

LA EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA Y DEL TRABAJO ESCOLAR EN NUESTRO PASADO HISTÓRICO RECIENTE

José María Parra Ortiz

RESUMEN

El panorama educativo español, durante el periodo de tiempo comprendido entre el primer tercio del siglo XIX y el ocaso del franquismo, es verdaderamente desalentador. La inestabilidad política en forma de pronunciamientos militares, golpes de estado, guerras civiles, dictaduras y restauraciones, que marcaron nuestra historia contemporánea, y la alternancia en el poder de partidos políticos de ideologías antagónicas (conservadores versus partidos de izquierdas) fueron la causa de que los numerosos informes, planes, reglamentos, leyes educativas, que jalonaron este periodo, quedaran en letra impresa, sin aplicación efectiva en la práctica, privándonos así de que el espíritu renovador, que en muchos casos los inspiraran, sirvieran para sacar al pueblo español de la ignorancia y de la desidia moral. Este artículo trata la crónica de esos hechos.

PALABRAS CLAVE Ley Moyano, Krausismo, Pedagogía froebeliana, Nacionalcatolicismo, Principio de subsidiaridad, Cuaderno de preparación de lecciones, Objetivos generales, Objetivos específicos, Objetivos operativos, Taxonomía de objetivos, Libros de consulta, Fichas de trabajo, Educación personalizada, Grupos de renovación pedagógica, Texto libre, Diseño Curricular Base, Proyecto Curricular de Centro, Programaciones de aula.

ABSTRACT

The Spanish educational landscape, during the time period between the first third of the nineteenth century and the decline of the Franco's regime is truly disappointing. Political instability in the form of military pronouncements, civil wars, dictatorships and restorations marked our contemporary history, and the alternation in power of political parties with opposite ideologies (conservative versus leftist parties) were the cause of numerous reports, plans, regulations and education laws, which marked this period, remaining in print, without effective practical implementation, depriving us of the spirit of renewal, which in many cases inspired them; being used to extract the Spanish people from ignorance and moral negligence. This article discusses the history of these events.

KEY WORDS Moyano's Law, Philosophy and doctrine of K.C.F. Krause, Froebelian Pedagogics, NacionalCatholicism, Beginning of subsidiarity, Notebook for preparation of lessons, general Targets, specific Targets, operative Targets, Taxonomy of targets, Reference books, Work cards,

Personalized Education, Groups of pedagogic renewal, Free Text, Basic Curriculum, Curricular Project of the Center, Programmes of classroom.

INTRODUCCIÓN

De todos es conocido que la práctica educativa en los niveles básicos de enseñanza se ha visto fuertemente condicionada, en nuestro pasado histórico más reciente, por una multiplicidad de factores de incidencia muy desigual, dependiendo, según cada momento, de la concepción antropológica y axiológica que se tuviera de la educación, de las demandas que el contexto sociocultural y productivo planteara a la escuela, del ordenamiento jurídico y normativo encargado de regular la enseñanza y de los servicios de control establecidos para garantizar su adecuado cumplimiento, de la formación cultural y profesional de los docentes y de su concepción de los alumnos en cuanto que sujetos de aprendizaje y, no en menor grado de importancia, de los medios y recursos didácticos que la industria editorial ponía a disposición del maestro para facilitar la transmisión de los conocimientos a los alumnos y orientar sus aprendizajes.

La influencia más o menos determinante de cada uno de estos factores, ha marcado la historia de la escuela y de la enseñanza de nuestro país en los dos últimos siglos.

No es nuestro propósito en este artículo, cuya finalidad principal es rendir un cumplido homenaje de reconocimiento académico y profesional a un destacado colega en las tareas docentes y ,ante todo amigo fraternal, con motivo de su jubilación, hacer un recorrido histórico y sistemático al uso, sino trazar una especie de crónica sentimental más de acuerdo con nuestra experiencia personal compartida por ambos, primero, como sujetos pasivos y pacientes de un sistema escolar caracterizado por su extremado rigor, y ,más tarde, como co-protagonistas de un tiempo nuevo que se nos ofreció plagado de posibilidades de cambio y de renovación educativa, y en el que tuvimos la oportunidad de participar ,de forma muy directa y activa, desde diferentes instituciones y organismos educativos, dada nuestra condición de formadores de formadores.

Para dotar de un cierto orden a mi exposición voy a seguir una secuencia temporal escrupulosamente cronológica, aunque los hechos que se relatan aparezcan matizados necesariamente de un cierto relativismo y subjetividad.

1. PERIODO LIBERAL.

El siglo XIX español se corresponde con un periodo de tiempo caracterizado, en lo educativo, por una forma de actuación docente artesanal y precientífica carente de cualquier tipo de norma preestablecida y generalizable. El maestro actúa de acuerdo con lo que su intuición y su experiencia personal le dictan como más conveniente y, a lo sumo, con algunos principios y normas de actuación ritualizados, impuestos por el uso y la tradición escolar. Entre los testimonios directos que han llegado hasta nosotros sobre la personalidad educadora y la forma de desempeñar la práctica educativa durante este periodo, resulta especialmente ilustrativa, por su gran realismo y fidelidad a los hechos que relata, la obra de Pedro Antonio de Alarcón "*Un maestro de antaño*".

Para comprender en su justo sentido, el trasfondo ideológico que subyace en el relato, es preciso situarse en el contexto jurídico representado por la Constitución española de 1837 y los

textos normativos que la desarrollaron, en especial la Ley de Instrucción Primaria de 1838, en tanto que expresión de los ideales educativos del momento.

Las condiciones de vida del pueblo español se encontraban a un nivel de subsistencia mínimo, próximo a la miseria a la menor desventura. Las clases populares, en general, y el campesinado, en particular, no sólo estaban empobrecidos sino que carecían de la instrucción más elemental y en su mayoría eran analfabetos.

