



ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 24, n° 87 (octubre-diciembre), 2019, pp. 97-112
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA.
ISSN 1315-5216 / ISSN-e: 2477-9535

La figura del maestro y la cultura pedagógica en la España franquista. Reflejos desde la literatura

The figure of the teacher and the pedagogical culture in Francoist Spain. Reflections from the literature

Ramón LÓPEZ MARTÍN

<https://orcid.org/0000-0001-9450-8910>

ramon.lopez@uv.es

Universitat de València, España

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3464045>

RESUMEN

El estudio del pasado histórico-educativo y la genealogía crítica de cómo se ha ido construyendo la identidad profesional del oficio de enseñar, puede ofrecernos algunas claves que permitan comprender mejor el presente y repensar el futuro de la profesión. Este conocimiento aportado por la hermenéutica tradicional sobre la figura del maestro en la historiografía escolar del franquismo, en la actualidad es completado con el uso de fuentes novedosas de la investigación histórica -caso de la literatura-, al poner en valor miradas complementarias de ese mismo rol profesional recogidas en las obras literarias de la época.

Palabras clave: Maestro; cultura pedagógica; franquismo; literatura.

ABSTRACT

The study of the historical-educational past and the critical genealogy of how the professional identity of teaching has been constructed can offer us some keys to better understand the present and to rethink the future of the profession. Knowledge contributed by traditional hermeneutics on the figure of the teacher in the educational historiography of Francoism is currently completed with the use of novel sources of historical research, such as literature, by placing a value on complementary views of the same professional role collected in the literary works of the time.

Keywords: Teacher; pedagogical culture; Francoism; literature.

Recibido: 03-02-2019 ● Aceptado: 05-05-2019



Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

INTRODUCCIÓN

En julio de 2011, en el marco de la conferencia de clausura del XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación, el entonces Rector de la Universidad de Lisboa, Antonio Nóvoa, argumentaba la necesidad de reflexionar sobre “un nuevo tiempo de los profesores” y ponía en valor la exigencia de orientar la búsqueda hacia una renovada identidad para los docentes. Se inauguraba así una segunda década de siglo en la que no ha habido informe, seminario, documento, jornada sobre investigación en educación que no haya puesto de relieve la exigencia de repensar el rol docente y sus modelos de capacitación, como uno de los indicadores más valiosos para garantizar la mejora de la calidad educativa.

Atendiendo a esta realidad, el estudio del pasado histórico-educativo y su conocimiento sobre la genealogía crítica de cómo se ha ido construyendo esta identidad profesional del oficio de enseñar, puede contribuir a una mayor comprensión del presente y ofrecer algunas claves que orienten el futuro inmediato de la profesión. Y para ello, el concepto de cultura pedagógica, entendida como el entramado de relaciones construido entre las dimensiones que alimentan los estilos de enseñar: la teoría del discurso académico, la norma legal y la realidad práctica, se presenta como el elemento vertebrador y de análisis metodológico privilegiado para analizar el sentido de la labor del magisterio en cada época histórica.

Si bien es cierto que la historiografía pedagógica ha profundizado en el conocimiento de las circunstancias socio-profesionales del magisterio, y que los estudios de la hermenéutica tradicional, algunos referenciados en este mismo trabajo, nos han relevado buena parte de su realidad, no lo es menos que, en la actualidad, la emergencia de fuentes de investigación histórica más novedosas (literatura, cine, arte...) están llamadas a ofrecer una mirada complementaria que perfile dicho conocimiento y nos ayude a contribuir de manera decisiva en la reconstrucción del imaginario profesional de los docentes.

El objetivo de este trabajo no es otro que apoyar el amplio conocimiento que tenemos sobre la figura del maestro en la historiografía escolar del franquismo, utilizando los estilos de enseñar que van marcando cada uno de los modelos de cultura pedagógica de los distintos momentos político-educativos de su evolución diacrónica, a través de los ecos proyectados en la literatura de la época, con el deseo de contribuir -como decimos- a repensar el renovado perfil de los docentes del siglo XXI y a concretar su decisivo papel en la transformación del oficio de enseñar y la mejora de la calidad docente.

1.- EL VALOR DE LA LITERATURA COMO FUENTE DE CONOCIMIENTO HISTÓRICO-EDUCATIVO

En el marco de las renovadas tendencias de la historiografía pedagógica desarrolladas durante las últimas décadas, con apoyo de los profundos cambios acontecidos en el mundo educativo, ha cobrado especial interés el estudio de la escuela como un espacio social que se construye con una cultura propia, capaz de reinterpretar el influjo de factores exógenos y explicar así buena parte de la estructura de su organización interna (López Martín: 2001). Este enfoque heurístico ha propiciado un nuevo impulso, una tercera dimensión en el ámbito docente e investigador de la Historia de la Escuela que, entre otros aspectos, ha consolidado la emergencia de fuentes de investigación novedosas, antes inimaginadas -caso de la literatura-, que pueden completar y poner en valor el conocimiento obtenido por la metodología tradicional.

No es la primera vez que nos acercamos al uso de la literatura como fuente complementaria para la investigación de la realidad histórico-educativa. Ya en el proyecto/memoria de nuestro acceso a cátedra (López Martín: 2011) abordamos los ecos en la literatura española del perfil del maestro a lo largo del siglo XX, para detenernos -con posterioridad- en el ámbito valenciano, bien en el caso de las culturas escolares y los maestros de principios de siglo pasado (López Martín: 2014), bien en la temática referida al espacio escolar (López Martín: 2016). Recientemente, nos hemos ocupado en el reflejo literario del perfil del maestro del franquismo de posguerra (López Martín: 2017).

La literatura, lejos de oponerse a los códigos del conocimiento histórico, como cualquier otra manifestación artística, refleja las características del momento en el que se gesta y se instala en un marco de interrelaciones con la sociedad, poniendo en marcha un sistema de influjos recíprocos que nos aproximan al conocimiento de la mentalidad de la época, de la que el autor es siempre testigo, real o imaginario. Es cierto que la lógica literaria y la histórica mantienen parámetros claramente diferenciales, pero también lo es que no están exentas de cierta complementariedad:

Esos refugios privados -escribe Mario Vargas Llosa (2007, p. 32)-, las verdades subjetivas de la literatura, confieren a la verdad histórica que es su complemento una existencia posible y una función propia: rescatar una parte importante -pero sólo una parte- de nuestra memoria: aquellas grandezas y miserias que compartimos con los demás en nuestra condición de gregarios. Esa verdad histórica es indispensable e insustituible para saber lo que fuimos y acaso lo que seremos como colectividades humanas. Pero lo que somos como individuos y lo que quisiéramos ser y no pudimos serlo de verdad y debimos por lo tanto serlo fantaseado e inventado -nuestra historia secreta- sólo la literatura lo sabe contar.

Los narratorios literarios, en definitiva, te invitan a trascender el archivo documental para completar su conocimiento con textos vivos, reales o ficticios, acaecidos o imaginados, pero siempre históricamente relevantes. Y no parece apropiado discutir sobre la distancia entre la realidad y la ficción en las obras literarias, toda vez que resulta evidente que lo que pasa por el lenguaje se convierte en ficción, ya sea una narración ficcional o un relato del propio yo. En este sentido, podemos afirmar que no hay una novela del género fantástico que no contenga elementos sugeridos de la propia vida del autor, ni hay un relato autobiográfico de la más pura realidad donde no detectemos elementos de ficción, más o menos vertebrados.

