

LA PROFESIONALIZACIÓN DEL MAGISTERIO EN EL TECNO-FRANQUISMO: ENTRE LOS VALORES ETERNOS Y LA CIENCIA VERDADERA

THE PROFESSIONALIZATION OF TEACHING UNDER THE TECNO-FRANQUIST REGIME: BETWEEN ETERNAL TRUTHS AND TRUE SCIENCE

Aida Terrón Bañuelos

*Facultad de Formación del Profesorado y Educación
Universidad de Oviedo
aterron@uniovi.es*

RESUMEN

Este artículo, de carácter histórico, analiza la transformación de la administración educativa española en la década de 1960 con el objetivo de despolitizarla, potenciando el desempeño burocrático de sus funciones desde principios de *eficiencia, neutralidad y profesionalidad*. Se estudia concretamente el papel que en ello tuvo el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP), destinado al perfeccionamiento técnico del trabajo del aula y de los docentes. Se precisan algunas de las propuestas realizadas por los expertos de este organismo destinadas a asegurar una cualificación profesional del magisterio: la inclusión de un periodo de *prácticas en centros* en su formación inicial (dentro del plan estudios de las Escuelas Normales), la investigación-acción como *auténtico* sistema de perfeccionamiento del docente, o la evaluación del profesorado como exigencia intrínseca del mejoramiento del sistema educativo, son algunas de ellas. Todo ello en un régimen político que mantenía incólumes los *principios inmovibles* y la *fe verdadera*, que presentaba compatibles con el carácter científico de la educación.

Palabras clave: Magisterio, profesionalización, tecno-franquismo, Pedagogía tradicional Pedagogía experimental.

ABSTRACT

This historical study analyses the transformation of the Spanish teaching administration in the decade of the 1960s; its aim being to dampen down the more political aspects in favor of a more bureaucratic stance, seemingly adopting the principles of efficiency, neutrality and professionalism.

The article investigates the role played by the CEDODEP (Centre for Information and Didactic Practice in Primary Education) which was committed to improving classroom practice for teachers. The article explores some of the methods recommended by the senior professionals of this organization in order to give the teachers the necessary expertise. These included a period of hands-on classroom experience as part of the initial training programme in the teacher training centers. The idea of promoting research-action as the most authentic means of honing the teachers' skills, or the evaluation of teachers as the essential requirement for the overall improvement of the education system are some of these. All this

within a political regime which maintained unchanged the inviolable principles of the *true faith*, which it presented as compatible with the scientific nature of educational practice.

Keywords: Teaching profession, professionalization, tecno-franquist regime, traditional pedagogy, experimental pedagogy/ teaching practice

“La *action research* ha querido traducirse al español por la expresión *investigación operativa*, que no es suficientemente representativa del concepto; mejor *investigación en el ejercicio profesional* pero quizá hubiese que agregar *en el ejercicio, por el ejercicio, y para el ejercicio*, ya que estar enraizada en el ejercicio profesional es su principal característica”.

La *action research* tiene como objetivo mejorar la acción a través de la investigación misma, sin romperla ni salirse de esta y abarcándola toda ella. Este tipo de investigación (constituye) “un intento para averiguar la manera en que debe mejorarse una situación real a través del examen sistemático de la situación misma”... Todo este proceso se lleva a cabo mientras la acción continúa y dentro del marco práctico y habitual en que está localizada la acción. A medida que el maestro realiza sus tareas educadora, observa y analiza cómo se desarrollan los hechos y corrige, ajusta, perfecciona las técnicas, mejora la enseñanza.

Son los mismos maestros, bajo la dirección orientadora del inspector, los artífices del perfeccionamiento de sus tareas profesionales. Son ellos quienes llegan a las conclusiones sobre la validez de un perfeccionamiento o de la manera en que debe ser modificado para que se adecue a aquella situación en que ha de ser aplicado. Precisamente por considerarlo algo suyo no dejaron de adherirse a él, lo tendrán siempre presente y fluirá, naturalmente, de su persona cuando sea necesario servirse de él. Se trata, pues, de un aprendizaje activo y con una motivación inmediata. Representa un perfeccionamiento del maestro y un perfeccionamiento de la enseñanza y constituye este tipo de perfeccionamiento el único que auténticamente merece el nombre de perfeccionamiento en ejercicio”. (Rivas Navarro, 1966, p. 442).

La fecha y el marco en que se exponen estas consideraciones sobre la contribución de la “investigación-acción” al perfeccionamiento docente no dejarán de causar una razonable sorpresa a quienes participen de una concepción ingenua, idealista o nominalista del cambio y la innovación educativa. Ciertamente resulta difícil de encajar que una de las “joyas de la corona” de la innovación educativa en nuestro desarrollado, comunicado y democrático tiempo haya sido objeto de una entusiasta difusión ya en pleno franquismo y precisamente de la mano de un inspector de la vieja guardia, Manuel Rivas Navarro: los párrafos arriba citados forman parte de su conferencia en el curso sobre *Organización y Supervisión de Escuelas* organizado en el año 1964 por el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP)¹ destinado al perfeccionamiento del cuerpo de inspectores.

1 La creación del CEDODEP en 1958, destinado al “perfeccionamiento técnico del trabajo de las escuelas en sus distintos aspectos”, fue una consecuencia del proceso de racionalización de las estructuras administrativas del Estado acometido por los ministros del Opus Dei a finales de esa década (en el contexto del I Plan de Estabilización Económica) en un intento de despolitizarlas, potenciando el desempeño burocrático de sus funciones desde principios de “eficiencia”, “neutralidad” y “profesionalidad”. La responsabilización del CEDODEP en la formación y el perfeccionamiento del magisterio supuso sustraer una función que hasta entonces el Régimen había atribuido al Servicio Español del Magisterio (SEM), sindicato falangista de obligada afiliación para el magisterio primario. Publicó la revista *Vida Es colar*, gratuita para todas las

Sobre estos desajustes cronológicos, este *déjà vu*, esta especie de eterno retorno a unos planteamientos que no por más interesantes resultan menos petrificados, es sobre lo que tratamos en este ensayo. Y afirmamos, ya de entrada, que a ello no son ajenas (precisa y paradójicamente) aquellas tesis que cifran y condicionan el “progreso” de la educación a un riguroso enfoque científico, con exclusivos procedimientos experimentales y sometido a jerarquizados procesos de control burocrático. Diremos más; es el enfoque desde el que la pedagogía científico-experimental se plantea la innovación educativa —que quiere encarnar en estos años el CEDOPDEP— el que continuamente se reitera, considerándose (dado el riguroso procedimiento metodológico que aplica) “susceptible de proporcionar soluciones perentorias a los numerosos problemas prácticos de la Pedagogía”; capaz, por ello, de transformar un “saber” pedagógico que camina a tumbos en una cartesiana (y ¿definitiva?) “verdad verdadera”. Así lo proclamaba ya en los años treinta R. Buyse (1937, p. 39), panegirista de la Pedagogía experimental y uno de los referentes que “adoptará” en los años siguientes la pedagogía española del tardo-franquismo.

El guadianismo que representa la ponencia sobre investigación-acción de Rivas Navarro es solo una muestra de la pretensión (fallida) de una pedagogía experimental que quiere sancionar “de una vez por todas” e irrefragablemente el “conflicto” educativo, convencida de que el conflicto es reductible a soluciones técnico-pedagógicas. La “sucesividad” de los paradigmas pedagógicos que desde esta pedagogía se sostiene —en cuanto determinados, supuestamente, por el específico nivel de desarrollo de la(s) Ciencia(s) de la Educación, desde cuya escala operarían en los distintos planos del sistema educativo— es contradicha por esas muestras de circularidad, de reiteración, sobre las que reflexionamos en este trabajo. Lo cual nos conduce una vez más al tan analizado asunto del “cambio” educativo, de sus condicionantes, posibilidades y límites.

Lo anterior que explica que, al encarar una revisión de tipo bibliométrico sobre la trayectoria de la investigación-acción en nuestro país, su autora María Jesús Romero-Iruela (2011), proceda a ubicarla “en su tiempo”, localizando y seleccionando fuentes acotadas a su marco temporal “propio”. En lo relativo a la cuestión que planteamos, se concluye que fue:

“a finales de la década de los años setenta y comienzos de los ochenta del siglo pasado cuando se iniciaron los contactos con miembros del Centro para la Investigación Aplicada de la Educación (East Anglia), y se hicieron las primeras invitaciones (a presentarla en nuestro país), entre ellas la de la Universidad de Murcia a J. Elliot.” (Romero-Iruela, 2011, p. 601).

Datación que reitera otro trabajo (Noffke y Somekh, 2009), fijando el año 1982 como el momento en que la investigación-acción comenzó a tener una influencia progresiva en España, tras la celebración del *I Simposium Internacional de Didáctica General y Didácticas Especiales* celebrado en La Manga, al que asistió el mencionado J. Elliot.

escuelas, destinada a difundir propuestas de innovación educativa; organizó sucesivos cursos de perfeccionamiento docente; a partir de 1963, cuando comenzaron a prepararse los cambios que culminaron con la LGE, añadió a su organigrama los servicios de Investigación Pedagógica y Psicológica y Orientación profesional. La sustitución de Adolfo Maillo por José Manuel Moreno como director propició la presencia de los pedagogos universitarios y de otro personal bien relacionado con la UNESCO, el BIE o el Consejo de Europa.