En este orden de cosas, la oferta educativa pública difícilmente podía ser generosa. La Ley de 1838 establecía en su artículo 17 que “en las poblaciones donde por falta de recursos no fuese posible establecer una escuela elemental completa se procurará establecer una incompleta, donde se enseñasen las partes indispensables, como leer, escribir y doctrina cristiana por la persona que preste este servicio, tenga o no título de maestro, si no lo desmerece por sus costumbres”.

Al ciudadano pasivo, sin voto, en una democracia censitaria, le bastaba una enseñanza incompleta y con un maestro sin título. ¡Curiosa manera de interpretar el viejo principio liberal de una enseñanza elemental gratuita y pública para todos, capaz de regenerar por medio de la educación y la cultura a las capas más desfavorecidas de la sociedad ¡

Así para los legisladores liberales -desde los intereses y la mentalidad de una burguesía agraria hegemónica, siempre recelosa de la promoción cultural de las clases más menesterosas- el programa educativo básico había de reducirse, exclusivamente, a las tres “erres” tradicionales (leer, escribir y contar) complementado con los principios de moral cristiana, encargados de dirigir las conciencias, mediante el adoctrinamiento de los escolares.

Dicho programa educativo se materializaba, en la práctica de la enseñanza, según el siguiente orden:

La enseñanza comenzaba con el Abecedario, proseguía con el Silabario y se completaba con la memorización, “al pie de la letra”, del Catecismo de doctrina cristiana.

Sobre tales cimientos, pasábase a leer de forma coral el Libro de Obligaciones del Hombre, para continuar con el Amigo de los Niños, y terminar con el “El Fleury”, el monumental Catecismo Histórico que escribiera el preceptor de los hijos y nietos de Luis XIV de Francia.

En cuanto a la escritura, ocupaba un destacado lugar la caligrafía, destreza que gozaba de una gran consideración social y a la que el maestro dedicaba el mayor de sus afanes.

“Nuestro muestrario para escribir –describe Alarcón- debíase a la pericia caligráfica del propio don Carmelo, a cuya letra sigue pareciéndose la mía y la de todos los que frecuentaban su escuela”.

No ocurría lo mismo con los aspectos normativos de la lengua, como la ortografía y la gramática castellana -donde en palabras del propio Alarcón- “por lo que tocaba a la ortografía y gramática castellana, nos dejaba en el estado de la inocencia y dueños absolutos de nuestras acciones”.

El cálculo era otra de las técnicas muy valoradas socialmente, comprendiendo el aprendizaje obligado de las cuatro operaciones básicas. Tan sólo los alumnos más aventajados alcanzaban las reglas de compañía y la proporcionalidad.

La formación básica se completaba con algunos rudimentos de Geografía Universal y de Historia de España. Claro está, que debido a la escasa competencia del maestro en estas disciplinas, acentuada por las dificultades de comunicación de la época, los conocimientos que se impartían iban a la zaga de los acontecimientos. Como consecuencia de ello, los alumnos adquirirían una visión deformada del mundo y de la historia entre anacrónica y mitificada.

En sus propósitos de instrumentalización de la Iglesia al servicio de una educación nacional común para todos, los legisladores de 1838 sitúan la Religión como elemento aglutinante e

integrador de todo el proceso educativo y unificadora de mentalidades. Más aún, hacen hincapié en la introyección de pautas de sumisión de los niños de las escuelas primarias: “Preciso es confesar que el conveniente ejercicio de las facultades morales no está bien conocido todavía para poder dirigir por medio de una enseñanza metódica y regular; que no se poseen medios de enseñar paciencia, sobriedad, valor, docilidad, etcétera, como se poseen los de enseñar otras materias; y, sin embargo, no puede negarse que ha de haber medidas para ello como las hay para formar nuestros modales” (Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental de 26 de Noviembre de 1938).

Que la ciencia moral no hubiera avanzado suficientemente como para proveer de métodos eficaces con los que domeñar la voluntad de los alumnos más díscolos, no quiere decir que el docente estuviese inerte ante tal contingencia. Muy al contrario, disponía de un arsenal de recursos que administraba con estricto rigor según el alcance de la infracción. Cinco eran los castigos, consolidados por el uso escolar, a los que el maestro podía recurrir en caso de indisciplina: 1º, ponerse de rodillas con los brazos en cruz; 2º, correazos sobre la ropa; 3º, palmetazos en ambas manos; 4º, llevar colgado al cuello durante toda la jornada escolar un cartelón con la imagen de un burro, y 5º, correazos pero sin ropa.

En este contexto sociocultural es fácil imaginar cual podría ser la condición del maestro y su nivel de formación cultural y pedagógica para afrontar la tarea docente. La falta de reconocimiento social, el escaso o nulo estímulo económico, la mezquindad de los recursos que las administraciones locales ponen a disposición de los maestros, son factores que explican el que sean “aprendices y hombres de poco valer los que están al frente de las enseñanzas” según testimonio de Domingo Fontán, en su intervención en el Congreso de los Diputados, en mayo de 1838, durante el debate que tiene lugar en torno al “Proyecto de Ley sobre la Instrucción Secundaria y Superior”.