Memoria e imaginación, realidad y ficción, por tanto, se presentan como categorías conceptuales, siempre en continua tensión, retroalimentadas de manera sinérgica, formando parte de un mismo proceso. La ficción no se constituye en oposición a lo real, como algo falso o mentiroso, sino que es una de las formas en que lo realmente objetivo, es subjetivado por el ser humano, mediante la construcción de mundos posibles que no solo hablan de lo sucedido, sino de lo que podía haber sucedido, en tanto posibilidades no desarrolladas, pero igualmente reales: la ficción es un sucedáneo transitorio de la vida y la memoria el punto de partida de la fantasía. Vargas Llosa (2007, p. 21), lo clarifica de forma taxativa: *“De lo dicho hasta aquí parecería desprenderse que la ficción es una fabulación gratuita, una prestidigitación sin transcendencia. Todo lo contrario: por delirante que sea, hunde sus raíces en la experiencia humana, de la que se nutre y a la que alimenta”*.

Esta afirmación, válida para el conocimiento histórico general, aun resulta de mayor potencia reveladora para el mundo escolar. La escuela ha sido y es uno de los territorios privilegiados de la memoria histórica, por lo que no parece extraño que la literatura le haya dedicado una atención especial: encontramos algunas obras que recopilan fragmentos de textos literarios españoles referentes al mundo de la escuela (Lomas: 2002; 2007; Gracida y Lomas: 2005; Carbonell *et al.*: 1987; Museo Pedagógico de Aragón: 2007), bien con otros textos de citas literarias más breves (Ezpeleta: 2006; Jiménez: 2010; Lomas: 2011), o con relatos de escritores contemporáneos sobre sus recuerdos escolares (VV.AA: 2007; Rojo: 2008; Regalado: 2008; Cantón: 2009, entre otros). Sea como fuere, lo cierto es que la literatura refleja con precisión el mundo escolar, *“nos habla -apunta C. Lomas (2007, p. 214)- de las luces de la instrucción escolar, de las utopías educativas y de los afanes emancipadores de maestras y maestros, pero también nos ofrece las sombras de la miseria, de la injusticia, del maltrato, del analfabetismo endémico, de las tenaces inquisiciones”*.

Un viaje por la literatura del siglo XX, en definitiva, nos permite descubrir las claves de los códigos pedagógicos de las escuelas y sus maestros, ayudándonos a perfilar el conocimiento que la historiografía escolar ha aportado sobre la cultura pedagógica en todas sus dimensiones.

2.- MAESTRO Y PEDAGOGÍA EN LA ESPAÑA FRANQUISTA

La ya extensa historiografía sobre el franquismo sigue debatiendo -aun hoy- diversas posibilidades acerca de la forma correcta de periodizar su dilatada existencia; criterios económicos, estrictamente políticos o sociológicos, han conformado diversas temporalizaciones, alimentando una polémica todavía no resuelta, al menos, de forma definitiva. Sea como fuere, lo cierto es que toda esta diversidad asume la existencia de tres grandes momentos, de difícil concreción cronológica, en paralelismo de identidad con los ropajes ideológicos de los que se sirve el franquismo para facilitar la pervivencia del régimen: unos primeros años, hasta finales de la década de los cuarenta, aproximadamente, donde se constata una orientación totalitaria, con el orden, la religiosidad y la demolición de todo lo anterior como bandera; un segundo periodo, considerado como autoritario, con pleno desarrollo del nacional-catolicismo y los primeros signos de apertura de mediados de los años cincuenta; finalmente, el discurso tecnocrático, en la España del desarrollo y la eficacia, pondrá fin al régimen, anunciando el cambio de rumbo hacia la transición democrática.

Desde la perspectiva educativa, asimismo, se han vertido propuestas muy variadas, algunas coincidentes con los criterios generales antes mencionados. Por nuestra parte, como anunciamos, nos servimos del concepto de cultura pedagógica, es decir, el entramado de relaciones, sinergias y divergencias, encuentros y desencuentros, entre las tres lógicas en las que se plasman los estilos docentes: el discurso académico o la cultura teórica del conocimiento científico de los expertos, que va marcando el ideal hacia el que orientar todo el diseño curricular; la norma legislativa o las estrategias burocráticas de la organización de los procesos, que regulan la actividad, estableciendo los cauces administrativos pertinentes; finalmente, como tercera perspectiva, la realidad empírica de la práctica, concretada en los recursos gremiales de la tradición inventada por los propios docentes, con el preciso objetivo de resolver el vivir cotidiano en las aulas y centros escolares. El maestro va construyendo su hábitus profesional, es decir, las reglas del arte y oficio de enseñar, atendiendo a este juego de recreación de las tres dimensiones señaladas, según las características propias de su situación profesional y las circunstancias socio-pedagógicas que regulan su escuela, en cada una de las etapas marcadas.

2.1.- La pedagogía suplantada. Pobreza material y abundancia espiritual en el primer franquismo

El ansiado final de la Guerra Civil dará paso al nacimiento del "Nuevo Estado" enmarcado en el contexto de una profunda precariedad económica y una necesaria -para unos- e injusta -para otros- depuración ideológica. La escuela del nacional-catolicismo caminará entre la *pobreza material* y la *abundancia espiritual*, entre la escasez de medios y recursos para la enseñanza y el control de su labor ideologizadora hacia la defensa del patriotismo, la religión católica, la tradición y un renovado espíritu de ciudadanía, eliminando cualquier reminiscencia liberal del periodo republicano anterior. La pedagogía de la época queda *suplantada* por estos valores de militancia patriótica y la presencia de una iglesia católica como juez implacable de todos los aspectos de la vida. La apelación al placer, el juego o la actividad natural del niño, como códigos de la pedagogía modernista de tiempos pasados -siempre vinculada al concepto de educación propugnado por el movimiento de la Escuela Nueva-, deberán ser revertidos, suplantados, por una pedagogía de la voluntad, del sacrificio, del esfuerzo (Talayero: 1938), de la disciplina y de la vida ascética de la "nueva España" (García Hoz: 1941). Las palabras dirigidas al Magisterio por D. Gonzalo Gálvez (1938, pp. 175-77), Inspector de Primera Enseñanza de Granada, discípulo del Padre Manjón, es un ejemplo -de entre los muchos que podríamos citar aquí- del pensamiento pedagógico de la época: "*Quiérote decir, y tú ya lo habrás adivinado, que Religión, España y Trabajo es lo que tienes que enseñar, y por mucho que detalles el programa, y por muchos nombres técnicos que des a lo que quieras enseñar, ya verás cómo te cabe todo en esos tres grandes campos que yo hago.*"

La técnica pedagógica queda revertida, anestesiada, por las nuevas directrices, que orientarán, ahora de manera rigurosa, la totalidad de los aspectos de la práctica educativa. El propio Onieva (1939, p. 5), en la

dedicatoria dirigida a los maestros españoles en *La Nueva Escuela Española*, una de las obras señeras de la educación franquista de la época, expresa la importancia de los nuevos valores, con un cierto menosprecio hacia la pedagogía científica, poniendo en valor la tradición gremial y la cultura empírica de los docentes: “Esto no es un libro de Pedagogía ni tiene pretensiones científicas. Es un conjunto de observaciones a través de muchos años de práctica escolar e inspectora, viajes e informaciones (...) ¿Qué he pretendido? Lo que ha sido mi preocupación de siempre: hacer una escuela estrictamente española, para niños españoles y con doctrina hispánica.”

