



Universidad de Murcia
Departamento de Geografía

*La Geografía y las Ciencias Sociales en
el marco de análisis de la L.G.E. de 1.970.
Realizado desde una perspectiva socio
crítica de las reformas educativas*

Tesis de Licenciatura

Nicolás Martínez-Valcárcel

Murcia, diciembre de 1985

LA GEOGRAFIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES
EN EL MARCO DE ANALISIS DE LA L.G.E. DE 1.970,
REALIZADO DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIO-CRITICA
DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS

Tesis para la obtención del Grado de Licenciatura realizada
por NICOLAS MARTINEZ VALCARCEL, bajo la Dirección del Dr. D. JUAN
MANUEL ESCUDERO MUÑOZ, actuando como ponente el Dr. D. MARTIN LILLO
CARPIO.

El Alumno

Murcia a 10 de diciembre 19

Vº Bº

El Director

Vº Bº

El Ponente

Este trabajo, presentado con el carácter de Tesis de Licenciatura, expone, analiza y resume, buena parte de las preocupaciones que durante más de una década me he formulado, desde mi docencia en la E.G.B.

Sin embargo, no fue hasta el final de mi Licenciatura en Filosofía y Letras (Sección de Geografía) y tras haber tenido la oportunidad de cursar en 5º la Asignatura de Didáctica de la Geografía, impartida por el Dr. Plans, cuando me dediqué plenamente a establecer relaciones con los diferentes investigadores, o grupos de investigación, que de una u otra forma -y desde distintas posiciones- se ocupaban de la enseñanza de las Ciencias Sociales y más concretamente de la Geografía, en los distintos Niveles Educativos.

En su mayor parte y como fruto de esas experiencias y de esos contrastes de opinión, conceptual y metodológica, surge el presente trabajo que hoy se somete a consideración del Tribunal.

INDICE

INDICE

- Introducción.....	6
I- ANALISIS CURRICULAR.	
I-1.- ESTADO ACTUAL DEL CURRICULUM: TENDENCIAS	11
I-2.- Estructura de racionalidad analítico empírica y de orientación técnica	20
I-3.- Estructura de racionalidad hermeneútica, iluminado ra la acción social	21
I-4.- Estructura de racionalidad socio-crítica, legítima dora de la acción de emancipación	23
I-5.- Cambio educativo y desarrollo económico	25
I-6.- Notas al capítulo -I-	34
II.- CONTEXTO SOCIO POLITICO DE SURGIMIENTO.	
II.1.- Los cambios económicos una nueva perspectiva para España	40
II.2.- La Reforma Económica: Impulsora de la moderniza- ción española	43
II.3.- Los Convenios Colectivos: el inicio de una concien- ciación social	45
II.4.- Hacia un nuevo mapa de clases sociales en España	49
II.5.- Una nueva dimensión para los españoles: El confor y el consumo. Cambios estructurales en la sociedad ...	55
II-6.- El proceso de Institucionalización del régimen	60
II.7.- Las relaciones Exteriores de España: la pretendi- da homologación política	66
II.8.- El poder político ante esta coyuntura histórica: aperturistas e inmovilistas	67
II.9.- Conflictos y acontecimientos en torno a la fecha de aparición de la L.G.E. y las Ordenes Ministe- que regularon los contenidos de la E.G.B.	72
II.10.- Función política de la L.G.E.	76
II.11.- Notas al capítulo -II-	80

III.- UNA LECTURA CRITICA DE LA L.G.E. A LA LUZ DE LOS CAPITULOS
I y II.