No ha de sorprender, por tanto, que la escuela esté muy a menudo en manos de gente que no tiene ninguna preparación para ello: sacristanes, ex-seminaristas, empleados del ayuntamiento, ex-militares, minusválidos, etc., con la única condición de que el maestro reuniera los requisitos de moralidad y buenas costumbres y un acendrado patriotismo y espíritu de sacrificio exigidos por la normativa oficial

Tan precaria situación se explica por dos circunstancias. De parte de la sociedad, las exigencias sobre la enseñanza eran muy limitadas; bastaba con saber algo para alcanzar la condición de maestro. Se hallaba en disposición de dar clase cualquiera que conociera el catecismo, supiera leer y escribir, y, tal vez, tuviera algunas nociones de cálculo. Por otra parte, no era una profesión de por sí, por lo menos en el campo. Se combinaba con otras actividades, que solían constituir una fuente más segura de ingresos (Parra, 1999, 11-16)

Llevados del propósito de mejorar la formación de los maestros y las condiciones de la enseñanza pública, nace en 1857 la *Ley de Instrucción Pública*, conocida como *Ley Moyano*, que si bien contribuyó a la expansión de las Escuelas Normales en las capitales de provincia y a la creación de un plan de estudios orientados a la formación del magisterio para los grados elemental y superior de enseñanza; asignó retribuciones a los maestros; potenció la creación de escuelas; y estableció el carácter obligatorio y gratuito de la primera enseñanza, su balance positivo hay que buscarlo más en el plano administrativo que en el estrictamente pedagógico, pues -según Lozano, 1990- permitió consagrar un solo sistema educativo estatal, que abarcaba realmente desde la escuela a la universidad, reglamentándolo todo y obligando a la enseñanza bajo la amenaza de sanciones imposibles de imponer. Como consecuencia de sus limitaciones jamás se cumplió.

Buena prueba de ello, es que la Ley Moyano llegaría a autorizar “La provisión de escuelas elementales incompletas y de párvulos con personal sin titulación con el solo aval de un “certificado de aptitud y moralidad”, expedido por las Juntas locales (art. 181), lo que suponía el reconocimiento implícito de la incapacidad de las Normales para atender las necesidades escolares y dejaba la puerta abierta al caciquismo, un mal endémico en la España de la Restauración, que tan abiertamente criticarían los regeneracionistas”(Escolano, 1984, 89).

2. DE LA RESTAURACIÓN BORBÓNICA A LA SEGUNDA REPÚBLICA.

Este periodo que transcurre entre 1874 –año de comienzo de la Restauración borbónica – y 1939 – año que marca, tras la guerra civil, el final de la Segunda República- se caracterizó por un notable impulso dado a la educación que se reflejó en las notables realizaciones alcanzadas, sobre todo en el ámbito de la renovación pedagógica lo que justifica el calificativo de “edad de oro” de nuestra pedagogía, con que es conocida por algunos autores.

En estos años, España se dota de las primeras instituciones superiores para el cultivo de la educación: Museo Pedagógico Nacional (1882), primera cátedra universitaria de Pedagogía (1904), Escuela Superior de Magisterio (1909)(...).Afloran los primeros movimientos en la renovación educativa contemporánea: la Institución Libre de Enseñanza, los centros asociados a la corriente de la Educación Nueva, las iniciativas pedagógicas del socialismo y del catolicismo social(...).El país se abre a las innovaciones exteriores: la ingente labor editorial a través de las publicaciones periódicas y monográficas de la época introducen las ideas y propuestas de la teoría y práctica de autores tan representativos como Pestalozzi, Froebel, Montessori, Decroly, Kerschesteiner, Dewey(...)La Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, creada en 1907, envía al extranjero a numerosos pensionados para tomar contacto con las corrientes educativas modernas e introducirlas en España. La República, continuadora en este sentido de la tradición iniciada en las décadas anteriores, potenció aún más este clima de recepción y creación de innovaciones educativas (Escolano, 2002)

Con Giner de los Rios (1839-1915) fundador de la “Institución Libre de Enseñanza” la pedagogía española entra plenamente en la modernidad. Dada la vinculación del krausismo -pensamiento filosófico en el que se inspira su ideario pedagógico- con la pedagogía fröebeliana, las ideas y los procedimientos de Fröebel pasaron a formar parte de la teoría y de la práctica educativa propia de la Institución: el desarrollo del pensamiento por medio de la acción; el respeto a la libertad del niño; la unión fecunda entre juego y trabajo; la presencia de la vida en la escuela mediante el contacto con la naturaleza y con la vida socio-cultural, por medio de excursiones pedagógicas, viajes de estudios, visitas a museos, fábricas, monumentos, colonias de vacaciones, etc. preconizan un modelo de escuela abierto a la comunidad. Y, en el fondo, esa concepción optimista y generosa de la naturaleza humana.

Pero donde la influencia fröebeliana resulta más patente es en la metodología que se practicaba en la Institución. Ésta ha de inspirarse en un diálogo permanente entre el educador y el educando con el fin de generar un clima lo más parecido al hogar. Entre los procedimientos más utilizados destacan la intuición , mediante el contacto directo o indirecto del alumno con los objetos, a fin de evitar los riesgos propios de una enseñanza formalista y abstracta; debe aprovecharse la curiosidad natural del niño y su incesante actividad vital para que aprenda jugando; debe

desterrarse el aprendizaje puramente memorístico y acostumbrar al niño a que piense por sí mismo; las actividades deben ser muy variadas y adaptadas a los intereses del niño y funcionales a fin de establecer un vínculo entre la escuela y la vida del niño.

Cuando Giner muere en 1915, la pedagogía española ha dado un paso importante hacia su modernización y, gracias a su obra, entra en contacto con el movimiento de la educación progresiva que representan las “escuelas nuevas” (Parra 2005).

Así mismo, Andrés Manjón (1846-1923), figura destacada del movimiento católico contemporáneo, desde las “Escuelas del Ave María”, fundadas por él, defiende un modelo educativo inspirado en el interés y en la espontaneidad natural del niño, y una modalidad de enseñanza donde las formas positivas de la intuición y de la acción consciente sustituyan a las palabras, y donde la enseñanza al aire libre y en contacto con la naturaleza reemplacen definitivamente y terminen con el predominio de la exposición del profesor y el libro de texto (Parra, 2005).