La vida escolar, en consecuencia, está marcada por actividades encaminadas a la formación del espíritu nacional y, sobre todo, a la extensión y profundización en el ideal católico. Numerosos son los testimonios literarios que podríamos recoger aquí. Nos quedamos, a modo de ejemplo, con el recuerdo del intelectual polifacético, C. Barral (1975, pp. 21-22), en su primera entrega de la trilogía de memorias, *Años de penitencia*, en la que rememora la atmósfera de aquel tiempo y sus años de escolar en un colegio jesuítico de la Barcelona de posguerra:

Aquellas oscuras y raras personas estaban allí, sobre todo, para introducirnos en una nueva legalidad, eterna, pero que tenía manifestaciones inmediatas: la estricta y obligatoriedad de la vida religiosa y las prácticas patrióticas. Unas y otras tenían importancia y eran el marco cotidiano, las fronteras con el mundo y con el cielo, de la monótona vida académica. La jornada comenzaba con la concentración para la misa, el oficio a golpe de palmeta y de comunión prácticamente sin excusa (...) Al empezar cada clase había que repetir en voz alta una jaculatoria y a la mitad de la permanencia de la noche, así se llamaban las horas de estudio bajo vigilancia de los celadores, se rezaba el rosario (...) Naturalmente yo no me daba cuenta entonces, pero esa espesa estructuración conventual de la vida escolar, ese abuso de prácticas obligatorias, eran una magnífica, casi infalible vacuna contra el sentimiento religioso.

A esta exaltación católica, debemos añadir toda una serie de prácticas y actividades propuestas por la Falange, de marcado carácter estético, que complementan la labor de formación de la juventud española: el izar y arriar banderas, los cantos patrióticos, la consigna diaria, la gimnasia y nociones premilitares, o los cuadernos de rotación, son algunas de las parafernalias más significadas (Cruz: 2001). El propio Barral (1975, pp. 22-23), en el mismo texto anteriormente citado, se refiere a este nuevo referente escolar:

Los ritos políticos, de educación patriótica como se llamaban, eran eminentemente formales y yo creo que casi nadie se los tomaba en serio. Existían unos monitores, profesores de educación política, que dirigían y controlaban los actos premilitares, los cantos brazo en alto, y que daban unas delgadas clases de joseantonismo. Pero aun con respecto a los profesores laicos de las disciplinas normales, eran personajes de segundo rango.

Y acabará el pasaje sentenciando de manera taxativa:

Como se ve, todo estaba previsto, hasta las sugerencias de meditación; la vida en el colegio estaba perfectamente ordenada y éramos la cementera, dispuesta ‘more geométrico’, de la futura España del Orden Nuevo.

Este contexto ideológico (nacional-católico) impregnará todo el sentido de las orientaciones pedagógicas del sistema escolar (López Martín y Mayordomo: 1999, pp. 41-103). Con ello, junto a la tradicional ausencia de programas o pautas pedagógicas prescritas por la administración desde la propia gestación del sistema educativo español, la vida escolar queda condenada a los tonos rutinarios y de dependencia textual, donde priman las tradiciones artesanales de los maestros. El Magisterio, huérfano de ese apoyo metodológico, confiará la práctica de su trabajo a los manuales escolares o a los “modelos de lecciones prácticas”

publicitados por los medios profesionales de la época: "La Escuela en Acción", suplemento de *El Magisterio Español*; *Escuela Española* y su sección "La vida en la escuela"; en menor medida la *Revista Nacional de Educación*; incluso la revista del Frente de Juventudes, *Mandos*, publicarán lecciones desarrolladas en toda su extensión didáctica (objetivos, contenidos, medios a utilizar, textos, ejercicios...) y dispuestas para ser aplicadas a la realidad del aula.

En el mejor de los casos, los maestros avezados por la experiencia eran capaces de adaptar el contenido de los modelos de lecciones o aquellas planificadas en enciclopedias y libros escolares a la realidad específica de su aula, a través de los "cuadernos de preparación de lecciones", obligatorios desde la Orden 20-I-1939, como un elemento de control de la actividad del docente, donde se recoge un breve diseño de intervención educativa en cuanto al tipo de alumnos, objetivos, contenidos, materiales, recursos didácticos, medios más adecuados...; no se trata, por tanto, de una exposición detallada de cada lección, sino simplemente de un esquema-guía orientado a facilitar su desarrollo.

Así pues, los maestros, refugiados más en esa "tradicción inventada" o conjunto de reglas artesanales aprendidas por mecanismos de apropiación empírica y transmitida por conductos gremiales (lógica práctica), que en los currícula de las Escuelas Normales (lógica científica), fueron construyendo una práctica alejada de otros registros de esa cultura pedagógica, pero muy acomodada a su escasa preparación y a la penuria económica de una escuela sin medios ni posibilidades de mejora material (López Martín: 2005, pp. 235-41). Luís Landero (2000, pp. 76-79), en uno de sus cuentos titulado "El País de Maricastaña", nos ofrece un ejemplo de una metodología curiosa y propia de una época revanchista de posguerra, con un maestro excombatiente y poco o nada formado:

El maestro se llamaba don Fermín y tenía un caballo. Muy de mañana salía siempre a cabalgar un rato y, como el aula estaba en la planta baja, y como para entrar en la cuadra tenía que pasar forzosamente por allí, pues a veces irrumpía en la clase montado en el caballo. Y a veces aprovechaba ya para examinar los deberes o tomar la lección desde la montura. Era mutilado de guerra, tenía un ojo chafado y una mano ortopédica, y dividía la clase en zona nacional y zona republicana. Los primeros eran los listos y los otros los torpes, y todos empezaban de republicanos menos él, cuya misión consistía en liberar de la ignorancia a la zona rebelde. Según los muchachos iban pasando a la zona nacional, les iba adjudicando los nombres de las ciudades liberadas, y a los primeros en pasar, les llamaba Ceuta y Melilla. Al final del curso, quienes acabasen de republicanos suspendían, y los otros aprobaban, según la ciudad así la nota. Ya ven ustedes qué fácil era la pedagogía de entonces.

Y no contento con esto, Don Fermín, en otro episodio que refleja con precisión los valores de esta pedagogía suplantada del nacional-catolicismo, desde la montura de su caballo, preguntó a nuestro querido "Albacete" (esa era la ciudad que le correspondía):

'¡A ver, Albacete!, ¿qué cosa grande es Dios?' Manuel no lo sabía, pero vio a un compañero que, por entre las patas del caballo, empezó a hacerles señas. Fingía que fumaba un puro, exagerando el gesto como si fuese un banquero o un apoderado taurino. Entonces cayó en la cuenta. 'Dios es el Espíritu Puro', proclamó. Y don Fermín le dijo: 'Muy bien. Y, en premio, vas a elegir la ciudad que prefieras ser'. Manuel bajó la cabeza y susurró: 'El País de Maricastaña, esa es la ciudad que yo quiero ser'. Él entonces encabritó el caballo y montó en cólera: '¡Con España no hay bromas que valgan, rufián!', gritó, dándole con la vara de olivo. '¡En adelante, en castigo por tu cosmopolitismo, y ya para todo el curso, serás sólo Alburquerque!'