Obviamente no hacemos estas precisiones para enmendar la plana a los autores de las rigurosas investigaciones mencionadas. No nos cabe ninguna duda acerca de la veracidad de la datación referida en ellas. La investigación-acción, —inscrita en el paradigma de la investigación del práctico (el profesor) como vía para la mejora continua de la educación y la vinculación de su teoría y su práctica—, uno de cuyas manifestaciones institucionales en su presencia en las revistas especializadas de las ciencias de la educación, pertenece, efectivamente, a ese tiempo y no a décadas anteriores. Y este es precisamente el nudo gordiano de la cuestión: la ucronía que representa la ponencia de Rivas Navarro; y la clave para comprenderla no puede ser otra que el contexto en que se produce. Un contexto que exhibe su intención de “cambio” confiándolo a “dinámicas de expertos” con sus consiguientes “propuestas importadas” por más que, con mucha frecuencia, se sea consciente de que pasan sin dejar más huella que la que registran las Actas de las sesiones en que fueron pronunciadas; propuestas inanes, por tanto, para sus contextos explícitos de recepción (en este caso, la escuela española de los años sesenta); lo que no implica, en absoluto, que tales planteamientos carezcan de funcionalidad en dimensiones de otra naturaleza y, tengan, por tanto, una potente vida institucional: por ejemplo, su adecuación como discurso técnico a las necesidades y demandas que en ese momento estaba haciendo al sistema educativo el sistema económico y político español, en pleno proceso de transformismo tecnocrático². Sin repercusión en otra esfera, el aparato teórico-discursivo que “cierran” los expertos en sus conferencias y publicaciones funciona, sin embargo, cómodamente dentro de sus propios espacios y formatos: sobre el papel —es decir, en los papeles científicos: libros, revistas especializadas—; y sobre la realidad administrativo-institucional, que acompaña e implementa este discurso con el despliegue de nuevos y especializados organismos, servicios, cuerpos, etc.,. Sus desajustes se manifiestan solo, o fundamentalmente, en los nichos a los que van directamente destinados, que los reciben con extrañamiento o, lo que es más frecuente, con una actitud de total “ausencia”. Lo cual no es descubrir nada nuevo: este tipo de consideraciones ha sido reiteradamente ensayado para explicar la distancia o contradicción entre la pedagogía práctica, la académica y la administrativa.

Desde esta consideración, la lógica narrativa de nuestra exposición podría inducirnos a buscar respuestas a preguntas de la siguiente índole: ¿qué sabe Rivas Navarro de la investigación-acción? ¿De dónde ha importado este “género”? ¿Cuáles son sus fuentes? ¿Ha trabajado anteriormente sobre ello? ¿Sigue trabajando, publicando, investigando tras esta exposición? ¿Algún otro de los ponentes o de los cursillistas lo hace?; en las publicaciones pedagógicas de la época (particularmente *Vida Escolar*), ¿aparece alguna noticia, reseña o propuesta de trabajo en esta línea?; de no ser así ¿indicaría que se era consciente de que no había “tierra abonada” en la que enraizar?; ¿podría pensarse

2 Demandas precisadas en el Informe elaborado por expertos del Ministerio de Educación y personal de la UNESCO en 1962 titulado *La educación y el desarrollo económico y social. Planeamiento integral de la Educación. Objetivos de España para 1970*. Mainer (2009, p. 502), remite al concepto de J. Schriewer “coalicción de discursos” para dar cuenta de “aquellas alianzas concluidas entre determinados representantes (o grupos de representantes) de las ciencias sociales, por una parte, y ciertos actores (o grupos de actores) políticos de otra. Estas alianzas se derivan del hecho de que las (re)interpretaciones de la realidad social y política propuestas por unos resultan ser afines cognitivamente a las necesidades de (re) interpretación de los modelos de acción tradicionales de los otros”.

entonces que su presentación en el curso fue un mero ejercicio profesional, propio de la pedagogía académica?; ¿otras ponencias comparten esto?; y ese curso ¿a quién y en qué pretende perfeccionar? Preguntas todas ellas pertinentes y muchas de las cuales encontrarían una buena parte de la respuesta en la condición de “experto” del ponente; lo que, entonces y ahora, implica priorizar el propio trabajo en términos de currículo y carrera profesional, esto es, atento al conocimiento y la difusión de las últimas y más exóticas investigaciones/innovaciones/publicaciones, que se corresponden, como hemos dicho, con las lógicas burocráticas de modernización; y ello con independencia del sentido de esa producción en los escenarios concretos en los que se introduce: probablemente el ejercicio de Rivas Navarro fuese solo (o lo fuese principalmente) una representación de esta naturaleza.

En las páginas siguientes analizaremos algunos elementos sustantivos del perfil de profesionalización del magisterio que acomete el franquismo tecnocrático a mediados de los años sesenta, exigido por el nuevo escenario técnico-científico en el que quiere moverse la pedagogía española, esto es, el despolitizado escenario de las “Ciencias de la educación”; veremos la específica “marca” que tal transformación epistemológica tuvo en nuestro país, en el que esas Ciencias quedaban obligadas a acoplarse y convivir con “inamovibles principios” pedagógicos y con “eternos valores” católicos; y apuntaremos, finalmente, que las medidas implementadas para profesionalizar al magisterio, lejos de propiciar el “cambio” en la esfera que le es propia (la escuela, la actividad del aula) lo propiciaron en otra, en la institucional-burocrática, asistiéndose así a la consolidación académico-institucional de las Ciencias de la Educación, con su correspondientes cuerpos de saberes y de gestores del mismo. Una secuencia esta con la que queremos ejemplificar lo que constituye, caracteriza y apuntala la esencia de la concepción técnica del cambio, susceptible de imponerse en cualquier época y escenario.

EL CEDODEP: AGENCIA DE PRODUCCIÓN DE UN MAGISTERIO PROFESIONALIZADO

Para realizar este ensayo puramente exploratorio de los procesos y los contextos en los que se libra el juego de los cambios y las permanencias recurrimos a la consulta de las “lecciones y conferencias” pronunciadas en el mencionado curso de 1964 y a las que un año después se destinó a la formación de directores escolares³, cuerpo especial de la administración que se crearía solo unos meses después. José Manuel Moreno los sitúa en “el cauce de (la) política y técnica de logros y eficiencias”⁴ que, iniciada ya en la década anterior, debería ahora reforzarse (atendiendo a la formación

3 Las ponencias fueron publicadas en una obra colectiva con el título *Orientaciones Pedagógicas para directores escolares* (Ministerio de Educación Nacional, 1965).

4 J. M. Moreno en el Prólogo a la mencionada obra *Organización y supervisión de escuelas*, ejemplifica esos logros en los siguientes elementos: “los Nuevos Cuestionarios de Enseñanza primaria, el establecimiento de niveles mínimos de rendimiento escolar, la graduación de las enseñanzas por cursos de escolaridad, las orientaciones metódicas dictadas para la elaboración adecuada de los programas escolares, las motivadoras medidas puestas en juego para lograr libros y textos de aprendizaje dignos émulo de otras realizaciones europeas, la distribución racionalizada de medios audiovisuales y de material de tránsito para su alimentación y frecuente empleo, la regulación de las promociones por sistemas más objetivos y científicos, la formación especializada de los maestros que en el futuro se harán cargo de los cursos terminales de la enseñanza

de expertos) para responder a los desafíos educativos producidos por la aceleración espectacular de los procesos de modernización (dicho sea sin mayores precisiones), la más trascendental de las cuales fue sin duda la ampliación de la enseñanza primaria hasta los 14 años, en 1965. Los nuevos contenidos de los que había de ocuparse el magisterio, —fijados en los Cuestionarios Nacionales de 1965— exigían una “elevación de su capacitación profesional y científica” y una “nueva mentalidad pedagógica”. Procedía transformar profundamente su formación inicial (espíritu al que respondió el nuevo Plan de formación del magisterio de 1967) y también su formación permanente, encomendando las tareas de los ahora considerados obsoletos Centros de Colaboración Pedagógica a una “nueva” y más preparada inspección que, armada con nuevos conocimientos (esos que vemos en estas ponencias, básicamente la pedagogía experimental) trasmutará sus antiguas funciones por las más sofisticadas de “orientación” y “supervisión” escolar.