El impulso de renovación pedagógica anima así mismo la obra de Rosa Sensat (1873-1961), organizadora y directora de “L’Escola de Bosc” de Montjuïc (1914), en la que pueden apreciarse claras influencias de los modelos educativos de Fröebel y Decroly.

Decidida defensora del movimiento pedagógico de la Escuela Nueva, su ideario pedagógico se nutre de los principios aportados por los principales teóricos de este movimiento como María Montessori, de quien incorpora su concepción del niño como un ser individual con unas características peculiares y con un gran potencial de aprendizaje, junto con su método basado en el desarrollo de las capacidades sensoriales y cognitivas, y de Ovidio Decroly toma en consideración su sentido vitalista al proclamar que la escuela ha de educar “por la vida y para la vida”, y la metodología globalizadora centrada en torno a los “centros de interés”(Parra 2005).

Este impulso regeneracionista y renovador que representa este periodo contrastaba con las lacras de la España real, manifiestas en, por ejemplo, en las elevadas tasas de iletrismo (más de la mitad de la población eran analfabetos en el año de cambio de siglo) y la persistencia de mentalidades populares arcaizantes que dificultaron obviamente el avance del país hacia la modernidad.

3. PERIODO NACIONAL-CATOLICISTA.

Lamentablemente, todo este cuantioso esfuerzo, de renovación educativa al menos de dos generaciones, se quebró con la guerra civil, sin duda la mayor catástrofe de nuestra historia. El estado que surgió victorioso de la guerra civil adoptará en el periodo comprendido entre 1936-1945 una orientación totalitaria que en el terreno pedagógico se caracterizó por la formación de “un hombre nuevo” presidida por los valores de autoridad, jerarquía, orden, disciplina y en la transmisión de los valores religiosos del catolicismo tradicional.

Ello se realizó mediante una implacable depuración ideológica en la enseñanza que afectó no sólo al profesorado, fuera cual fuese el estamento docente al que perteneciera, sino también a los alumnos, a los libros de texto y a las diferentes instituciones y organismos culturales que surgieron al amparo protector de la II República.

Los maestros, muchos de los cuales habían colaborado activamente con la política educativa republicana, fueron objeto de especial persecución, obligándoseles a una total reconversión

ideológica mediante el seguimiento de unos cursos de orientación profesional “para saturar su espíritu del contenido religioso y patriótico que informa nuestra cruzada”. (De Puelles, 2002)

El nacionalcatolicismo, tendencia que unía la españolidad con la catolicidad, la nación española con el catolicismo, encuentra su más acabada expresión, en el terreno educativo, en *la Ley de Educación Primaria* de 17 de julio de 1945. En su declaración de principios define como caracteres esenciales de la educación primaria: la formación religiosa, patriótica, social, intelectual, física y profesional. La educación es considerada como una función del individuo, de la familia, de los grupos sociales, de la Iglesia y en último lugar del Estado, lo que entra en frontal contradicción con el carácter “obligatorio” y “gratuito” asignado a este nivel educativo. La falta de recursos económicos de las familias y de los grupos sociales a los que hace referencia la Ley, con exclusión de la Iglesia, para afrontar el costo que supone la creación de nuevos centros escolares y el “principio de subsidiaridad” del estado en materia educativa explica el estancamiento y la precariedad de la oferta educativa para las clases más desfavorecidas de la sociedad. Como ejemplo revelador del estancamiento de la educación pública, basta apuntar el hecho de que a pesar de la política de construcciones escolares emprendida durante el ministerio de Ruiz Jiménez (1951-1956) dieciséis años después de la victoria militar del franquismo, el déficit escolar podía cifrarse en 1.680. 000 puestos escolares, o dicho de otro modo, se necesitaban crear más de 40.000 aulas para escolarizar a toda la población infantil (De Puelles, 2002).

Cuando analizamos la escolaridad de este periodo y la forma en que tenía lugar la práctica de la enseñanza en las aulas, tenemos la impresión de que el tiempo se hubiera detenido y que el impulso renovador representado por la Transición y la II República no hubiera existido. Todo ello produce en nosotros -por nuestra pertenencia a la generación de postguerra- un sentimiento de coetaneidad y de empatía con la generación de Pedro Antonio de Alarcón, no obstante el tiempo transcurrido entre ambas, lo que nos lleva ineludiblemente a una primera reflexión: y es la escasa potencialidad de la escuela para mejorar las condiciones culturales y educativas de la población española durante más de una centuria.

Para ilustrar esa semejanza, recurriremos a nuestros recuerdos escolares personales contrastándolos con las experiencias y vivencias de gran riqueza descriptiva que a través de su obra nos han dejado algunos de los autores más representativos de nuestra generación.