A los objetos tradicionales de una escuela pobre (cuatro bancos incómodos, una maltrecha pizarra, un armario destartado y vacío de material didáctico, escasa higiene, elevada y variada matrícula...), lejos de

cualquier aparato científico que pudiera conceder algún atisbo de innovación práctica, tan sólo constatamos las llamadas “tecnologías vernáculas” (Lawn & Grosvenor: 2001), es decir, ese conjunto de objetos resultantes de la tendencia de muchos maestros a fabricar sus propias herramientas y material didáctico, al objeto de hacer más atractiva su enseñanza. Andrés Berlanga (1984, pp. 189-91), en su novela *La Gaznápira*, donde narra los deseos de una chica de pueblo que quiere abrirse camino en el mundo en declive de las pequeñas localidades de la meseta castellana, nos describe la penuria de las escuelas rurales:

Pones el plumillero a punto, mojas en el tintero de loza china y te inspiras mirando a las musarañas antes de empezar a garrapatear. Entre las cuatro paredes, de no más de quince pasos por diez, ves de frente el crucifijón, el encerado carcomido, la estufa de pezuñas, la mesa renga, el sillón frailuno y a don Salustio reinante; a la derecha, la puerta al cuarto oscuro, las láminas con músculos en carne viva y venillas desteñidas, el mapa de España con la jaula en el rincón derecho de abajo para meter a Filipinas, y el armario donde al marcharnos se guarda la única enciclopedia de la escuela; detrás, los percheros al lado de la vitrina llena de poliedros despegados; y, en la pared, a la izquierda, la puerta y los ventanales altísimos asomándose al Hoyo, la Cabezuela, la sierra de Molina y la raya borrosa de la paramera fundiéndose con el cielo.

No faltan, por otro lado, críticas en la literatura española ante este acontecer educativo. El duro, durísimo, testimonio de R. Alberti (1942, pp. 28-29) nos parece suficientemente representativo de las mismas:

De todos aquellos colegios andaluces, tanto de primera como de segunda enseñanza, se salía solamente con la cabeza loca de padrenuestros, pláticas terroríficas y con tal cúmulo de faltas ortográficas e ignorancias tan grandes que yo, aun a los veinte años, después de cinco ya en Madrid, me sonrojaba de vergüenza ante el saber elemental de un chiquito de once, alumno del Instituto Escuela o de cualquier otro centro docente. ¡Lamentables generaciones españolas salidas de tanta podredumbre, incubadas en tan mediocres y sucias guaridas! Aunque en la actualidad deteste y odie el imbécil alarde antirreligioso, si no peor en su extremo, por lo menos tan desagradable e inculto como el del más cerril de los beatos, quiero consignar una vez más la repugnancia que siento por ese último espíritu católico español, reaccionario, salvaje, que nos entenebreció desde niños los azules del cielo, echándonos cien capas de ceniza, bajo cuya negrura se han asfixiado tantas inteligencias verdaderas.

Esta realidad escolar cargada de ideología patriótica y reverencia católica, quedaba aderezada con una férrea disciplina, como recurso de primer orden; el esfuerzo, el sacrificio, los valores ascéticos, exigen -sin duda- una adecuada gestión de la disciplina, de tal forma que prácticamente todo quedaba legitimado. Quizás sea este apartado de la rudeza disciplinaria uno de los elementos en los que más se ha centrado la literatura a la hora de relatar la memoria de la escuela de la cruda posguerra, por lo que contamos con infinidad de textos. Recogemos la semblanza de “el Camándulas”, maestro de la novela de Sebastià Juan Arbó, *Martín de Caretas en el pueblo* (1972, pp. 17-18), que ejerce un miedo atroz a sus discípulos, donde narra la dureza disciplinaria que recibe el joven Martín obligado, finalmente, a huir a la ciudad:

En la escuela Martín apenas cometía diabluras, cuando menos no cometía tantas como en la calle. En la calle, en efecto, a cada paso quería la suerte que le sucediese algún hecho desgraciado que la gente se empeñaba en llamar diablura. En la escuela estaba el Camándulas, el maestro, y no era cosa de descuidarse. También él era de los de guerra: del gremio de los flagelantes, de la hermandad de la porra, adelantado de la disciplina (...)

Si el viejo Camándulas se acercaba caminado de lado, con el bigote ligeramente caído hacia la izquierda, la tempestad estaba cerca. No había barómetro más seguro; algo le había sucedido: había reñido con su mujer, había perdido en el juego, en el café, donde jugaba todos los días su partida.

A ver usted... -nadie lo miraba-; todos estaban ocupadísimos; todos querían escapar. Usted... ¿quién fue Napoleón? A usted se lo digo, a usted... -se iba alterando-. No me mire con esos ojos; a usted. Porque lo que toca a modos, los tenía.

Entonces no había cuidado que nadie se moviera, que nadie se diera por aludido. Napoleón..., Napoleón... Ninguno de los niños sabía quién era aquel señor y todos estaban temblando. Camándulas se adelantaba con calma; había ya escogido a su víctima y se dirigía hacia ella con la vara en mano.

Se lo digo a usted; ¿es usted sordo? -le había cogido con una mano, de la oreja, levantándole casi en vilo, mientras con la otra le daba con la vara, era una suerte que no tuviera tres-. A usted -repetía, cada vez más acalorado-, a usted...A mí con camándulas, no ¿Entiende usted? -porque modos, sí los tenía.

2.2.- La pedagogía normativizada. Los inicios de la apertura sociopolítica en la educación

La década de los cincuenta supone el final de la etapa autárquica y el inicio de un tímido -en principio- proceso de apertura que, auspiciado por los cambios políticos y nuevos escenarios económicos del franquismo, comportará en el ámbito escolar la necesidad de introducir criterios de racionalidad tecnológica y cierta modernización pedagógica. La creación del Centro de Orientación Didáctica en 1954, la celebración al año siguiente del Primer Congreso Nacional de Pedagogía, el restablecimiento de los Centros de Colaboración Pedagógica (1957), el nacimiento -un año después- del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP), encargado del perfeccionamiento técnico de ese grado de enseñanza con la "utilización de nuevas técnicas y métodos pedagógicos, planes y programas, sistemas de organización escolar..." o la publicación de la revista *Vida Escolar* (1958), como órgano de expresión e intercambio de experiencias entre todas las escuelas y maestros de España, son muestras de esa modernización educativa e iniciativas que orientan al Magisterio hacia un concepto de la pedagogía como de ajuste a la norma y que, de otro lado, asumen un papel mediador entre los diversos niveles de concreción en que se objetivan las culturas pedagógicas, fundamentalmente entre las orientaciones político-administrativas, ahora con mayor influencia en la conformación del perfil de los docentes. Sin duda, su meritoria labor de auxilio metodológico a los maestros, junto a los cursos de reciclaje y las publicaciones divulgativas del CEDODEP, reclama investigaciones y estudios más detenidos por parte de los historiadores de la escuela.

