

- Altred Vigil, Alicia (1984). *Política del Nuevo Estado sobre el patrimonio cultural y la educación durante la guerra civil española*. Madrid: Ministerio de Cultura – Dirección General de Bellas Artes y Archivos – Centro nacional de información artística, arqueológica y etnológica.
- Diego Pérez, Carmen (2000). El Instituto de España: su labor en pro de los textos únicos de enseñanza primaria. En Alejandro Tiana Ferrer (ed.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 327-340). Madrid: UNED.
- Escudero, Juan Manuel (coord.) (1997). *Diseño y desarrollo del currículum en la educación secundaria*. Barcelona: ICE Universidad Barcelona – Horsori.
- Gimeno Sacristán, José (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata, 3ª edición.
- Goodson, Ivor F. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Hamilton, David (1991). “Orígenes de los términos educativos ‘clase’ y ‘currículum’”, *Revista de Educación*, nº 295, pp. 187-205.

- López Bausela, José Ramón (2012). *Los programas escolares inéditos de 1938 en la España de Franco. El cerco pedagógico a la modernidad*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia – Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- López del Castillo, M^a Teresa (1982). Planes y programas escolares en la legislación española, *Bordón*, n^o 242-243, pp. 127-202.
- Mainer Baqué, Juan (2011). *Saber, poder y servicio. Un pedagogo orgánico del Estado: Adolfo Maíllo*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Peralta, M^a Dolores (2012). *La escuela primaria y el magisterio en los comienzos del franquismo*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia de Comillas.
- Puelles Benítez, Manuel de (2004). *Estado y educación en la España liberal (1809-1857). Un sistema educativo nacional frustrado*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Utande Igualada, Manuel (1964). *Planes de estudio de Enseñanza Media*. Madrid: Dirección General de Enseñanza Media.
- Viñao Frago, Antonio (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.

EDUCAR EN DICTADURA vs EDUCAR EN DEMOCRACIA

Monografías

La ordenación curricular de las enseñanzas durante el franquismo: del adoctrinamiento a la tecnocracia

Alejandro Tiana Ferrer