Por exigencia normativa, recogida en los “Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria”, el maestro debía de llevar al día un *cuaderno de preparación de lecciones* donde había de dejar constancia de su “propuesta pedagógica” con indicación de los temas a tratar, donde quedarán reflejados por apartados los ejercicios, sugerencias, ampliaciones y ejercicios prácticos previstos para cada uno de los grupos que integraban cada unidad escolar, acompañados de los materiales didácticos más adecuados para su desarrollo, y de los dibujos e ilustraciones que acompañaban a los textos escritos en el supuesto de que fueran originales del propio maestro. En caso contrario, las editoriales proveían a los maestros de reproducciones ilustradas muy esquemáticas que los maestros podían copiar con una relativa facilidad. Esta preparación del trabajo escolar era particularmente importante en las escuelas de maestro único por la presencia en el aula de niños de diferentes edades y niveles de instrucción (Fernández, 1968)

Cada maestro dejaba constancia en el cuaderno de preparación de lecciones de su impronta personal, no sólo en la forma de diseñar y desarrollar el contenido de los temas y ejercicios sino en la forma de ilustrarlos, conscientes de que su saber y capacidad creativa habrían de ser rigurosamente valorados y sancionados, más tarde, por la Inspección de Enseñanza Primaria. Ese componente de originalidad, de intuición creativa, que daba un carácter personal e irrepetible a

cada cuaderno del profesor, es lo que explica el dicho tan común en la época de “cada maestrillo tiene su librillo”. Porque en lo concerniente a la forma de llevarlo a la práctica, la falta de transparencia de cuanto acontecía en el aula, permitía a cada profesor de acuerdo con su nivel de preparación para la docencia, su concepción de la enseñanza, y de su pensamiento más liberal o conservador, transmitir un esquema de valores a espaldas del currículo oculto que marcaron nuestra infancia.

La distribución de las diferentes tareas escolares a lo largo de la jornada escolar seguía un orden, siempre el mismo, que venía impuesto más por la rutina que por un conocimiento pedagógico fundamentado en la curva de rendimiento de los alumnos o en el índice de fatiga provocado por las diferentes disciplinas. La jornada escolar se iniciaba con la oración y el acto de iniciar la bandera seguida del lenguaje y del cálculo, para continuar luego con las lecciones de historia, de geografía y ciencias naturales, dejando para la sesión de tarde el dibujo, la caligrafía, el canto, los trabajos manuales y la educación física, que eran simples ejercicios de gimnasia. El evangelio ocupaba toda la tarde de los sábados y era una actividad en la que el alumno ponía todo su empeño reproduciendo en su cuaderno de trabajo con una total pulcritud y destreza caligráfica el texto y la ilustración que el maestro había elaborado en el encerado. El material curricular del alumno quedaba reducido al libro de lectura, el catecismo y la enciclopedia acompañado de los útiles de escritura, un cuaderno, un lápiz y una pluma.

La consideración del alumno, como un ser esencialmente pasivo al que había que conducir en cada momento y adiestrar, justificaba un tipo de aprendizaje memorístico consistente en el recitado y reproducción mecánica del contenido de la lección. La Historia reducida a un saber puramente factual y descriptivo destacaba hechos puntuales como la sucesión de reyes y caudillos y los acontecimientos militares y políticos encaminados a exaltar las gestas más gloriosas o los momentos de mayor esplendor de la Historia de España: la Reconquista, el Descubrimiento de América, el Imperio Español o el Alzamiento Nacional. La Geografía, con una realidad como la española aislada del resto del mundo, limitaba su estudio a la enumeración de los continentes y océanos y a su localización en el globo terráqueo, destacándose los países más importantes, las cordilleras más altas o los ríos más largos y caudalosos. En lo concerniente a la Geografía española, de la memorización de los accidentes geográficos más representativos se pasaba al estudio de las regiones de España, destacando en cada caso, la belleza del paisaje, la importancia de sus monumentos, el carácter de sus gentes, o sus costumbres, recurriendo al tópico fácil y siempre con el decidido propósito de desarrollar en el alumnado el sentimiento patriótico, la idea de servicio y de amor a España y el orgullo de ser español.

En cuanto a la organización del alumnado, la actividad escolar en las escuelas unitarias, que eran dominantes en la época, seguía un riguroso ritual con el fin de automatizar la actuación del profesor y de los propios escolares, a lo largo de la jornada escolar, de tal manera que permitiera atender a un grupo determinado mientras los otros dos grupos realizaban un trabajo autónomo, que no precisaba de la intervención directa del maestro. Unas veces el maestro trabajaba con dos grupos al mismo tiempo, de manera simultánea, y con toda la clase en otras ocasiones, dedicando más tiempo a los menos adelantados, sin dejar por ello de prestar la atención debida y hacer las correcciones oportunas a los más adelantados.

Las clases de Religión, Historia, Geografía, Educación cívica y algunas lecturas solía el maestro explicarlas al mismo tiempo a los tres grupos. Las de Lengua, Naturaleza y Cálculo podían hacerse conjuntamente a los grupos medio y superior. Y de manera independiente los ejercicios de iniciación a la lectura, escritura, conocimientos básicos de Matemáticas y Cálculo (Fernández, 1968).

La formación del maestro, siguiendo las directrices de la Ley de 1945, era muy elemental y su retribución tan escasa que para poder sobrevivir había de recurrir a otras actividades complementarias: daba clases particulares, preparaba el ingreso de aquellos alumnos que iban a seguir estudios de bachillerato o prolongaba la jornada escolar por medio de las llamadas “permanencias”, actividad remunerada de forma vergonzante por la administración. Esta serie de circunstancias explica la escasa consideración social del maestro, sin embargo gozaba de un gran prestigio personal y autoridad moral en el seno de la comunidad, sobre todo rural, y era muy respetado por sus alumnos (Asensi, 2007)

El maestro profesional, en gran parte represaliado por sus convicciones republicanas, desterrado y apartado de su lugar de origen, mal pagado, incomunicado del resto de sus colegas y con escasas posibilidades de formación cultural y profesional, por fuerza había de esperar con recelo no exento de temor la visita del inspector reducida, sobre todo en la primera década del régimen franquista, a la función de control ideológico, de vigilancia jurídica y sancionadora de la actividad docente centrada en las exigencias del cumplimiento de las normas promulgadas sobre formación religiosa, formación del espíritu nacional, educación física, enseñanzas del hogar y actividades complementarias, sin perjuicio de la función inspectora de la Iglesia y Organización del Movimiento en el ámbito de sus respectivas competencias. Habría que esperar casi dos décadas más para que la función fiscalizadora se completara con las funciones administrativas y de dirección técnica y orientación pedagógica de la enseñanza.