Febrero de 1953 puede considerarse el punto de partida de esa larga singladura a la que nos referimos. Los *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria*, primer documento oficial en la historia escolar de España que normativiza la actividad didáctica de los maestros, incorpora a la escuela primaria nuevos enfoques que, siendo respetuosos con la tradición y los preceptos del nacional-catolicismo, la precipitan hacia el uso de registros científicos más modernos. Los *Cuestionarios*, "instrumento de trabajo sin el cual su labor (las escuelas) adolecería de improvisación y heterogeneidad", se convierten en guías uniformadoras de la actividad escolar, propuestas orientadoras para la confección de programas, en el contexto de una enseñanza "concreta, viva y activa", que huya de un excesivo memorismo y acerque la escuela a la "órbita de realidades en que se mueven los intereses y afanes del niño".

Con todo, un breve análisis de su contenido es suficiente para comprobar el cambio de planteamiento curricular y cómo la labor del maestro queda diseñada en torno a la asignatura y su discurso como instrumentos didácticos todavía insustituibles, pero con el refuerzo de la acción (prácticas formativas) y la intuición (orientación metodológica) como estrategias docentes. Serán metodologías nuevas, postuladas de la ciencia pedagógica del momento:

El modo de concebir la lección, antes apuntado -se lee en las normas generales-, pugna con el de 'trozo del libro del texto a memorizar', pero también con el de 'simple conjunto de nociones a explicar'. Ambos son criterios ya superados, que deben ceder su puesto a una concepción orgánica, consistente, en esencia, en hacer de la lección un conjunto de actividades de colaboración entre

maestro y niños que, comenzando por una preparación, tanto de éstos como de aquél, se continúa con un diálogo, lleno de dinamismo y de amenidad, en el que se intercalan acciones -ilustrativas, corroborativas, sugestivas- y termina con una serie, todo lo variada que se pueda, de ejercicios de aplicación.

Pero no lancemos las campanas al vuelo. En todo el franquismo conviven los pequeños avances e innovaciones con elementos de la más rancia tradición, máxime en este momento histórico de transición, en que una España de “blanco y negro” iba despertando al color de manera paulatina, aunque dejando ver -en ocasiones- tonos sórdidos como “el sepia”. En este sentido, la renovación metodológica de los *Cuestionarios de Lengua Española* que huyen del yerto gramaticalismo de siempre, priorizando los ejercicios frente al listado de contenidos o lecciones (llamada al innovador activismo pedagógico), contrastan con el carácter ideologizador de los elaborados para la *Historia de España* (es el respeto a la tradición y la huida de “innovar en exceso”, como reza textualmente el documento). Esta ambivalencia entre la apuesta por una pedagogía activa plena de actividades prácticas y la rancia tradición, servirá de base a especialistas como Rodríguez Diéguez (1990) para calificar los *Cuestionarios* de desproporcionados y con “falta de coherencia didáctica”.

La disciplina será una de las persistencias del pasado más notoria, junto con la exaltación ideológica. El testimonio de B. Atxaga (1977, pp. 65-66), en su novela *Horas Extras*, referido a un inspector franquista en una escuela del País Vasco, es ciertamente ilustrativo:

Era que por expreso mandato de nuestros hermanos mayores, nos negábamos a saludar brazo en alto la bandera roja y gualda que presidía la escuela; era que tomábamos a broma las clases; era que nos pasábamos media mañana organizando los combates de boxeo que, después de Cassius Clay-Sonny Liston de aquel año, 1964, solían celebrarse durante el recreo.

‘Se trata de niños selváticos’, informó el maestro al inspector que vino a poner orden a la escuela. ‘Debo intervenir una y otra vez en sus juegos, porque de lo contrario acabarían matándose’ (...)

‘¿Quién es el peor de todos?’, preguntó el inspector moviéndose con nerviosismo sobre la tarima. Vimos que se quitaba el anillo de casado y lo dejaba sobre la mesa.

Todos pensamos que el maestro llamaría al feroz Areta, o al lacónico Opín, o al indomable Andrés, alias Chessman.

‘Ese moreno de la ventana’, dijo entonces el maestro señalando a Azpetixe.

‘¡Ven aquí, desgraciado!’, gritó el inspector con un cambio de tono que a mí, sentado en la primera fila, la de los pequeños, me sobresaltó.

‘¿Sabéis por qué me he quitado el anillo?’, nos preguntó luego. ‘Pues para que mis golpes no dejen marcas en la cara de este desgraciado’.

No había acabado la frase y el primer tortazo, de revés, sorpresivo, ya había estallado en la mejilla de Azpetixe. El castigo ejemplar había comenzado.

Una evidencia más de los claroscuros educativos de esta época de la historia de España, nos lo refiere uno de nuestros narradores más prolíficos, el escritor F. Umbral (1972, pp. 48-49):

En nuestros primeros colegios había unas señoritas que eran como nuestras tías -escribe-, unas tías no queridas que nos habían salido de pronto, igualmente regañonas y ratisabias, unas señoritas que tenían derecho a tirarnos de la oreja y a limpiarnos el culo, igualito que nuestras tías.

No podía ser. Queríamos ir a un colegio de hombres, y nos llevaban a colegios oscuros, en patios interiores, con olor a cocinas pobres y corriente de pasillo, donde hacíamos palotes, temblorosas y atormentadas caligrafías, bajo la mirada miope y dura de unos maestros con mandilones grises, bigotes negros y regla de pegar en la mano.

A otros niños los llevaban a los colegios de frailes o de monjas. Algunos niños estuvimos una temporada en el colegio de las monjas, siendo muy pequeños, y las monjas nos explicaban mucha Historia Sagrada con un enorme libreo de láminas que tenían siempre abierto sobre un viejo facistol. Las historias eran más o menos aburridas y nos parecía saberlas desde siempre, pero en las grandes láminas había hermosos desnudos coloreados, y toda aquella gente que se había paseado al sol del Antiguo Testamento con las carnes muy desnudas y blancas -blancas a pesar de aquel sol antiguo y grande-, nos parecían más libres y más felices que nosotros.

Permítasenos un ejemplo más de esta convivencia de modelos pedagógicos en los inicios de los años sesenta. Se trata de la novela de Ana M^a. Matute (1961), *Historias de La Artámila*, donde recoge una veintena de relatos de temas muy variados sobre aspectos distintos de la España de la época, en un pueblo imaginario de Logroño (La Artámila). En uno de ellos, titulado "El Rey" (pp. 105-109), se contraponen la figura de don Fabián, maestro ya fallecido, chapado a la antigua, con modelos educativos del pasado, y don Fermín, el nuevo maestro llegado al pueblo, con un perfil muy distinto al anterior, bajo parámetros pedagógicos mucho más vinculados a las modernas teorías educativas.