III.1.- Relaciones entre los cambios políticos y las Re formas educativas	94
III.2.- Paradigma de equilibrio. Modelo estructural-fun cional	96
III.3.- La L.G.E. y Financiamiento de la Reforma Educativa ..	
III.4.- La Educación General Básica	100
III.4.1.- Elaboración del Proyecto: organización de las comisiones y nombramiento de los...	112
III.4.2.- Estructura de apoyo y control a la Re forma de 1.970	114
III.4.3.- Organización del aparato burocrático	116
III.4.4.- Estructura de apoyo a la reforma	117
III.4.5.- El control de la reforma: La Inspección técnica	122
III.4.6.- Las Comisiones Asesoras en el Planea- miento y Programación Educativa	124
III.4.7.- Análisis de la Estructura formal del nuevo Nivel Educativo	127
III.4.8.- Objetivos, contenidos y áreas en la E.G.B.	130
III.4.9.- La evaluación y la organización interna de los Centros	137
III.4.10.-Notas al capítulo -III-	144

IV.- UN ANALISIS MAS CONCRETO DE LA E.G.B.: EL AREA SOCIAL.

IV.1.- Las Ciencias Sociales.....	155
IV.2.- Una interpretación dela E.G.B. a la luz de su Objetivo General. Su incidencia en la denominada Area Social.....	158
IV.3.- El Título Preliminar y Primero de la L.G.E....	165
IV.4.- Los contenidos del Area Social en las O.M. de 1.970 y 1.971	168
IV.5.- Las conexiones entre la E.G.B. y el Bachi llerato	176

IV.6.- La educación Cívica	178
IV.7.- El Programa de Geografía en la denominada Area Social	184
IV.8.- Las estructuras disciplinares universita rias. Su influencia en la E.G.B.	187
IV.9.- Los problemas entre las estructuras dis- ciplinares Universitarias y las cognitivas de los alumnos. El caso del Area Social.....	193
V.- CONCLUSIONES.	217
VI.- BIBLIOGRAFIA	238

INTRODUCCION

Considero necesario iniciar esta Tesis de Licenciatura, exponiendo las causas que me impulsaron a su realización. Estos motivos son imprescindibles para comprender el proceso seguido y el espíritu que, implícita o explícitamente, iluminan este trabajo. Dichas razones fueron:

1- La práctica docente en el Nivel de Educación General Básica. La situación del Area Social y más concretamente la Geografía en este Ciclo educativo, así como los resultados académicos obtenidos, distan mucho de ser calificados como aceptables. Por otra parte, las corrientes disciplinares de la Geografía existentes en la E.G.B. se ven reducidas a las propuestas por uno de los posibles modelos, y aún éste, con serias dudas estructurales.

2- La pobreza de trabajos de esta índole realizados desde instancias universitarias. A pesar de ser la docencia la salida casi exclusiva del alumnado de las Facultades, solamente en 5 de las 26 Universidades existe la asignatura 'Didáctica de la Geografía', y de ellas solamente en Alcalá de Henares, es obligatoria (datos de 1.983). Mucho más alarmante es la escasez de trabajos de Tesis de Licenciatura (y aún más de Tesis doctorales). En el caso concreto de Murcia, la única realizada data de 1.978. No más optimista es el panorama nacional, pues como el profesor Alberto Luis Gómez argumentaba en 1.982, apenas contabilizaba 5 trabajos de este tipo en el período 1.973-82.

3- Las características de estos trabajos, orientados y centrados en la propia disciplina, sin apenas referencias a los marcos estructurales o contextuales de existencia (salvo singularidades). Esta dimensión puede generar dentro del grupo de profesionales, la perspectiva de ocupar una posición educativa privilegiada, poseer valores intangibles no reconocidos y valorados, o vincular exclusivamente a la Geografía con la dimensión Universitaria, olvidando, en gran medida, los presupuestos del nivel educativo en el cual se imparte.

4- Por último, haber solicitado que la Dirección de esta Tesis de Licenciatura, fuese asumida (intentando ser coherente con los planteamientos expuestos) por el catedrático de Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de Murcia, con el objetivo de ofrecer una perspectiva general en la que habría que concebir la vertiente educacional de nuestra disciplina geográfica.