4. PERIODO TECNOCRÁTICO.

Comprende el periodo de tiempo comprendido entre las décadas de los sesenta y de los ochenta caracterizado por un proceso de cambio que afectó al orden económico y social y cuya consecuencia más importante fue el ascenso social de una cada vez más numerosa clase media, que demandó una educación más técnica y moderna de acuerdo con las exigencias culturales y de formación profesional de los nuevos tiempos.

Esta demanda quedó plasmada en el *Libro Blanco de la educación* de 1968 que supuso una devastadora crítica de la labor educativa hasta entonces realizada por el régimen franquista, de un sistema educativo socialmente discriminatorio y favorable a las familias de clase media y alta, de un sistema desequilibrado regionalmente a favor de las provincias más prósperas, de un sistema basado en planes de estudio rígidos, cerrados y arcaicos y en una pedagogía memorística y repetitiva.

Para transformarlo, el ministro de educación Villar Palasí propuso y vio aprobada en 1970 una *Ley General de Educación*, un plan coherente redactado en el lenguaje técnico y aséptico de los tecnócratas, que reorganizaba todos los niveles del sistema educativo desde Preescolar a la Universidad.

Con la Ley de 1970 avanzó espectacularmente la escolarización y se reforzó la expansión del sector público y aunque la Ley protegía la enseñanza privada y garantizaba los derechos de la Iglesia, a la muerte de Franco casi el 70 por 100 de los alumnos españoles se educaban en escuelas y centros estatales (Fusi, Vilar y Preston, 1983).

La Ley General de Educación surgió con la finalidad de modernizar el régimen mediante un conjunto de medidas, que haciendo caso omiso del espíritu del Movimiento, pudieran responder a los retos del cambio económico, social y cultural producido en los años sesenta. Desde esta

perspectiva, a pesar de que se le negó a la reforma los cuantiosos recursos económicos que demandaba, y aunque no se alcanzaron los ambiciosos objetivos formulados, puede decirse que efectivamente modernizó el sistema educativo español y sentó las bases para reformas posteriores.

La reforma de 1970 tuvo como uno de sus mejores logros la implantación de una formación común de ocho años de duración – la Educación General Básica-, abierta a toda la población escolar, y en lo que respecta a la formación inicial del nuevo profesorado de EGB se vio fuertemente potenciada al encuadrarse dentro de la formación universitaria, lo que elevó notablemente la competencia cultural científico-humanista y técnico-pedagógica del profesorado, al adquirir un título de diplomado que les acreditaba para desempeñar las nuevas funciones docentes derivadas de la LGE, formación de la que se hicieron cargo las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB, en sustitución de las Escuelas Normales.

La LGE (1970) para cumplir con su propósito de profesionalizar la función de enseñar del profesor, desde supuestos de eficacia y de máxima rentabilidad, propuso un modelo de programación de base conductual en su pretensión de hacer del profesor un ejecutor eficiente del plan de estudios contenido en las Orientaciones Pedagógicas. El profesor pasó del *cuaderno de preparación de lecciones*, prescrito por la Ley de Enseñanza Primaria de 1945, a la elaboración de un *modelo de programación* donde a partir de los objetivos generales (finalidades de la educación) y de los objetivos específicos propios de cada área de conocimiento había de formular los objetivos operativos y de estos, a su vez, derivar los restantes elementos de la programación: los contenidos, la metodología, las actividades y la evaluación. La tarea suponía una cierta complejidad técnica a la que sin embargo hubo de entregarse el profesor para lo cual contó con cursos de formación orientados a proporcionarle las destrezas necesarias para manejar con soltura las “taxonomías de objetivos” y, a partir de ellas, proceder a una precisa formulación de los objetivos operativos como “garantía” de eficacia del trabajo escolar dado el carácter de actividades con que eran planteados.

La LGE si bien ofrecía al profesor, por vez primera, una serie de orientaciones pedagógicas y los recursos tecnológicos adecuados para llevar a cabo la programación didáctica, desde supuestos de “racionalidad científica”, fue incapaz de romper con la lección magistral del profesor y con su dependencia del libro de texto como principal o único recurso didáctico.

El sector editorial desempeñó un importante papel como “agente mediador” entre la administración educativa y el profesorado, ofreciendo unos materiales curriculares que respondían a las demandas de la reforma educativa, convirtiéndose así en un instrumento de control de la actuación del docente. Las viejas enciclopedias fueron reemplazadas por los “libros de consulta” y las “fichas de trabajo de los alumnos”, en respuesta a cada una de las áreas de conocimiento (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemáticas y Lenguaje, entre otras) que integraban el nuevo plan de estudios. Con respecto al profesor, la exigencia administrativa de elaborar un “modelo de programación” de base conductual, que fuera coherente con el enfoque tecnológico recogido en las “Nuevas Orientaciones Pedagógicas” de E.G.B., se concretó en las “Guías Didácticas para el Profesor”, concebidas como un material de apoyo para que los profesores llevaran a cabo sus programaciones de aula. La acción conjunta de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B., encargadas de la formación inicial del profesorado, y la de los equipos de producción editorial reclutados en su mayor parte entre los profesores de Universidad, contribuyeron a que los profesores se familiarizaran, por vez primera, con un sistema coherente de planificación del trabajo escolar donde objetivos operativos, contenidos, actividades y evaluación se relacionaban sistémicamente entre sí. El objetivo de que los profesores de EGB

se convirtieran en fieles ejecutores del currículo elaborado por los expertos de la administración se vio así cumplido.