Y si este juicio es válido para los centros escolares de áreas urbanas, queda muy alejado de las escuelas rurales, las pequeñas escuelas mixtas y unitarias de los pueblos y aldeas de la geografía española, estancadas en modelos pedagógicos del pasado más rancio. Tomás Funes y su testimonio de la escuela de Torralbilla, para 1954, es sumamente clarificador:

Para muchos -acaso para todos- aquella escuela de colores apagados resultaba inmensa, fría y amenazante desde el primer día. Un mundo extraño y misterioso donde, una vez cerrada la puerta, el maestro imponía su ley: 'de rodillas con los brazos en cruz', 'de pie contra la pared', 'te quedarás sin recreo', 'hoy no irás a comer a casa'... Aquel maestro, delgado y seco, era para los chicos rígido, duro y exigente, de mal genio y poco tolerante; pero, sin duda, preocupado por sus alumnos. (...) El maestro organizaba la escuela en 'secciones', según conocimientos y edades. La sección entera en semicírculo repetía 'una por cinco es cinco; dos por cinco diez', mientras repiqueaban los martillos sobre el yunque de la fragua. El maestro explicaba poco y preguntaba mucho, ante la pizarra o frente a un mapa mugriento; quien respondía bien a sus preguntas adelantaba posiciones e incluso cambiaba de 'sección'; quien no respondía, bajaba puesto y, a veces, se llevaba el consabido regalazo. 'Para mañana la tabla del siete'. 'Para mañana los ríos de España'. 'Para mañana Guzmán, el Bueno'... Y sonaban las cinco de la tarde en el reloj del Ayuntamiento entre el repiqueo metálico de la fragua. (...)

Si la escuela tenía algo atractivo, aquellos chavales no lo encontraban por ningún rincón: leer, copiar, hacer cuentas, repetir en voz alta las tablas de la contraportada del cuaderno... escuchar los gritos del maestro, responder a sus preguntas, o repetir ante el mapa mugriento los ríos, cabos, cordilleras y provincias de España. Repetir, repetir, repetir... Silencio, silencio, ¡silencio! No sólo era una escuela de colores apagados por el tiempo y la desidia; era casi una escuela en blanco y negro. Los recursos didácticos existentes se limitaban a una pizarra, un mapa de Europa, otro de España y uno pequeño de Aragón. No todos los chicos llevaban cartera y plumier; una enciclopedia, un cuaderno, un lápiz y una goma de borrar era para algunos todo su material escolar. Llevar un plumier de dos pisos y una caja de pinturas Alpino era un derroche. (...) La vida tenía otro color, otro calor, otro sabor, otro saber. Los colores vivían en el campo, en el monte y en las nubes de los atardeceres.

2.3.- La pedagogía oficializada. El refugio ideológico en la eficacia y el rendimiento escolar

Los años sesenta suponen la década de desarrollo y modernización de la sociedad española por excelencia. En el terreno escolar, además de completar los esfuerzos de mejora y crecimiento de las instituciones de enseñanza primaria iniciados en la década anterior, se insiste -ahora- en la necesidad de que

la educación responda adecuadamente a los modernos procesos de desarrollo socioeconómico, a criterios de racionalización científica, a la evolución de un mercado productivo que exige la preparación de trabajadores más cualificados, con el objetivo de acercar los índices de nuestro sistema educativo (extensión de la escolarización obligatoria, mejora de la formación profesional, mayor presupuesto de inversión...) a la realidad de los países de nuestro entorno europeo.

La O. 22-IV-1963, por la que se programa la distribución de actividades escolares para aumentar la eficacia y rendimiento de las escuelas primarias, el establecimiento de las promociones escolares de fin de curso, la labor del CEDODEP, la extensa difusión de la revista *Vida Escolar*, las unidades didácticas de los nuevos *Cuestionarios de 1965*, reforma curricular de mayor trascendencia en nuestra historia reciente, entre otros aspectos, marcarán el inicio de la renovación técnico-pedagógica de nuestras escuelas y la labor de sus maestros, que desembocará en la "revolución pacífica y silenciosa" que significó la Ley General de Educación de 1970. A la preeminencia de la dimensión administrativa de la cultura pedagógica de la escuela de la etapa anterior, se une -ahora- la alianza, cuando no identidad personal, con los expertos de la lógica científica, conformando una tecnoestructura política que impone a los maestros los modos y formas de desarrollo curricular, con el consiguiente alejamiento de la dimensión de la realidad práctica docente; es el maestro de una *pedagogía oficializada*, donde la eficacia y el rendimiento escolar constituyen el refugio ideológico de la tecnoburocracia.

De manera paulatina, los nuevos enfoques didácticos irán entendiendo los programas como un esquema-guía de actividades y ejercicios diversos que, a modo de proyectos de acción concreta, especifiquen no sólo el "qué", sino el "cómo", el "cuándo" y el "cuánto" de la enseñanza. "*Fijar objetivos, determinar actividades y experiencias, asignar materiales y recursos didácticos, pautar temporalmente el aprendizaje y prever un sistema de evaluación*", son las tareas, si atendemos a las palabras de A. de la Orden (1966, p. 13), a desarrollar por el docente en toda programación con pretensiones de eficacia. Con todo, el maestro podrá disponer de una guía detallada de cómo debe organizar su tarea en cuanto a los contenidos instructivos y actitudinales, una idea clara "*del nivel que los niños deben alcanzar respecto al desarrollo de sus capacidades, adquisición de destrezas, consecución de unas determinadas aptitudes y actitudes*".

Esto no significa, y menos en las pequeñas escuelas rurales, la ruptura definitiva con los modos y formas de la cultura pedagógica anterior, pero sí algunos resquicios de innovación. El testimonio personal de la escritora aragonesa Encarnita Visús (2007, pp. 82-83), sobre su escuela de Jarlata, un pueblecito del Pirineo Oscense, refleja con claridad la situación:

Una de las maestras de los últimos años (cursos 1962-63 y 1963-64) fue Mari Luz. En su caso, la escuela no supuso sólo un nuevo destino, sino su reencuentro. Una situación peculiar la diferenciaba de sus predecesores: ella volvía a casa, a su Jarlata natal. Aunque su escolaridad había transcurrido en Huesca, el vínculo que le unía con el pueblo era muy fuerte. En él seguían sus recuerdos, sus juegos, sus amistades o sus querencias y en él se depositaría parte de su futuro. Eran años en los que en la sociedad ya soplaba un leve viento de cambio y la escuela preludiaba nuevos planteamientos cada vez más alejados de la rígida disciplina y de la autoridad impuesta. Unos tiempos de mudanza que se confabularon con las primeras etapas profesionales de esta joven maestra, con el entusiasmo de las primeras experiencias, con la fuerte convicción de que el que más enseña, más aprende; con el deseo de PROYECTOS con mayúscula, que conjugaran los intereses de alumnos y maestros.

Mari Luz cuenta que todavía se seguía recibiendo en nuestra escuela la leche, la mantequilla o el queso de la ayuda americana de la posguerra, una contribución que la presencia de ganado vacuno en el pueblo, hacía innecesaria.

Recuerda también la flexibilidad de la distribución del tiempo, tanto del dedicado a las materias de estudio, como al recreo que carecía de franja horaria precisa. De las primeras, desaparecieron las

labores de las tardes y la Enciclopedia de Álvarez continuó siendo el hilo conductor de los aprendizajes. (...) La escuela de Jarlata cerró sus puertas en 1965...

No fue la única escuela cerrada en los pueblos de España durante los últimos años del franquismo, fruto de la política de concentraciones escolares. La literatura, en el testimonio de Marisancho Menjón (2007, pp. 71-73), nos ofrece otro bello ejemplo:

Fui, pues, el benjamín de una escuela unitaria de seis u ocho chicos en total de la que recuerdo, por encima de todo, la sensación de sosiego, de paz... de plácida felicidad. Era un aula grande, con amplios ventanales y techos altísimos, pupitres de madera dobles, de asientos duros, y un escueto espacio para la maestra. Con una estufa de leña tratábamos en vano de combatir aquel frío intenso de chiquillos de eterno pantalón corto. En la pared, un mapa de España, un retrato de Franco y un crucifijo. Oía, como todas las escuelas, a niño y lápiz de madera. (...)