Del conjunto de planteamientos, análisis, propuestas y consideraciones que recogen las ponencias de estos cursos hay algunos que resultan especialmente sugestivos en la línea de nuestro análisis. La consideración de la *investigación-acción* como el auténtico sistema de perfeccionamiento del magisterio en ejercicio no es la única propuesta sorprendente desde el punto de vista de su “rabiosa actualidad” si se nos permite la expresión. Analizaremos a continuación otras que nos resultan tan familiares y “contemporáneas” a quienes hoy trabajamos en los espacios académicos de la formación del profesorado que nos eximen de explicitar las comparativas precisas: concretamente, 1) el papel de las *prácticas* en la formación inicial del magisterio, 2) los sistemas de *perfeccionamiento* del profesorado en ejercicio y su vinculación con la *investigación* pedagógica y 3) la implementación de un sistema de *valoración individualizada* del personal docente; tres propuestas⁵ que identifican los ejes básicos de un perfil de profesionalización docente de tipo pedagógico que, subraya Moreno, se articula “en consonancia con el *quehacer técnico* del maestro y otras *definiciones internacionales*”. Todo ello sin olvidar que el Régimen tenía sus condiciones: la política de “logros y eficiencias” y el perfil técnico que se quiere imprimir al maestro son también “elocuente manifiesto de una política pedagógica que (sin embargo) *no ha olvidado el carácter espiritual de la educación*” (subrayado mío).

a) Las prácticas en centros, elemento central del plan de estudios del magisterio

Sorprende el unánime recurso de los ponentes al referente internacional como incuestionable avalista de sus propuestas; algo que, siendo imperativo en nuestros días, era inédito en un Régimen

primaria española y las actuales preocupaciones para redactar un plan de formación magisterial en mayor consonancia con el quehacer técnico del maestro y otras definiciones internacionales, son a mi juicio claro y elocuente manifiesto de una política pedagógica que no ha olvidado el carácter espiritual de la educación”. (Ministerio de Educación Nacional, 1966, p. 19).

5 Los títulos y sus páginas son: (no precisamos en cada caso la página del texto parafraseado): J. M. Moreno: “Formación de los maestros de enseñanza primaria” (pp. 29-44); A. de la Orden: “El perfeccionamiento profesional del magisterio en ejercicio” (pp. 45-60); V. Arroyo: “Técnicas de valoración del personal docente” (pp. 395-430). M. Rivas: “Investigación aplicada: descripción estadística y “*Action Research*” (pp. 431-444), en Ministerio de Educación Nacional (1966).

autárquico y que había condenado expresamente la “extranjerizante” pedagogía republicana, a la que quiso sustituir por una auténtica “pedagogía hispánica”. Aval, sin embargo, ahora obligado teniendo en cuenta que fueron organismos internacionales (el Banco Mundial y la UNESCO), quienes dictaminaron, a mediados de los años sesenta, las medidas más importantes de la política educativa española, en aras de su integración “en el concierto” de las naciones desarrolladas. Y efectivamente Moreno, en su ponencia sobre “Formación de los maestros de enseñanza primaria”, apela a las sucesivas *Recomendaciones* internacionales (1935, 1953, 1957)⁶ para justificar el rango central que en ella debe tener la formación pedagógica y psicológica, que se corresponde, por otra parte, con la tendencia que siguen “casi todos los países europeos”, que optan por la preparación universitaria de este profesorado en centros específicos (generalmente Escuelas Normales) tras los estudios de bachillerato.

Muy pegado a la extensa y minuciosa *Recomendación* número 36 de 1953 —un evidente, aunque desconocido hito internacional en la historia profesional del magisterio, y uno de cuyos epígrafes se destina específicamente a los “Planes de estudio”— Moreno propone el lineamiento básico de un moderno plan de estudios (futuro Plan de 1967) relacionando las materias básicas a incluir⁷, cuya docencia teórica, dice, debería, además, auxiliarse con *Seminarios Complementarios* (también previstos en la Recomendación comentada⁸) “en los que las clases teóricas encuentren un poderoso y activo auxiliar” al alentar la participación activa de los estudiantes, facilitándoles la comprensión de “su misión pedagógica”. Tras dos años de estudios, esta formación se concluiría con un período de *prácticas escolares* (*escolares* y no “de enseñanza”, se insiste, ya que es en toda la vida de la escuela en lo que debe iniciarse) con una duración suficiente, racionalmente organizado y debidamente controlado. Tales prácticas, que ocuparán totalmente el tercer (y último) año del plan de estudios, contribuyen poderosamente a la formación del futuro maestro: 1) “familiarizando” al estudiante con

6 Entre 1934 y 1992 la Conferencia Internacional de la Educación (antes de 1970, denominada Conferencia Internacional de Instrucción Pública) hizo 78 *Recomendaciones* a los Ministerios de Instrucción Pública, publicadas a propuesta Consejo de la OIE; UNESCO-OIE. Las *Recomendaciones* que invoca Moreno son la número 4 (1935) sobre “La formación profesional del personal de primera enseñanza”; la número 36 (1953) “La formación del personal de primera enseñanza”; y la número 46 (1957) sobre “Preparación y promulgación de los planes de estudio de la enseñanza primaria”. Disponibles en <http://www.ibe.unesco.org/es/areas-de-accion/conferencia-internacional-de-educacion-cie/archivo-de-reuniones-y-recomendaciones-cie.html>

7 Moreno, constatando el paralelismo de su propuesta con el Plan Profesional de 1931, aprobado durante la República, hace un extemporáneo elogio al mismo, “cuyo esquema y frutos alcanzados se ofrecen hoy a nuestra consideración y examen con todo el fuerte brío de un paradigma elocuente que no debemos en ningún caso silenciar”. Las materias que incluye son: Pedagogía General, Historia de la Educación, Pedagogía diferencial, Pedagogía Experimental, Didáctica General, Diagnóstico escolar, Didácticas especiales, Orientación, Organización Escolar (materias del ámbito de la Pedagogía) y Filosofía de la Educación, Psicología General y Evolutiva, Psicología de la Educación y Sociología de la Educación (del ámbito de la Psicología).

8 Literalmente dicen “los cursos teóricos de carácter pedagógico deberán ir acompañados de trabajos de Seminario o grupos de debate e investigaciones personales, etc; con este fin, los establecimientos de formación pedagógica deberán disponer de material de enseñanza e investigación psicopedagógica y poseer una biblioteca bien surtida de revistas de educación, de obras de pedagogía, de obras de consulta y de manuales”.

el medio escolar propiamente dicho; 2) ofreciéndole oportunidades propicias para poner en obra los principios asimilados en el estudio de las disciplinas pedagógicas; 3) desarrollando su capacidad de auto-evaluación y 4) iniciándole en el ejercicio de la profesión docente.

Esta formación práctica escolar, —supervisada, controlada y calificada por las Normales y la Inspección— ha de plantearse como “una transición progresiva desde la observación y realización de actividades pequeñas hasta culminar con la responsabilidad completa, por un lapso definido, en la dirección de un grupo de escolares”; deberá, por tanto, ordenarse siguiendo las siguientes fases:

- a) etapa *preparatoria*: dedicada al estudio en detalle de problemas de orden tecnológico y organizativo que permitan al futuro maestro una entrada realista en la escuela donde realizará las prácticas.
- b) etapa de *observación*: representa el primer contacto del estudiante con el establecimiento donde realizara sus prácticas y con el *maestro-colaborador* que orientará sus trabajos; su objetivo es establecer un primer vínculo entre el estudiante y la situación escolar. Su desarrollo abarcaría los siguientes aspectos: edificio escolar, organización interna del plantel, alumnos, maestros, métodos de enseñanza, material didáctico y actividades co-programáticas. Durante esta etapa el futuro maestro deberá cumplir con las tareas asignadas y presentar por escrito, en formularios especiales, los informes correspondientes.
- c) Etapa de *participación*, destinada a la realización de actividades docentes que no requieren responsabilidad total en el desarrollo de una asignatura, y planificación de clases de ensayo bajo la dirección del *maestro colaborador* del curso respectivo.
- d) Etapa de *práctica intensiva*; de mayor duración que el resto de las etapas; el candidato asumirá todas las responsabilidades que corresponden al maestro en ejercicio y en consecuencia deberá ajustarse a las regulaciones que rijan la vida del plantel, incluida la asistencia a los centros de Colaboración Pedagógica.
- e) Etapa de evaluación; en ella, por medio de reuniones especiales, bajo la dirección del profesorado de las Normales y de los supervisores escolares, se discutirán los informes de auto-evaluación que cada estudiante deberá presentar como resultado de su labor.

Sobre las “*Escuelas de aplicación*”, es decir, los Centros de Prácticas —cuyo director y docentes deben trabajar en estrecha colaboración con la Escuela Normal y los supervisores— se hacen extensas consideraciones buscando el perfil de los más adecuados, prefiriéndose, frente a los que tienen un alumnado de una determinada condición social, económica e intelectual, aquellos que “integran alumnos de heterogénea condición, representativa de las características de la población escolar general”. Su designación debe considerar ventajas y desventajas: así, si bien las escuelas Anejas parecerían en principio apropiadas, tienen el inconveniente de ser “escuelas especiales” al estar situadas en las capitales de provincia, no siendo representativas del mundo rural; la opción por una utilización abierta de cualquier centro de enseñanza primaria (“incluidas las unitarias de los apartados medios rurales”) se contradice con la dinámica migratoria a las ciudades que se está experimentando y, por tanto, el crecimiento de las concentraciones escolares; la organización de las prácticas escolares debería precederse, en fin, de una selección previa (un mapa de centros) según criterios de ubicación geográfica, ambientación social y estructura pedagógica interna.

b) Perfeccionamiento docente, especialización y promoción.