La contradicción que en el pensamiento pedagógico suponía conciliar un modelo de formación humana basada en la idea de la “educación personalizada” y en los principios psicológicos del conductismo, y el fracaso que en términos de motivación para los alumnos representó la aplicación del “modelo por objetivos”, llevó a un número cada vez más numerosos de docentes a vincularse a modelos de programación basados en la metodología activa. Este modelo deudor de la *Escuela Activa* (Dewey, Montessori, Decroly) y del *Movimiento de la Escuela Moderna* (Freinet, Ferrer y Guardia) fue impulsado por colectivos relacionados con la Institución Libre de Enseñanza, Rosa Sensat, Escuelas de Verano, que bajo el denominador común de grupos de “Renovación Pedagógica” se plantearon no sólo un cambio de metodología, sino un cambio estructural e integral del sistema educativo, más de acuerdo con el nuevo régimen político del Estado de las Autonomías surgido de la Constitución Española de 1978.

A partir de entonces, dos modelos didácticos conviven en el panorama educativo español: *un modelo didáctico centrado en las tareas académicas*, de orientación conductista, que tiene sus antecedentes históricos en el método expositivo tradicional, y cuyo propósito principal es garantizar al alumno el éxito académico mediante la adquisición de las técnicas instrumentales y hábitos de trabajo que aseguren un ajuste adaptativo sin trabas a la enseñanza escolar y a sus exigencias. Dicho modelo se caracteriza por la adopción de una estrategia metodológica cuya secuencia o “pasos formales” son los siguientes:

- 1º Presentación general del tema de estudio para reconocer sus apartados principales.
- 2º Utilización de algún recurso motivador para despertar el interés del alumno.
- 3º Explicación de aquellos conceptos y nociones básicas que pueden ofrecer cierta dificultad de comprensión.
- 4º Lectura individual “comprensiva” del tema de estudio en el libro de texto del alumno
- 5º Realización de las actividades de aplicación de lo aprendido en el “cuaderno de fichas del alumno”.
- 6º El tema concluía con la corrección colectiva de las actividades, momento que era aprovechado por el profesor para interactuar con los alumnos y resolver sus dudas y ayudarle a superar sus dificultades de aprendizaje.

La aplicación del modelo es siempre el mismo, sin importar que la asignatura que se imparte tenga un carácter comunicativo-lingüístico, humanístico, matemático o científico-experimental. El único cambio apreciable viene determinado por el libro de texto que se utiliza en cada caso (Parra, 1975)

Junto a este modelo didáctico, que es seguido mayoritariamente por el profesorado, los grupos de “Renovación Pedagógica” plantean como alternativa *un modelo didáctico centrado en el alumno*, en sus intereses y en su disposición natural para el aprendizaje.

Los principios teóricos que inspiran dicho modelo son la necesidad urgente de realizar una enseñanza realmente democrática capaz de compensar al máximo los “handicap” socioculturales y económicos; una escuela abierta a la vida que permita a los alumnos hacer un análisis crítico del mundo real tal como ellos lo viven a diario, y no de una realidad abstracta construida intelectualmente por el profesor; el respeto a los procesos naturales de aprendizaje basados en el descubrimiento y en el tanteo experimental con la ayuda y orientación del docente; una educación

que valore el trabajo creador, libremente elegido por el alumno; la consideración del grupo-clase como una célula viva que realiza cooperativamente el aprendizaje con sentido de la responsabilidad, sin que ello suponga un obstáculo para la apertura y el reforzamiento de cada personalidad; una pedagogía experimental que nace de una dialéctica permanente de la teoría y de la práctica sin disociación en órganos diferentes y una pedagogía abierta al futuro, innovadora, y con capacidad para resolver situaciones y problemas nuevos.

La realización en la práctica de tales principios se concreta en el “taller” donde un grupo de alumnos bajo la dirección del maestro adquieren un conjunto de técnicas y de instrumentos de trabajo que, posteriormente, aplicarán de forma creativa en el “texto libre”, convertido en el recurso integrador del proceso didáctico. El texto libre permite al alumno plasmar la realidad tal como es percibida. Los textos son leídos en voz alta por sus autores a la clase, discutidos colectivamente, y seleccionado aquel que juzgan más adecuado para convertirse en el “centro de interés” real para organizar la jornada escolar. El texto copiado en la pizarra es siempre corregido colectivamente sin desfigurar la obra original. Alrededor de esta puesta en común, las cuestiones de ortografía, gramática, conjugación son tratadas según las exigencias del momento. El texto libre, compuesto en común, es impreso por un grupo de alumnos constituidos en “consejo de cooperativa” y distribuidos entre sus compañeros. Cada alumno recibe una hoja impresa e ilustrada que va enriqueciendo día a día el “periódico escolar” del niño. El contenido del texto libre estudiado abastecerá de material a la Historia, Geografía, Ciencias Naturales y Expresión Plástica, cuyas actividades son realizadas con los medios existentes en los “talleres” de la escuela. Los documentos recortados de los periódicos y aportados por los alumnos, la documentación propia del maestro, las fichas autocorrectivas para el aprendizaje de la gramática y el cálculo, la biblioteca de aula formada por pequeños libritos que tratan un tema de carácter monográfico, constituyen un conjunto de recursos didácticos siempre renovados que reemplazan ventajosamente a los manuales ya caducos.