Fue una enseñanza buena, serena, impartida con dulzura, que hizo que al año siguiente, ya de nuevo en Huesca, yo fuera el más adelantado de la clase... y también que acusara tantísimo el cambio a un colegio con más niños, con muchísimo más ruido, con otro ritmo que no tenía nada que ver conmigo y con unas monjas que, responsables de domeñar eficazmente a aquella marabunta, exhibían un estilo educativo manu militari. Pero es que, en realidad, aquel año yo tuve dos maestras. (...) La maestra de la escuela era una mujer de mediana edad, con bata blanca y una melena cortita, que sabía hacer del aula un pequeño mundo propio, cálido y protegido. Como en todas las escuelas unitarias, tenía que atender a chicos de distintos niveles y dedicarnos un tiempo especial al cada uno, asignarnos tareas acordes a nuestra capacidad. Tengo vivida su imagen y, sobre todo, aquella confianza que nos proporcionaba su carácter afectuoso... pero, lo que son las cosas, no recuerdo su nombre. (...)

La maestra tuvo que intuir el cierre, sí. O tal vez le informaron algo en Zaragoza. No lo sé. El caso es que la última tarde de aquel curso, ya iniciado el verano, quizás porque yo era el más pequeño o porque casualmente me había quedado el último, me dijo: 'ven, que vamos a cerrar la escuela'. Me llevó a la puerta, me cogió de la maneta y entre los dos dimos la vuelta a la llave. Cerramos la escuela.

Esta alianza entre los gestores de la reforma y los expertos de la pedagogía científica buscó un acercamiento al tercer registro de la cultura pedagógica, el ejercicio práctico, a través de sumar a los maestros a la defensa de las *Nuevas Orientaciones Pedagógicas* de los setenta; el colectivo de docentes, de forma mayoritaria, sin embargo, en ningún momento sintió el menor entusiasmo por una reforma percibida como un "mal menor", diseñada por los técnicos e impuesta por la clase política: la "programación por objetivos" instrumentaliza el currículum de tal forma que *"el profesor se ve desprovisto de su legitimidad tradicional para determinar el qué y el para qué (reflexión ideológica), limitándose al cómo"* (Beltrán: 1992, pp. 193-207).

Este descontento queda recogido, de forma acertada, por las palabras de R. Navarro Sandalinas (1990, p. 283):

En el curso 1970-71 se implantó, de golpe y porrazo, los primeros cuatro cursos. Los maestros recibieron, poco antes, un libro 'azul' donde se explicaban los nuevos contenidos (aún no había libros de trabajo para ellos) y las nuevas técnicas. Los que llegaron tarde al reparto, como este autor, tuvieron que comprarlo de su bolsillo en una librería. Allí se encontraba la lista de novedades... y nada más. Nadie dijo cómo miles de maestros aprenderían matemática moderna, por ejemplo. Nadie explicó cómo se resolvían problemas como el que este autor tuvo ante sí, en enero de 1971, al inaugurarse un colegio nacional en los suburbios de Barcelona: ante niños de 2º curso, los antiguos programas decían que debía enseñarles a multiplicar; los nuevos decían que eso no debía de

hacerse hasta cuarto curso; sólo que aquellos niños ya sabían multiplicar... Como esta situación, mil. Todas las que quieran, con un Magisterio atónito ante aquella catarata de innovaciones poco y mal explicadas en un librito que no era sino reproducción de la disposición del BOE pertinente (...). A todo maestro, aquello de la gramática estructural, evaluación continua, trabajo con fichas, consejos orientadores... le causaba la misma sensación que un fenómeno extraterrestre; nadie comprendía nada, nadie había oído hablar de todo aquello, nadie veía que el MEC se comprometiera a enseñarlo.

3.- A MODO DE CONCLUSIÓN

La evolución del perfil docente de los maestros en las distintas etapas de la España franquista, su hábitus profesional, o lo que hemos venido denominando las reglas del arte y oficio de enseñar, se va construyendo atendiendo al juego de relaciones, encuentros y desencuentros, sinergias y divergencias entre la trilogía de lógicas o dimensiones que conforman la cultura pedagógica de los estilos docentes: el discurso académico de los expertos, la normativa administrativa de los gestores y las circunstancias de la realidad práctica del ejercicio profesional de los propios docentes.

Si en los primeros momentos del régimen, la tradición gremial de los propios maestros, nutrida de la cultura empírica de la escuela, alimentada por los nuevos valores religiosos y patrióticos, junto a la dependencia de textos y enciclopedias, serán las guías orientadoras del trabajo práctico del magisterio y de la vida cotidiana de las escuelas de posguerra, en lo que hemos denominado la *pedagogía suplantada*, el proceso de apertura de la década de los cincuenta supondrá el inicio de una cierta búsqueda de racionalidad y modernidad educativa, con una labor docente centrada en el ajuste a la norma y a las directrices marcadas por la administración, lo que hemos rotulado como la *pedagogía normativizada*; se trata, en definitiva, de una travesía que nos llevará de las apoloéticas llamadas a una escuela centrada en la “renacionalización” de toda la sociedad, a la persistente e imperiosa demanda de “racionalización” de las tareas y trabajos escolares. Los años sesenta y los últimos momentos del franquismo consolidarán el carácter tecnoburocrático del currículum, alejando al maestro de una *pedagogía oficializada*, impuesta, que le impide “pensar su propia enseñanza” y donde el rendimiento, la eficacia y el reformismo constituyen el refugio de una ideología moribunda, que daba síntomas de la llegada del cambio político hacia la democracia.