A. de la Orden plantea aquí la cuestión de la especialización de los docentes, los sistemas, procedimientos y estímulos para promoverla, las dificultades asociadas a su organización y, finalmente, su conexión con el ámbito de la investigación educativa y pedagógica, cuestión, como se sabe, consustancial al éxito de cualquier reforma educativa a lo largo del tiempo y que en este momento es contemplada también en las citadas Recomendaciones de la UNESCO (concretamente la número 55 de 1962, sobre “El perfeccionamiento de los maestros de enseñanza primaria en ejercicio”) y otros organismos internacionales.

Según el ponente, el modelo de perfeccionamiento está condicionado por la fuerte motivación del magisterio hacia la *especialización vertical* (aquella que, mediante estudios universitarios, permite ascender en la escala jerárquica de la docencia —directores escolares, profesores normales, inspectores—) frente al descrédito con que observa la *especialización horizontal*, que, aun estando más ligada a la vocación, no abre, sin embargo, la vía de la promoción. Su consecuencia es que “los maestros que cursan este tipo de estudios, normalmente los mejores, abandonan el aula para incorporarse a los puestos para los cuales se prepararon y, si bien el sistema educativo en su conjunto se beneficia de este perfeccionamiento, la enseñanza en sentido estricto, es decir, la acción directa y permanente sobre los alumnos, no solo no se beneficia de él sino que se resiente, al quedar privada de sus maestros más aptos”. Encuentra en la llamada enseñanza en equipo (*Team Teaching*), una solución que debería extenderse así como cambios en la organización escolar para que hubiese puestos promocionales, de responsabilidad, prestigio y mayor remuneración, sin la contrapartida de tener que abandonar el centro.

El sistema de perfeccionamiento académico va siendo, en su opinión, desplazado por sistemas “activos o socializados” tales como los *Grupos de discusión* (intercambio de ideas entre maestros bajo la acción animadora y moderadora del inspector), los *Grupos de trabajo* (intercambios también entre maestros sobre problemas escolares, pero con la intervención individual aclaratoria de algún especialista) y los *Seminarios* (similares a los grupos de trabajo pero centrándose en temas en los que los participantes se encuentran previamente interesados)⁹. La presencia de los expertos o especialistas en estos grupos se considera imprescindible, aunque es en el sistema de perfeccionamiento académico (mediante cursos, seminarios, conferencias...) en el que tiene un papel preponderante; razón por la que (reconoce) este tipo de perfeccionamiento es percibido con absoluto escepticismo por un magisterio que alega su alejamiento de la realidad del aula. Lo cual podría corregirse si el maestro, en una actitud colaborativa con el experto, aceptase acercarle la realidad del aula, “anotando los problemas técnicos que vayan surgiendo en su tarea diaria y remitiéndolos a la Inspección o al organismo encargado del perfeccionamiento magisterial para su tabulación, análisis y ordenación por su importancia, urgencia o frecuencia”.

9 Describe su dinámica en estos términos: “Se leen libros, documentos, informes de los participantes y, a veces, interviene alguna persona ajena al grupo. El seminario prepara algún documento como fruto de su trabajo, que muchas veces es publicable. Este documento se reparte entre todos los maestros de zona o de distrito y, en ocasiones, constituye la base de otros muchos grupos de trabajo o reuniones de maestros. Los seminarios pueden considerarse como una de las formas más eficaces de perfeccionamiento del magisterio en ejercicio”.

Tal división de funciones permitiría, además, un perfecto encaje entre el perfeccionamiento del profesorado (que debería integrarse en un organigrama centralizado y jerárquico¹⁰ denominado *Servicio Nacional de Perfeccionamiento Profesional del Magisterio en ejercicio*), la investigación pedagógica y el maestro de aula, facilitando una “cooperación fecunda entre la teoría y la práctica educativa, que dará sentido a la primera y consistencia a la segunda”. En esa relación triangular los papeles de cada ámbito quedan perfecta y jerárquicamente delimitados: los centros de investigación, mediante encuestas a los maestros¹¹, detectaran los problemas que han de ser objeto de estudio por los centros de investigación; estos, a través de la Inspección técnica, divulgaran entre el magisterio, “con el lenguaje adecuado”, los resultados de sus trabajos; Inspección que, a su vez, organizará cursillos para los maestros sobre técnicas de investigación y análisis de datos a fin de que “puedan realizar estudios sencillos de carácter operativo sobre la localidad”; finalmente los centros de investigación se ocuparán de realizar estudios directamente vinculados al perfeccionamiento del personal docente (causas del fracaso escolar; aspectos de la formación del magisterio que necesitan ser acentuadas para incrementar las posibilidades de éxito...), así como de estimular la llamada “investigación operativa de carácter cooperativo en las escuelas, desarrollando el espíritu crítico del magisterio”.

c) Medir al profesorado: técnicas de valoración del personal docente

V. Arroyo encuentra “lógico que trazadas las directrices político-pedagógicas de un determinado sistema educativo se intente controlar y evaluar los más objetivamente los resultados del mismo”; lo cual implica, naturalmente, la evaluación y control de su personal y, concretamente, del maestro; su objetivo, sin embargo, trasciende lo individual planteándose como “un recto control de la actividad o rendimiento, un índice de calificación y un punto de referencia para la orientación y perfeccionamiento profesional”.

No vamos a entrar a detallar esta ponencia, absolutamente técnica y prolija, en la que enumera los posibles criterios de evaluación¹², así como sus objetivos, métodos, técnicas e instrumentos. Más interesantes nos parecen algunas reflexiones genéricas sobre el asunto, que debería tomar en

10 Este organismo debería incluir la Inspección de enseñanza primaria, las Escuelas Normales, las organizaciones gremiales de maestros, las distintas Escuelas y centros de especialización docente, las Universidades (“que sienten la responsabilidad de potenciar los estamentos básicos del sistema educativo que ellas coronan”) los Centros de Documentación Pedagógica y de Orientación Didáctica, los centros de cooperación y colaboración pedagógica (que agrupan con fines perfectivos a los maestros de un área geográfica limitada) y, finalmente, los Institutos o Centros creados en algunos países como respuesta a la necesidad de impulsar y coordinar las actividades de perfeccionamiento de maestros en servicio.

11 De la Orden dedica algunos párrafos a reflexionar sobre la manera de motivar al magisterio a realizar actividades de perfeccionamiento, sin llegar a ejercer sobre él una coacción legal, que estaría justificada por su condición de “elemento de un sistema”. La opción es otorgarle libertad no para realizar o no actividades de perfeccionamiento, sino de para elegir las mismas de entre una oferta variada, añadiendo un sistema de incentivos y estableciendo facilidades de promoción para quienes participen en los programas.

12 El *administrativo* (valoración de títulos, certificados, condecoraciones, tiempo de servicio, votos de gracias...); el *cultural* (evaluación de publicaciones –traducciones, libros escolares, folletos, artículos) conferencias de carácter cultural y pedagógico, cursillos dados y recibidos (pedagógicos y culturales), posesión de idiomas (traducir, hablar, escribir); el *personal* (características personales: vitalidad, dotes de gobierno,

consideración cualquier “Aneca” que se precie. Así, cuando afirma que, siendo su objetivo el control del rendimiento del maestro y de su perfeccionamiento, tal valoración se traduce siempre en puntuaciones “que deberán servirle para algo. No se trata de calificar a un maestro por calificarle, sino para que esta calificación tenga una cierta correspondencia en la trayectoria personal del mismo. De ahí surgen graves, serios y comprometidos problemas”. Y teniendo en cuenta que tales valoraciones —a la vista de lo que hacen otros países— han de hacerse con una relativa frecuencia, es fácilmente predecible, advierte, el peligro de desbordamiento del propio sistema de valoración. Al respecto suscribe la opinión del doctor Siguán, expresada en el prólogo a la obra de Herrero Alexandre *Teoría de la valoración personal*. Dice así:

“un sistema de valoración personal puede morir de dos maneras (...) por muerte violenta y por consunción. La primera ocurre cuando provoca tal cantidad de protestas y conflictos que hacen aconsejable el suprimirlo. La segunda, mucho menos frecuente, cuando los calificadores pierden su interés por el sistema y las calificaciones se hacen rutinarias e inocuas”.

LOS DISCURSOS QUE ENCUBREN, EL EMBALAJE DE UN PRODUCTO

La formación psicopedagógica como componente esencial del perfil profesional del magisterio, las prácticas escolares concebidas como eje central de esa formación, el perfeccionamiento del maestro a través de la investigación-acción, la relación perfeccionamiento-investigación, el control y evaluación del profesorado... Los historiadores de la educación estamos familiarizados con este fenómeno que venimos mencionando: la aparente ucronía de determinados planteamientos; o también, los cambios y las continuidades, la larga y la corta duración; el plano de los discursos y el de las prácticas; la “coalición de discursos”, los discursos importados, los discursos amparados y avallados en y por agencias, organismos, marcas y expertos internacionales, los discursos manipulados, retorcidos, escamoteados.