El tema fundamental de esta Tesis de Licenciatura estará centrado en la lectura interpretativa sobre la Reforma Educativa de 1.970, desarrollada en la 'Ley General de Educación' de ese mismo año.

Para ello será necesario acercarnos a las distintas perspectivas sobre innovación educativa, que se recogen en la literatura especializada. Pues bien, éstas pueden ser consideradas desde tres ópticas distintas: científico-técnica, hermeneútica y socio-crítica.

Justamente desde la perspectiva socio-crítica, trataremos de ofrecer un marco global para la comprensión de toda esa pluralidad de determinantes sociales y políticos, que inciden sobre la construcción y desarrollo del proyecto de cambio.

En esta tesis, a la luz prioritaria de este último enfoque, se pretende un análisis crítico de la 'Ley General de Educación'. Para ello vamos a estructurar este trabajo como sigue:

- Primeramente estudiaremos las diferentes corrientes curriculares y modelos de innovación.

- A continuación y utilizando el enfoque socio-crítico como cobertura teórica, describiremos el contexto político de surgimiento de la 'Ley General de Educación' y emitiremos una serie de valoraciones sobre la misma.

- Por último, en el capítulo IV, presentaré una serie de consideraciones referidas a la determinación de los contenidos de las llama-

das Ciencias Sociales en dicha 'Ley', y de un modo todavía más particular, las relaciones de la Geografía en este contexto.

Nuestro propósito es el de mostrar como sin una referencia al contexto socio-político de surgimiento de una Reforma Educativa, resulta inviabile la comprensión y explicación de los contenidos, naturaleza, estructura y desarrollo de ésta.

I - ANALYSIS CURRICULAR

I-1.- ESTADO ACTUAL DEL CURRÍCULUM: TENDENCIAS.

Este primer capítulo tiene como objetivo la aproximación a la literatura existente sobre innovación y perspectivas actuales de la educación, con la finalidad de proporcionar un cuerpo teórico, que permita la adecuada interpretación de la estructura educativa recogida en los Programas Oficiales de 1.970.

Los problemas encontrados en dicha aproximación se presentan en una triple vertiente:

a/ El acceso a la literatura se ve dificultado por el idioma y la actualización del material manejado. Podemos encontrar estudios o traducciones, cuya vigencia respecto al estado de investigación es, al menos en muchos de los casos e independiente del nombre del autor, dudosa. Ello, podría orientar el trabajo de licenciatura hacia estructuras superadas, o bien no clarificadoras de la realidad educativa que se pretende analizar. Lo anteriormente expuesto no lleva en modo alguno implícito el desprecio por otros momentos de la investigación, solamente pretende clarificar la perspectiva de análisis escogida.

b/ El segundo problema viene marcado por la etapa en la cual se encuentran estos trabajos sobre innovación educativa. La crisis profunda que está sufriendo la sociedad en general y estos estudios en particular afecta profundamente a: las orientaciones de las diferentes tendencias de investigación directamente relacionadas con los resultados obtenidos en la enseñanza, a la problemática presentado por los distintos factores que integran el proceso educativo y a las opuestas concepciones ideológicas

lógicas-sociales-económicas que subyacen, explícita o implícitamente, en cualquier proyecto educativo.

Similar importancia tienen (para los que nos aproximamos desde la acción) las críticas y descalificaciones que se realizan, al respecto, los diferentes grupos y escuelas que investigan este campo. La utilización de determinados tecnicismos a la hora de cualquier división que, posiblemente, debido a ese afán de personalismo de cada autor o a la defensa de un estatus profesional, ha llevado a la aparición de tal número de clasificaciones (la mayoría de las veces sobre los mismos o similares conceptos) que pueden exigir un verdadero curso de traducción. Cabe sin embargo, congratularse con los esfuerzos que últimamente se están realizando para el desarrollo de una terminología común y simplificada al respecto; dichos trabajos facilitarán enormemente la comprensión y operatividad para los que estamos directamente en la enseñanza y que a la postre, aplicamos o no esas teorías. (1). Gimeno Sacristán comenta al respecto: *"Tal es el estado actual de comprensión terminológica y conceptual que muchos autores consideran llegado el momento de recoger los frutos de estudios e investigaciones dispersos y provocar la emergencia de un acuerdo inicial para empezar a coincidir, al menos, en el lenguaje"* (2).