La vida del aula discurre y se crea a través de las actividades múltiples que se proponen: la correspondencia escolar; el estudio del medio mediante itinerarios pedagógicos; la utilización de medios audiovisuales; las encuestas y entrevistas a personas de la localidad bien informadas sobre temas que interesan a la clase; la iniciación colectiva a la música, el teatro, la cerámica y la expresión plástica, entre otras (VV.AA. 1979)

5. PERIODO DE APERTURA A NUEVAS CORRIENTES DE PENSAMIENTO PEDAGÓGICO.

Lo que inicialmente fue un movimiento de rechazo al conductismo y a un modelo de intervención educativa basado en la formulación operativa de objetivos, que restaba libertad, encorsetaba la actuación del profesor, y reducía el papel del alumno al de un mero receptor pasivo de información, fue dando paso, como consecuencia del reduccionismo formalista que representaba un modelo vacío de contenido y desconectado de los intereses del niño y de su realidad vital, a un modelo didáctico integrado de orientación contextual y constructivista, que encontró su concreción en la Ley Orgánica de Orientación General del Sistema Educativo de 1990.

Desde el punto de vista didáctico, la aportación más importante de la LOGSE fue la propuesta por parte de la administración educativa de un Diseño Curricular Base, abierto y flexible, que permitía su posterior adecuación a las peculiaridades sociales y culturales de cada centro educativo

y a las características personales de cada grupo de alumnos, por medio de los correspondientes Proyectos Curriculares de Centro y Programaciones de Aula con lo cual se aseguraba la continuidad y coherencia del proceso didáctico, desde su diseño y planificación hasta su evaluación, pasando por su desarrollo y ejecución efectiva en las aulas. Ahora bien, la complejidad técnico-pedagógica inherente a un modelo didáctico centrado en el proceso como el subyacente en la LOGSE, que exigía del profesorado un cambio radical de su papel docente al pasar de ser un mero ejecutor de un currículo elaborado por expertos al de artífice de su propia propuesta didáctica, unido a los problemas estructurales derivados de su aplicación, y a la falta de una adecuada formación del profesorado en ejercicio para cumplir con eficiencia esas nuevas funciones, frustró las expectativas de un cambio de rumbo sustantivo en la práctica de la enseñanza.

Como consecuencia de las limitaciones anteriores, allí donde no llegó la administración educativa llegó la empresa editorial, que una vez más jugó un papel determinante como agente mediador en sustitución del profesor, proporcionando a los centros educativos los materiales curriculares necesarios para “cerrar” el currículo.

Con la LOGSE, la Didáctica, como teoría y práctica de la enseñanza, entra en una fase científica a instancias de las diferentes corrientes de pensamiento que se dan en su seno (racional-tecnológica, interpretativo-simbólica, socio-crítica, humanística, ecológica, etc.) que si bien han servido para animar el debate académico a nivel universitario, no han conseguido elevar los niveles de calidad educativa, ni reducir los índices de fracaso escolar de nuestros alumnos como han puesto de manifiesto los últimos informes PISA. En el momento presente, nos hallamos en la encrucijada de un mundo nuevo lleno de incertidumbre ante un futuro que se presenta incierto, con grandes cambios en el contexto político, social y económico, y con unas nuevas necesidades y demandas de formación cultural y educativa para responder a los retos de una sociedad cada vez más plural y diversa, que analizados críticamente a partir de los datos aportados por nuestro pasado histórico más reciente, no puede por menos que asaltarnos la duda de si con la nueva reforma educativa, actualmente en curso, y con el apoyo de las nuevas titulaciones de Magisterio que empiezan a alumbrar, con motivo de nuestra integración en el Espacio Europeo de Educación Superior, seremos capaces de afrontar.

Quisiera concluir este artículo con una reflexión final utilizando, a modo de metáfora, el pasaje de la *Iliada* en el que Penélope, esposa de Ulises, deshace por la noche el tapiz que había tejido durante el día frenando así las aspiraciones de los pretendientes para ocupar el trono de Ítaca. Cuando analizamos la evolución de la educación española durante los dos últimos siglos, comprobamos la ausencia de una línea de progresión creciente en la mejora de nuestra situación educativa como consecuencia de la alternancia en el poder de gobiernos de distinta orientación política, de tal suerte que las medidas que unos adoptan para renovar la enseñanza son anuladas por sus sucesores y de este modo en lugar de sumar esfuerzos los restan. ¡Y así nos va!

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asensi, J. (2007). Memoria de la Escuela. Málaga: Sala Moreno Villa. Documento Básico con motivo de la Presentación de la Colección del autor.
- De Puelles, M. (2002). Evolución de la educación en España durante el franquismo. En Tiana,

- A., Ossenbach, G. y Sanz, F. (Coords.), *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Escolano, A. (2002). La educación en la España de la Restauración y la Segunda República. En Tiana, A., Ossenbach, G. y Sanz, F. (Coords.), *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
 - Fernández, E. (1968). Cómo organizar y dirigir una escuela de maestro único. En Lavara, E. (Direc.), *Tiempo y Educación. Organización Escolar*. Madrid: COMPI.
 - Fusi, J. P., Vilar, S. y Preston, P. (1983). De la dictadura a la democracia. *Desarrollismo, crisis y transición*. Madrid: Historia 16.
 - Lozano, C. (1990). *La escolarización. Historia de la enseñanza*. Barcelona: Montesinos editor.
 - Parra, J. M. y otros (1975). Técnicas del Trabajo Escolar. En *Enciclopedia Técnica de la Educación*, Vol. II. (pp. 11-163). Madrid: Santillana.
 - Parra, J. M. (1999). El contexto socioeducativo de “Un maestro de Antaño” de Alarcón. Nieve y Cieno. 1º de Abril, pp. 12-15. (Guadix).
 - Parra, J. M. (2005). *La educación infantil: su dimensión didáctica y organizativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
 - VV. AA. (1979). *Movimiento Cooperativo de Escuela Popular: La Escuela Moderna en España*. Bilbao: Zero-ZYX.