¿Cómo se concilian estos planteamientos con las realidades escolares, pedagógicas, políticas y profesionales de aquel tiempo? ¿Son esas realidades y estas propuestas mundos paralelos en los que las contradicciones no se producen porque simplemente se ignoran? Probablemente sí. Analizando otra propuesta muy próxima en el tiempo e inserta en ese mismo contexto de “modernización” técnico-burocrática, Antonio Viñao hacía una constatación similar al calificar las *Orientaciones Pedagógicas para la Educación General Básica* (publicadas en 1970) de “documento angelical” típico:

“del discurso pedagógico oficial, situado más allá de toda constricción o límite, del bien y del mal, en lugares en los que es difícil hallar referencias a la realidad y a situaciones o circunstancias a tener en cuenta (...) Este documento irreal, elaborado para un país imaginario, que trasladaba a un texto oficial lo aprendido en manuales no menos abstractos e ilusorios, queda ahí, para la

aspecto estético, intelectual, afectivo, moral y religioso; el *funcional* (trabajo docente: aspecto material del aula, organización del trabajo, disciplina escolar, realización trabajo y control de la labor escolar); el *pedagógico-social* (tareas en Centros Colaboración pedagógica, cursos de perfeccionamiento, biblioteca escolar, vistas escolares, Santa Infancia, comedores, relaciones con la familia etc) y de *especialización* (conjunto habilidades en determinada materia: lenguaje, matemáticas, dibujo).

posteridad, como ejemplo de ejercicio intelectual para la distracción y la ocultación” (Viñao, 1992, p. 60, citado por Beas, 2010).

Porque efectivamente la distracción, la ocultación y la manipulación presiden estos discursos, cuya verosimilitud queda confiada a un embalaje pseudocientífico, siempre escrupulosamente técnico —que no obstante convive, sin ninguna contradicción, con principios y valores eternos— y al incuestionable refrendo internacional que venimos mencionando. Refrendo que, sin embargo, se hacía a costa de tomar aquello que interesaba e ignorar lo que no convenía, de soslayar aspectos esenciales y centrarse en los particulares o secundarios, en una labor de auténtica manipulación en la que vamos a detenernos brevemente.

Porque lo que Moreno toma de las *Recomendaciones* internacionales para avalar la inclusión de la formación pedagógica en el currículo del magisterio —o de la Orden sobre perfeccionamiento— constituía sólo un pálido reflejo de lo que dichas *Recomendaciones* internacionales estaban proponiendo a los Estados en su objetivo de extender la enseñanza primaria como un derecho de la infancia, y hacerlo con un profesorado adecuadamente formado. El respeto a cuyos derechos profesionales, por cierto, se insta también en la primera de las *Recomendaciones* utilizadas por Moreno (la n° 36 de 1953); entre otros, el derecho a participar y contribuir a la toma de decisiones sobre su propia formación, sugiriéndose que (punto 28) “los representantes de los maestros primarios en ejercicio deberían formar parte en la colaboración y revisión de los planes y programas de estudios de los centros que tienen por misión la formación del personal docente de la enseñanza primaria”). Otra *Recomendación* aprobada ese mismo año (la número 37, de año 1953, sobre “La situación del personal de primera enseñanza”), reconociendo expresamente la postergación de este colectivo docente, reclamaba para él condiciones laborales y profesionales dignas, apelando a los Estados para que regulasen adecuadamente su estatus (formación, plazas, nombramientos y atribuciones, reglamentación del trabajo, remuneración, indemnizaciones, seguro social, etc) hasta hacerlo equivalente, en cuanto a derechos y garantías, al resto de funcionarios del mismo nivel; y en caso de no ser funcionarios, su derecho a disfrutar condiciones equiparables a otro personal con el mismo régimen de contrato; se añadía, además, su derecho a no ser objeto de ninguna coacción exterior “sea cual sea su carácter” así como el de ser defendido, en el caso de recurso, por sus propios representantes, y de participar en la elaboración de las normas y directrices de su propio trabajo.

Ahondando en ello, unos años más tarde (en 1966, prácticamente por las mismas fechas de la ponencia) la “*Recomendación conjunta de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente*” fijaba un conjunto de normas internacionales en cuestiones de carácter profesional, social, ético y material de los docentes. Normas que, evidentemente, resultan absolutamente impracticables en nuestro país, inmerso en un régimen político dictatorial, con un sistema educativo profundamente escindido y subdesarrollado y en un clima pedagógico-administrativo en el que la idea de participación y autonomía del magisterio era simplemente una fantasía: entre los principios que se recogen en esa *Recomendación*¹³ y el *Estatuto del Magisterio Primario* vigente en nuestro país en aquellos años no cabía ningún tipo de comparación.

13 Entre otros, los siguientes: -la enseñanza debería considerarse una profesión cuyos miembros prestan un servicio público; -debería existir una estrecha cooperación entre las autoridades competentes y las orga-

No ha de resultar extraño pues que, sin el menor atisbo de que el marco laboral y profesional dibujado en esa *Recomendación* tuviese algún viso de encarnarse en nuestra realidad nacional, la apelación a una profesionalidad que pasaba exclusivamente por impregnarse de ciencia pedagógica encontrase escaso eco entre el magisterio. Para esos años los pequeños grupos de maestros y maestras interesados en cambiar sus prácticas lo hacían en línea con paradigmas teóricos e ideológicos muy alejados de los que proponían los técnicos del Régimen (de hecho, solo un año más tarde de la celebración de este curso se fundaba en Barcelona la institución Rosa Sensat, recuperándose también la edición de las *Escolas d'Estiu* iniciadas en la República). La Pedagogía “oficial” a la que se invita a sumarse –que se presenta con absoluta suficiencia científica, confiando a cambios meramente técnicos la transformación de la escuela– resultaba, para buena parte de sus “destinatarios”, escasamente creíble. Intuyéndolo, Moreno se adelantaba a rechazar cualquier cuestionamiento sobre la fortaleza y validez de ese saber pedagógico, central en la profesionalización del magisterio:

“No nos sirven (dice) los argumentos de quienes nos salen al paso detectando –muy incompetentemente y, por lo demás, sin una recia conciencia del problema– la falta de sistematización científica de los contenidos pedagógicos. En nuestra hora actual ya ha quedado suficientemente probado el valor positivo de las “Ciencias de la Educación”. Solo es necesario contar con un profesorado competente capaz de entusiasmar a los futuros maestros con las cuestiones pedagógicas. En la medida en que el contenido de las Ciencias de la Educación sea bien presentado y estudiado, haciendo notar su capital importancia y comprobando prácticamente las prescripciones especulativas, el peso de las cuestiones pedagógicas en los actuales planes de estudio ira cobrando nuevos bríos y alcanzando más amplios y seguros horizontes” (Moreno, 1966, p. 34).

Reiterando estas mismas convicciones, concluye enfatizando en otro lugar: “la ciencia pedagógica puede tener un estatuto todavía embrionario, pero es una ciencia¹⁴”.

Este tono taxativo era necesario para convencer a oyentes y lectores. Porque aunque ese mismo año el *III Congreso Nacional de Pedagogía* (Salamanca, 1964) incluyese, entre sus treinta

nizaciones de personal docente (...) con miras a definir la política docente y sus objetivos precisos; -los profesores de instituciones de formación de personal docente deberían estar calificados para proporcionar una enseñanza correspondiente de nivel comparable al de la enseñanza superior. Aquellos que proporcionan la formación pedagógica deberían tener experiencia en la enseñanza escolar y, siempre que sea posible, renovar esa experiencia periódicamente mediante la práctica de la docencia en establecimientos de educación; -en el ejercicio de sus funciones, los educadores deberían gozar de libertades académicas. Estando especialmente calificados para juzgar el tipo de ayudas y métodos de enseñanza que crean más adaptables a sus alumnos, son ellos quienes deberían desempeñar un papel esencial en la selección y la adaptación del material de enseñanza, así como en la selección de los manuales y la aplicación de los métodos pedagógicos dentro de los programas aprobados y con la colaboración de las autoridades escolares; -los sueldos y las condiciones de trabajo del personal docente deberían determinarse por vía de negociaciones entre las organizaciones del personal docente y los empleadores.