La literatura, como una de las herramientas más novedosas de la investigación histórico-pedagógica, nos ayuda a entender esta realidad escolar, completando el conocimiento ofrecido por la historiografía convencional y la hermenéutica tradicional. Autores como R. Alberti, C. Barral, F. Umbral o, los más cercanos en el tiempo, caso de Ana M^a. Matute, L. Landero, S. Juan Arbó, B. Atxaga o A. Berlanga, entre otros muchos que pudiéramos mencionar, ofrecen la oportunidad de vivificar la pureza científica de la heurística, con escenografías de la realidad que ayudan a perfilar nuestro conocimiento de tiempos pasados, a través de los ecos escolares recogidos en sus obras, las más de las veces producto de sus propias vivencias, caso de los primeros, y con mayor carga de ficción, los segundos; realidad y ficción, memoria e imaginación, como decimos, vuelven a fundirse de manera sinérgica, en una misma totalidad literaria al servicio de la memoria escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBERTI, R. (1942). *La arboleda perdida*, citamos edición: Barcelona, Seix Barral, 1975.
- ATXAGA, B. (1997). *Horas Extras*. Madrid, Alianza Editorial.
- BARRAL, C. (1975). *Años de penitencia*. Madrid, Alianza Editorial.
- BELTRAN LLAVADOR, F. (1992). "La reforma del currículo", *Revista de Educación*, nº. extr. (La educación en España en el siglo XX), pp. 193-207.
- BERLANGA, A. (1984). *La Gaznápira*. Barcelona, Noguer.
- CANTÓN MAYO, I. (Coord.) (2009). *Narraciones de la escuela*. Barcelona, Davinci.
- CARBONELL, J., TORRENTS, R., TORT, T. y TRILLA, J. (1987). *Els grans autors i l'escola*. Barcelona, Eumo Editorial.
- CRUZ OROZCO, J. I. (2001). *El yunque azul. Frente de Juventudes y sistema educativo: razones de un fracaso*. Madrid, Alianza Editorial.
- Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria*. Ministerio de Educación Nacional, Madrid, 1953.
- DE LA ORDEN, A. (1966). "El proceso de elaboración de programas". *Vida Escolar*, 81-82.
- EZPELETA AGUILAR, F. (2006). *El profesor en la literatura. Pedagogía y educación en la narrativa española (1857-1936)*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- FUNES, T. (2007). "Torralbilla. Una escuela rural en los cincuenta", en: *Escuelas. El tiempo perdido*, Prames. Museo Pedagógico Aragón, pp. 147-55.
- GALVEZ CARMONA, G. (1938). *Nuestra Pedagogía*. Granada, Ed. y Lib. Prieto.
- GARCÍA HOZ, V. (1941). *Pedagogía de la lucha ascética*. Madrid. Utilizamos 2ª ed. (Bolafilos y Aguilar, 1942).
- GRACIDA, Y. y LOMAS, C. (2005). *Había una vez una escuela... los años del colegio en la literatura*. México, Paidós Mexicana.
- JIMÉNEZ MARTÍNEZ, R. (2010). *La escuela en la memoria*. Zaragoza, Museo Pedagógico de Aragón.
- JUAN ARBÓ, S. (1972). *Martín de Caretas en el pueblo*. Madrid, Espasa-Calpe.
- LANDERO, L. (2000). *Entre líneas: el cuento o la vida*. Barcelona, Tusquets.
- LAWN, M. & GROSVENOR, I. (2001). "When in doubt, preserve: exploring the traces of teaching and material culture in English schools". *History of Education*, 30-2, 117-27.
- LOMAS, C. (Ed.) (2002). *La vida en las aulas. Memoria de la escuela en la literatura*. Barcelona, Paidós.
- LOMAS, C. (2007). *Érase una vez la escuela. Los ecos de la escuela en las voces de la literatura*. Barcelona, Graó.
- LOMAS, C. (Coord.) (2008). *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona, Graó.
- LOMAS, C. (Coord.) (2011). *Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria*. Barcelona, Octaedro.

LÓPEZ MARTÍN, R. (2001). *La escuela por dentro. Perspectivas de la cultura escolar en la España del siglo XX*. Valencia, Universitat de València.

LÓPEZ MARTÍN, R. (2005), "Práctica escolar y renovación pedagógica. Cambios y resistencias en la cultura escolar de la España franquista", en: CANDEIAS MARTINS, E. (Coord.), *Renovação pedagógica, Vº Encontro Ibérico de História da Educação*, Castelo Branco, Alma Azul, pp. 357-66.

LÓPEZ MARTÍN, R. (2006). El utillaje escolar en la segunda mitad del siglo XX. En: ESCOLANO BENITO, A. (Ed.). *Historia Ilustrada de la Escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 425-48.

LÓPEZ MARTÍN, R. (2011). *El maestro en las culturas escolares del siglo XX. Una aproximación desde sus ecos literarios*, Proyecto Investigador de Acceso a Cátedra. Valencia, documento inédito.

LÓPEZ MARTÍN, R. (2014). "Culturas escolares y maestros valencianos de principios del siglo XX. Ecos desde la literatura". En: MAYORDOMO, A.; AGULLÓ, M^a. C. y PÉREZ, A. (Coords.), *Mestres d'Escola, VII Jornades d'Història de l'Educació Valenciana*. Valencia, CEIC Alfons el Vell, Universitat de València, pp. 51-82.

LÓPEZ MARTÍN, R. (2016). "Ecos del espacio escolar en la literatura valenciana de principios de siglo. A propósito del valor de la literatura como fuente para el estudio del Patrimonio Histórico-Educativo". En: DÁVILA, P. y NAYA, L. M^a. (Coords.). *Espacios y Patrimonio Histórico-Educativo*. VII Jornadas Científicas de la SEPHE y V Simposium Iberoamericano. Donostia, pp. 973-82.

LÓPEZ MARTÍN, R. (2017). "El maestro y la pedagogía suplantada del franquismo de la posguerra. Apuntes desde la literatura". *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. CEP de Córdoba, 14, 348-67.

LÓPEZ MARTÍN, R. y MAYORDOMO, A. (1999). "Las orientaciones pedagógicas del sistema escolar". En: MAYORDOMO, A. (Coord.). *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*. Valencia, Universitat de València, pp. 41-103.

MATUTE, A. M^a. (1961). *Historias de La Artámila*. Madrid, Austral.

MENJÓN RUÍZ, M. (2007). "Las manos en la llave". En: *Escuelas. El tiempo perdido*. Prames, Museo Pedagógico de Aragón.

MUSEO PEDAGÓGICO DE ARAGÓN (2007). *Escuelas. El tiempo detenido*. Prames, Museo Pedagógico de Aragón, Zaragoza.

NAVARRO SANDALINAS, R. (1990). *La enseñanza primaria durante el Franquismo (1936-1975)*. Barcelona, P.P.U.

ONIEVA, A. J. (1939). *La Nueva Escuela Española (Realización Práctica)*. Valladolid, Librería Santarén.

REGALADO, J.M. (2008). *Memorias del maestro*. Salamanca.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1990). "Balance de urgencia de cuatro reformas curriculares". *Bordón*, 42, 257-65.

ROJO, M. (Coord.) (2008). *Dir pa escuela*. Oviedo, Ambitu.

SERRANO DE HARO, A. (1941). *La escuela rural*. Madrid, Escuela Española.

TALAYERO, J. (1938). "La metodología en la escuela primaria". En: *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria*. Burgos, Ministerio de Educación Nacional, Hijos de Santiago Rodríguez.

UMBRAL, F. (1972). *Memorias de un niño de derechas*. Barcelona, Editorial Destino.

VARGAS LLOSA, M. (2007). *La verdad de las mentiras*. Madrid, Santillana Ediciones Generales.

VISÚS, E. (2007). "Entre recuerdos". En: *Escuelas. El tiempo perdido*. Prames, Museo Pedagógico Aragón.

VV.AA. (2007). *Una infancia de escritor*. Zaragoza, Xordica.

BIODATA

Ramón LÓPEZ MARTÍN: Catedrático de Teoría e Historia de la Educación en la Universitat de València. Sus líneas de investigación fundamentales se centran en la perspectiva histórica de la escuela y la dimensión social de la política educativa, sobre las cuales ha publicado numerosos libros y artículos en revistas nacionales e internacionales. Director de varios proyectos de investigación financiados y Tesis Doctorales, así como del Programa de Doctorado en Educación de la Universitat de València (1999 a 2006 y 2009-2012). Ha compatibilizado estas tareas docentes e investigadoras con cargos de gestión: decano de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación (2006-2012) y vicerrector de Políticas de Formación y Calidad Educativa (2014-2018).