14 En su lección “Educación y saberes pedagógicos” (pronunciada en el Primer curso de *Orientaciones Pedagógicas para directores escolares*, 1965, pp. 17-28) reitera la idea: “Hoy no faltan escépticos o reservados pensadores que todavía dudan del valor científico de la Pedagogía. Sus convicciones les llevan a tesis verdaderamente destructoras de las esperanzas de la investigación y síntesis pedagógicas. Sus argumentaciones hacen descansar el saber pedagógico en una mera opinión (*doxa*), cuando de hecho constituye una ciencia (*epistemé*), provista de todos los caracteres de tal”.

y cuatro conclusiones, el cambio de la denominación de las Secciones de Pedagogía por la de “Ciencias de la Educación”, lo cierto es que esa ciencia (o esas ciencias) estaban, entre nosotros, tan preñadas de principios “inamovibles” que más parecían dogmas de fe. Y de hecho la Teología de la Educación era propuesta por Moreno como una de las Ciencias de la Educación en su ponencia “Educación y saberes pedagógicos” con la que abría el curso destinado a la formación de directores escolares, organizado por el CEDODEP en 1965. En esta reflexión (muy en línea con las que la pedagogía oficial estaba iniciando acerca del estatuto epistemológico de su ámbito de conocimiento) Moreno busca equilibrios de sincretismo entre lo viejo y lo nuevo, afirmando que:

“nosotros [y no debe olvidarse que habla el director del CEDODEP] no despreciamos ni acotamos las serias aportaciones llegadas al saber pedagógico por los distintos sistemas filosóficos. Por el contrario, aceptamos, reconocemos lo que en ellos hay de verdadero y eficaz. Solo queremos cargar las líneas sobre la necesidad de construir una posición sintética y justificada a la luz del cristianismo y su revelación, sin la cual no encontraríamos explicación posible al concepto de educación integral” (Moreno, 1965, pp. 18-19, la cursiva es mía).

Es obvio que las Ciencias de la Educación habían de vérselas y deseárselas para ajustar con “el tema del hombre” tal como lo presentaba Moreno, “tema” fundamental ya que “todo sistema pedagógico depende exclusivamente de la idea que se tenga de hombre”:

“Dos clases de seres constituyen el Universo: la materia y el espíritu. Los seres superiores al hombre no tienen materia, los que le son inferiores no tienen espíritu; solo el hombre reúne en sí la materia y el espíritu, es la síntesis de la creación, es un microcosmos (...) Por ello solo el hombre es educable. Los seres superiores al hombre —Dios y el jerarquismo angélico— hacen la educación innecesaria. Los seres inferiores al hombre, por carecer de voluntad, solo podrá hablarse en ellos de crianza, adiestramiento o domesticación., pero nunca de un proceso auténticamente educativo. (...) Tengamos en cuenta que el hombre es síntesis de materia y espíritu. Que hay en él un cuerpo, informándolo, y que por encima del cuerpo, informándolo, está el alma (...) el cuerpo...llega un día que se deshace (...) El alma constituye la forma del hombre. Es simple y espiritual. Por consiguiente inmortal. El cuerpo necesita del alma para vivir. El hombre es, en tanto que se da en su ser, la unión sustancial de cuerpo y alma. “Solamente la doctrina católica sabe apreciar la esencia de la naturaleza humana” (Moreno, 1965, p. 22-23).

LA CONFLUENCIA EN VALORES ETERNOS: LA PEDAGOGÍA EXPERIMENTAL Y LA TRADICIONAL

Llegados a este punto vamos a retrotraer nuestro análisis a su planteamiento inicial. Hemos dibujado las líneas más “contemporáneas” del perfil profesionalizador que el CEDODEP diseñó para formar a un magisterio que debía de hacerse cargo de una enseñanza primaria acomodada a los tiempos; y hemos apuntado que ello, si bien se correspondía con unas lógicas técnico-burocráticas que tenían su propia esfera, resultaban inanes en otras. Podríamos ahora insistir en enjuiciar tales propuestas bien a la luz de los falseamientos del discurso —tal como apuntamos en los comentarios sobre la perversión que se hace del sentido profundo de las *Recomendaciones* internacionales— o bien a la de la deriva que tuvieron alguno de los buques insignia de las reformas propuestas: constataríamos así, por ejemplo, que la formación práctica del alumnado de magisterio en la que recaían tantas esperanzas, acabó traducándose, simple y llanamente, en la utilización de este alumnado para

suplementar la plantilla de los colegios, haciéndose cargo, con muchísima frecuencia, de la responsabilidad docente completa de un aula a lo largo de un curso (tal como evidencian todavía hoy las fuentes orales).

Pero es otro ángulo, que ya apuntábamos al principio, el que queremos ahora esclarecer. Porque no deja de resultar sorprendente (incluso recluso dentro de su propia esfera) la continuidad del discurso técnico, un discurso que atraviesa las décadas siguientes (y continúa hasta nuestros días) sin romper con las anteriores. Como una flor capaz de florecer en todos los jardines, prácticamente las mismas seguridades metodológicas, casi con los mismos términos y con muy parecidas recetas, este “*permanente*” discurso se erige siempre —y paradójicamente— en instrumento indiscutible del “*cambio*”¹⁵. En las líneas siguientes trataremos de ver cuáles son sus fortalezas, tal como fueron argumentadas por sus cultivadores.

Juan Mainer (2009) ha documentado, en el riguroso trabajo ya citado, el papel que jugaron el Instituto San José de Calasanz¹⁶, y especialmente el CEDODEP, en la conformación del discurso pedagógico del franquismo desarrollista a partir de los años 50; desalojando a una trasnochada pedagogía fascista hispánica, ese discurso va a ahondarse en la década de los sesenta alcanzando su máximo apogeo en el año 1970. Un discurso (entendido en un sentido amplio: como producción teórica, elaboración de materiales didácticos y pedagógicos, de normativa técnico-burocrática, organización de seminarios, congresos, jornadas, manualística pedagógica, publicaciones periódicas, etc.) que se moverá en un esquema muy similar a lo largo del tiempo y cuya primera manifestación Mainer encuentra en el artículo de Víctor García Hoz¹⁷ publicado ya en 1944 y titulado “Algunas direcciones actuales de la Pedagogía”. En él “bajo el pretexto (nos dice Mainer) de revisar y glosar las tendencias de la ciencia pedagógica, racional y experimental al filo del los años cuarenta, García Hoz realiza un fascinante encaje legitimando la connivencia y complementariedad, por un lado, de la dirección política y espiritualista de la pedagogía racional o normativa (subrayando, lógicamente, el primado de la segunda sobre la primera) y por otro, de la dirección cuantitativa, centrada en el análisis factorial, de la pedagogía experimental o aplicada”¹⁸ (Mainer, 507).

15 La bibliografía sobre las condiciones, posibilidades y límites de las reformas educativas es enormemente amplia; consideramos innecesario referirla aquí como un mero recopilatorio o “re-citación”.

16 Creado en 1941 por el Régimen con los fondos de la JAE y del Museo Pedagógico Nacional; integrado en el CSIC y dedicado a labores de investigación educativa.

17 Víctor García Hoz fue secretario del Instituto San José de Calasanz, cargo desde el que inició su rápido ascenso como figura de referencia de la nueva Pedagogía española. En 1944 ganó la cátedra de Pedagogía Experimental en la Universidad de Madrid, y pasó a dirigir el Instituto, que publicó desde 1943 la *Revista Española de Pedagogía*. Como único catedrático de Pedagogía y director del Instituto, Víctor García Hoz jugó un importante papel en la creación en 1949 de la Sociedad Española de Pedagogía, que editó a su vez la revista *Bordón*.

18 El énfasis sobre la necesidad de institucionalizar el cultivo y la difusión de ese saber experimental, adscribiéndolo a la Universidad e instituciones superiores de investigación (recordamos que en el año 1944 se reabrió la Sección de Pedagogía de la Complutense) reforzaría —también de acuerdo con Mainer (2009)— un modelo de formación y profesionalización docente caracterizado por “la extrema diferenciación y autonomía del campo de la pedagogía académica (o alta pedagogía, impulsada por un irrefrenable prurito científico experimental) respecto de la cultura —práctica— del magisterio o baja pedagogía”.

Y efectivamente esa doble entrada permanecerá inamovible en la pedagogía del tardo-franquismo, en una extraña conciliación. Una conciliación que debe mucho, creemos, a Raymond Buyse cuya obra *La experimentación en Pedagogía* —probablemente la obra más citada por la pedagogía del franquismo—, había sido publicada en España ya en 1937. Máximo representante, junto con Planchard, de la pedagogía católica belga y buen conocedor de la pedagogía universitaria norteamericana, avaló con su asistencia al *I Congreso Pedagógico Nacional* de 1949 celebrado en Santander la puesta de largo de la “pedagogía hispana”. Pues bien la distinción que este autor hace entre la *pedagogía empírica*, la *pedagogía nueva*, “renovada” o “modernista” y la *pedagogía experimental* (distinción canónica en la manualística española de los años sesenta) tendrá efectos directos sobre lo que estamos analizando en un plano doble: justificar la consolidación del rango universitario de las Ciencias de la Educación y atribuir a la pedagogía experimental el rango de la “auténtica” pedagogía, frente a las otras. Analicémoslo brevemente comenzando con una reexposición de las consideraciones de Buyse (1937).

Las rutinas eficaces, la imitación de los buenos maestros, la reverencia a la experiencia... constituyen los rasgos de la *pedagogía empírica*, practicada por el maestro o profesor en su aula, (una pedagogía “des *honnetes gens* que tienen terror a los especialistas”); si bien:

“en las circunstancias más favorables” esta pedagogía “rinde servicios eficaces” trabaja, sin embargo, con “prácticas heredadas del arte de educar, la menos perfeccionada de las artes que practica la humanidad, puesto que viene muy por detrás del arte de curar, del arte de embrollar ante los tribunales o del arte de guerrear. Pero es una vieja arte venerable que conserva muchos y fervientes servidores” (Buyse, 1937, p. 34).

Por el contrario la *pedagogía nueva*, con pretensiones de ser una pedagogía de vanguardia, y cuya didáctica “parece estar siempre en fermentación”, podría calificarse con el epíteto “*experien-cée*” o sea, vivida, vivir intensamente y generosamente la obra de la educación considerada como la “gran aventura social”; se inspira tanto en evidencias geniales de la pedagogía clásica como en intuiciones de sus cultivadores; y aunque en su aspecto teórico pretende inmodestamente ser científica, en realidad se inspira en conclusiones osadas o hipótesis azarosas de ciencias conexas con la Pedagogía (la biología, la psicología, la sociología); sus procedimientos son gruesos (vagas analogías) y es una especie de pedagogía de artistas que se elabora bajo el signo de un impresionismo exagerado, que postula el don exquisito del maestro, la inspiración (Tagore, Tolstoi). “El término que mejor la caracteriza —y es una amable cortesía— sería denominarla cualitativa”. Finalmente, la *pedagogía empírica*, que aspira a “medir los hechos pedagógicos, estudiar sus condiciones y determinar sus leyes” estudia el problema pedagógico desde el punto de vista de la verdadera investigación científica; requiere de los pedagogos su voluntaria sumisión a una autoridad racional, a los hechos comprobados y siempre comprobables por la experimentación; “por encima de las opiniones, aunque sean oficiales, coloca la verdad científicamente indagada: a las sutilezas de la dialéctica, opone el rigor de una argumentación de hechos; a las defensas de los abogados que descubren verdades de impresión, prefiere la demostración “pasteuriana”, que solo nos revela la verdad “verdadera”¹⁹.

19 Véanse los capítulos IV (Las corrientes principales de la metodología Pedagógica) y VIII (La actitud científica en Pedagogía) de Buyse (1937).

Desde estas consideraciones, el salto a la necesidad de “un tercer elemento” en la responsabilidad educativa (esto es, un cuerpo de expertos) es inevitable: de un lado está el Estado, dice Buyse, con un papel en la educación; y de otro el “vasto ejercito de los prácticos de la enseñanza, luchando con mil dificultades en contacto continuo con las realidades de una pedagogía vivida, pero que carecen del ocio o de la formación que se requiere para poder deducir de sus experiencias las reglas didácticas que van implicadas en ellas”; entre ellos es necesario un tercer elemento que represente el poder de adaptación: “¿no parece necesario que al lado de los jefes responsables que quieren seguir el progreso estén los técnicos que aconsejan y dirijan, y junto al práctico que aplica, esté el investigador que descubre?”. Imitando a países de vanguardia como Estados Unidos, Buyse recomienda que las universidades y otros centros superiores se hagan cargo del cultivo de la ciencia pedagógica y de la formación de una élite de pedagogos que tenga a su vez repercusiones sobre la formación de los maestros, necesaria “para combatir la rutina y atenuar esos rasgos que generalmente suelen censurarse en lo que se llama espíritu primario” (Buyse, 1937, p. 108).

La pedagogía experimental, su cultivo universitario y el cuerpo de expertos quedaban sancionados en esta obra, cuya repercusión en la pedagogía oficial española (refrendada por su presencia en el Congreso Pedagógico citado) puede observarse, como decimos, en la producción bibliográfica de la época. Por ejemplo en la obra de Francisca Montilla²⁰ *Metodología y organización Escolar*; uno de los libros de cabecera del magisterio español en esa época que, aprobada por el MEN en 1961, iba en 1966 por su decimocuarta edición. Su condición de “autoridad pedagógica” de la época justifica la consulta de esta fuente para caracterizar el discurso pedagógico que esta influencia (la de la pedagogía experimental como superadora de otras) modula en nuestro país y se sirve al magisterio.

Tras presentar en sucesivos y neutros capítulos propios de un manual lo que constituiría la vulgata de la “Metodología general”, se procede a exponer con cierta extensión la “Metodología nueva” (los métodos céntricos y globales, los centros de interés, los métodos de proyectos, el método Montessori, el método Cousinet, el Plan Dalton, el sistema Winetka, la escuela de la Mostesca, etc.); y la llamada “Metodología experimental” (en este caso con profusa exposición sobre la experimentación pedagógica, las condiciones de la misma, sus diferentes clases, los instrumentos de medida, los test, las pruebas objetivas, la estadística pedagógica, etc.). La profusión y amplitud de miras con que ambas son expuestas —y hay que suponer que los ricos fondos bibliográficos y documentales que tenía a mano, procedentes de la JAE y el Museo Pedagógico Nacional constituían una “tentación” irresistible para su autora— le llevan a incluir un último capítulo sobre las “Nuevas formas de organización escolar en el mundo”, realizando una comparativa que incluye a los países occidentales, los hispanoamericanos, así como “Rusia y sus satélites”, constatando la mayoritaria adhesión de los mismos a esa “pedagogía nueva”.

Calificamos de “neutra” la presentación que hace Montilla de las diferentes metodologías porque ella misma enfatiza la conciliación entre las mismas, presentando sus diferencias no como fruto de paradigmas enfrentados, sino como formas naturales de adaptación entre lo “viejo” y lo “nuevo”. Y así, aunque:

20 Inspectora de primera enseñanza de Madrid, profesora de Filosofía y Pedagogía de Escuelas del Magisterio y responsable de la Sección de Enseñanza Primaria del Instituto San José de Calasanz desde 1948. Antigua

“la pedagogía moderna ha establecido cierto antagonismo entre lo que hicieron las generaciones precedentes y lo que intenta realizar la nuestra (...) la posición exacta no tiene más que una solución: *sobre el marco inalterable de los fundamentos incommovibles de la Pedagogía tradicional se esboza la trama de una pedagogía de nuestros tiempos, eliminando lo verdaderamente anticuado e inútil de aquella y sustituyéndolo por formas nuevas, producto de verdaderas adquisiciones actuales*”(Montilla, 1966, p. 327, el subrayado es mío).

Adquisiciones que provienen, precisamente, de la pedagogía experimental, la única que permite superar, compensar y conciliar conflictos, evitando “radicalismos inadmisibles”. Los conflictos propiamente pedagógicos (por ejemplo, la aparente incompatibilidad entre las exigencias culturales de la sociedad moderna y “las naturales limitaciones del escolar” –que por falta de tiempo o de capacidad no puede hacerse cargo de programas sobrecargados–) encuentran soluciones en “la pedagogía experimental pidiendo(le) una fórmula que armonice ambos intereses, y ella misma busca remedio en la jerarquización de las asignaturas y en la selección de los contenidos esenciales de la misma”.

Esta es, en síntesis, la virtualidad de la pedagogía experimental: en el marco incommovible de unos valores eternos, cualquier desafío educativo provocado por “la modernidad” puede ser respondido y superado técnicamente; de este modo se procede a actualizar los postulados de una pedagogía “tradicional” que ya no será tal porque habrá pasado a estar tamizada y limpia de lo “anticuado e inútil”. Atenta a los problemas y desafíos educativos del presente, la alianza entre ambas pedagogías (la *tradicional* y la *experimental*, frente a la *nueva*) las habilita para producir un discurso pedagógico intemporal a la vez que adaptado a los tiempos, superador de lo obsoleto, en definitiva, moderno.

Por lo que tienen de curiosidad erudita, resumimos en la siguiente tabla la superación de las más frecuentes contradicciones que se presentan en el ámbito educativo mediante la alianza pedagogía tradicional/pedagogía experimental frente a la pedagogía nueva.

Contradicción	Solución de la Pedagogía tradicional ayudada por la Experimental	Solución de la Pedagogía Nueva
Programas escolares recargados y limitación del tiempo y capacidad alumno	Fórmula que armoniza exigencias culturales y limitaciones del escolar: jerarquización de asignaturas y selección de contenidos.	Prescinde de todo programa (método de Proyectos, Cousinet) y primacía libre a la iniciativa escolar (Escuelas de comunidad vital)
Pasividad, sedentarismo, quietud niño	Le hace intervenir en el proceso de su formación por el esfuerzo habitual que le exige.	Activismo manual del educando sobre el que descansa toda la formación (escuela del trabajo: Dewey, Kerschensteiner)
Trabajo penoso, ambiente escolar ingrato	Mejor combinación de sistemas y descansos, atendiendo a datos proporcionados por la investigación experimental	Abolición del trabajo sustituido por el juego (Froebel, Montessori, Decroly)

becada de la JAE, la obra cuya edición citamos y utilizamos (Valladolid, 1966) fue precedida de una anterior (1952) que no incluye el capítulo correspondiente a la Metodología Nueva.

No adaptación de la enseñanza a los escolares	Clasificación de los niños y graduación de los programas y escuelas.	Enseñanza individualizada (Plan Dalton, Winnetka, Plan Mc Guire, que divide a los alumnos en grupos de actividad semejante pero en actividades distintas)
Preparación del alumno para la vida social, adaptándolo	Abrirse a la influencia de las obras sociales con las que la escuela comparte orientación existencia infantil	Convierte al niño prematuramente en un ser social, instalándole dentro de una comunidad que copia de la organización política de la sociedad adulta (self government, republicas escolares, comunidades escolares libres)
Abuso autoridad maestro, obediencia	Pide al niño una actitud de consciente cooperación al orden de la escuela, permitiéndole manifestar apetencias y actividad propia.	Rompe todo freno y proclama absoluta libertad niño (ej: Yasnaia Polaina pero, en realidad, todas las demás)
Enseñanza de la letra pero no el espíritu de la fe católica	Enderezar la verdadera formación cristiana por la instrucción, las virtudes y las prácticas piadosas.	Rechaza creencias religiosas, bandera anticlericalismo, mutilando la educación al dejarla sin base y sin consistencia
Estado: dueño y señor de los intereses docentes de sus súbditos, con consiguiente aumento del analfabetismo y la incultura	Derechos iglesias, familia y los particulares, reduciendo intervención estatal a su misión meramente complementaria.	Escuela Única, a la cual están obligados a concurrir todos los niños sin distinción de creencias ni de posición social (escuela rusa, alemana, estadounidense, francesa, austriaca, francesa, escandinava, hispanoamericana, etc.)

Y sin embargo, como lo veíamos con García Hoz en los años cuarenta y en J. M. Moreno en los sesenta, este juego sólo funciona con trampa; es decir si, y sólo si, se admite jugar en el campo de los “fundamentos incommovibles de la pedagogía tradicional”. Porque son esos fundamentos los que determinan cuales son los “radicalismos inadmisibles” ante los que la deseable armonización se rompe: en tres páginas finales Montilla liquida, de hecho, el capítulo entero que previamente había dedicado a una exposición más o menos neutra de la “metodología nueva”. Liquidación por cierto que nos obliga a explicarnos su inclusión en la obra como una mera representación: como un intento de naturalizar y normalizar lo que había sido una pedagogía vencida y eliminada por las armas y por la exclusión de un profesorado impuro (escolanovista) que ahora ya no ofrecía ningún peligro; demostrando, a la vez, que sobre esa pedagogía no pesaba ningún sectarismo: desde su imparcial y profesional juicio, la autora expone esa “Nueva metodología”, convencida de su inocuidad; exhibiendo que la clausura de las dicotomías que la practica educativa puede presentar no quiere ser hecha ya (en esta despolitización que se busca) desde criterios ideológicos, sino científicos: en esa tesitura, el principio de verdad y de validez sólo puede provenir del criterio científico-experimental; mostrando que las posibles dicotomías a las que se enfrenta la práctica docente (y sus soluciones) obedecen no a posiciones ideológicas enfrentadas sino al inevitable conflicto entre “lo viejo” y lo “nuevo”.

Así nos lo hace saber en el último epígrafe de su trabajo, “Lo viejo y lo nuevo en su verdadera realidad”, en el que —recuérdese: en un contexto de autentica exaltación del nacionalcatolicismo y

de práctico monopolio de la iglesia docente— la autora acaba concluyendo, sin embargo, que no es la iglesia la defensora de lo “viejo” (una iglesia “cuyo espíritu de comprensión no tienen quienes la combaten, y que recibe jubilosamente y adopta de buen grado aquellas novedades de positiva eficacia que no suponen peligro alguno para la fe de sus hijos”); antes al contrario (afirma), la que se aferra al pasado es la “pedagogía nueva” en cuanto que:

“ese movimiento renovador de la Pedagogía contemporánea que se ha incubado ideológicamente a lo largo de la lucha secular entablada contra la Iglesia católica y su doctrina (...), a pesar de su aparente modernidad, descansa sobre unos postulados tan expresivos y arcaicos como el viejo *laicismo de la enseñanza*, el *monopolio estatal* y la *coeducación*, todos ellos hijos de la revolución francesa, que les dio vida” (Montilla, 1966, p. 346).

En resumen: la sociedad, y en su nombre los educadores, han de conocer y estar abiertos al imprescindible cambio que debe producirse como efecto de la natural lucha entre lo viejo y lo nuevo; y en ese cometido, sobre la base del mantenimiento de los principios inalterables, fundamentales e incólumes de la Pedagogía tradicional, que no son cuestionables, tal transformación estará determinada, presidida y conducida por una Pedagogía experimental, rigurosamente científica en sus propuestas y exigencias, en la que deben ser formados los educadores de la niñez, —el magisterio primario— insertado, para hacerlo cabalmente, en una estructura burocrática y altamente jerarquizada de carácter rigurosamente técnico. Esta podría ser la síntesis del pensamiento profesional de Francisca Montilla, compartido por quienes están ocupando las posiciones clave en la (desde 1944) reabierta Sección de Pedagogía de la universidad madrileña y que están tomando posiciones también en el San José de Calasanz y en el propio CEDODEP, desplazando a lo que podríamos llamar la pedagogía hispana nacional-católica.

CONCLUYENDO

Concluimos nuestro análisis acerca de las ucronías a las que aludíamos al principio haciendo una última reflexión de carácter epistemológico, que planteamos en los siguientes términos: la científicidad de la pedagogía experimental que se afirma (y la de las Ciencias de la Educación en su conjunto como conductoras de la praxis educativa, con las consiguientes decisiones sobre profesionalización del magisterio que hemos visto) podrían ser puras invocaciones (susceptibles, eso sí, de cobrar vida burocrático-administrativa en contextos de cambio económico, social, político y cultural), pero no permitirían nunca, como pretenden, cerrar el campo de la práctica pedagógica. De ahí su sistemática reiteración y “reaparición”. Y ello porque el “conocimiento pedagógico” que se obtiene de la práctica y que se proyecta a su vez sobre la práctica no es nunca un conocimiento antinómico en un sentido radical (es decir, dado de una vez, científico), sino sólo aparentemente antinómico. Puede encontrar eso, sí, “radicalismos inadmisibles”, como sentenciaba Montilla, pero no porque realice proposiciones antinómicas insalvables sino por una razón bien diferente: precisamente porque tales proposiciones se hacen desde esferas no pedagógicas, sino morales (es decir, políticas, culturales, normativas, etc.). Como analizaba con tremenda lucidez Pilar Palop Jonqueres en un trabajo sobre el asunto, las llamadas antinomias pedagógicas y los antagonismos que en ellas se dirimen no pueden aislarse artificialmente, ya que no atañen solo a la educación, sino a la vida moral:

“de hecho, estos conflictos entre imperativos pedagógicos son el reflejo de otros antagonismos más generales: los que afectan a la vida moral en su conjunto” (Palop, 1981, p. 19). Y, en ese sentido, la educación no es ninguna realidad simple y armónica que permanezca ajena a los conflictos de la vida práctica, sino una praxis escindida internamente que refleja los mismos desgarramientos de la vida ética y moral. Las pascalianas verdades “verdaderas” del conocimiento pedagógico y sus intemporales recetas para la innovación de la práctica educativa son también posiciones morales, aunque lo nieguen o vivan en la falsa conciencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Beas, M. (2010). Formación del magisterio y reformas educativas en España, 1960-1979. *Profesorado. Revista de Currículo y formación del profesorado*, 14, 1, pp. 397-414.
- Buyse, R. (1937). *La experimentación en Pedagogía*. Barcelona: Labor.
- Mainer, J. (2009). *La forja de un campo profesional. Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*. Madrid: CSIC.
- Ministerio de Educación Nacional (1965). *Orientaciones Pedagógicas para directores escolares*. Madrid: CEDODEP.
- Ministerio de Educación Nacional (1966) *Organización y supervisión de escuelas*. Madrid: CEDODEP.
- Montilla, F. (1966). *Metodología y organización Escolar*. Valladolid: Gráficas Andrés Martín.
- Moreno, J. M. (1965). Educación y saberes pedagógicos En Ministerio de Educación Nacional, *Orientaciones Pedagógicas para directores escolares*. Madrid: CEDODEP.
- Moreno, J. M. (1966). Formación de los maestros de enseñanza primaria. En Ministerio de Educación Nacional, *Organización y supervisión de escuelas*. Madrid: CEDODEP, pp. 29-44.
- Noffke, S. y Somekh, B. (2009). The impact of Action research in Spanish Schools in the Post-Franco Era. *SAGE Handbook of Educational Action research* (online pub. Date: 19 julio 2009), pp. 481-495.
- Palop, P. (1981). Las antinomias de la Pedagogía. *Studia Paedagogica*, 7, pp. 3-34.
- Rivas Navarro, M. (1966). Investigación aplicada: descripción estadística y “action research”. En Ministerio de Educación Nacional, *Organización y supervisión de escuelas*. Madrid: CEDODEP, pp. 431-444.
- Romero-Iruela, M. J. (2011). La investigación-acción en la formación del profesorado. *Revista Española de Documentación Científica*, 34, pp. 597-614.
- UNESCO: Recomendaciones CIE. Disponibles en <http://www.ibe.unesco.org/es/areas-de-accion/conferencia-internacional-de-educacion-cie/archivo-de-reuniones-y-recomendaciones-cie.html>
- Viñao, A. (1992). La Educación General Básica, entre la realidad y el mito. *Revista de Educación*, nº extra 1, pp. 47-72.