c/ La tercera vertiente es la adecuación de esas estructuras teóricas al campo operativo, teniendo en cuenta las posibilidades reales de la enseñanza. Desde el punto de vista de la acción directa, se necesita racionalizar la actividad diaria, para que ésta resuelva, o al menos disminuya, los problemas que se presentan. En caso contrario, resultará de escasa utilidad para

el fin que se había propuesto.

Las dificultades anteriormente mencionadas, la deficiente formación inicial y reciclaje del profesorado, el carácter eminentemente práctico de la acción educativa y la necesidad de proporcionar algún tipo de solución -a corto plazo- a las incoherencias que diariamente se nos presentan, lleva a observar con escepticismo la mayoría de los planteamientos teóricos.

Por otro lado, no querría terminar este apartado, sin recordar dos graves obstáculos:

-Los que afectan a la cantidad de horas lectivas y de permanencia en el Centro (30 semanales), unidas a las empleadas para preparar y corregir los temas impartidos, a las reuniones de equipo, de nivel, de centro, con los padres, etc.

-Los derivados de la relación numérica profesor-alumno, actualmente en torno a 40.

Son, pues, estas unas condiciones, que en modo alguno podemos considerar aceptables para la investigación, y nos lleva a emplear la casi totalidad de nuestro esfuerzo en una línea empírica, dejando el tiempo restante, en caso de poseerlo, a la reflexión teórica de nuestro quehacer. Estos problemas, en modo alguno, pueden considerarse irrelevantes, pues supondrán un filtro material y psicológico, en la selección de las actividades que se debe realizar para disponer la práctica docente personal.

Vamos, a continuación, a enumerar algunas de las clasificaciones consultadas sobre modelos curriculares, que considero más significativas para la realización de este trabajo:

José Gimeno Sacristan, en su libro "Pedagogía por objetivos: obsesión por la eficacia" dedica el último capítulo a este tema (3), en él recoge las siguientes clasificaciones:

SHIRO (1.978) analiza el currículum desde el punto de vista de las ideologías que lo configuran, distinguiendo:

- Currícula basados en la Ideología de la EFICIENCIA SOCIAL.
- Currícula basados en la Ideología de las DISCIPLINAS ESCOLARES.
- Currícula basados en la Ideología CENTRADA EN EL NIÑO.
- Currícula basados en la Ideología DE LA CONSTRUCCION SOCIAL.

EISNER (1.974-79), propone cinco orientaciones básicas:

- Currícula como DESARROLLO DE LOS PROCESOS COGNITIVOS.
- Currícula como TECNOLOGIA.
- Currícula desde el RACIONALISMO ACADEMICO.
- Currícula como ACTUALIZACION PERSONAL.
- Currícula para la ADAPTACION Y RECONSTRUCCION INDUSTRIAL.

GIMENO, termina proponiendo cuatro orientaciones básicas:

- El currículum centrado en el contenido de las Ciencias, disciplinas, llamado también de ORIENTACION RACIONALISTA.
- El currículum visto desde la perspectiva de la FUNCION SOCIAL
- El currículum centrado en la PERSPECTIVA PSICOLOGICA, bien como ayuda al desarrollo cognitivo o como recursos de realización personal.

-El currículum TECNOLÓGICO.

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, en su libro "La Enseñanza: su teoría y práctica" (4) dedica el capítulo IV a la teoría del currículum. En él, encontramos los artículos de: Schwab, Kliebard Pinar, Lawn y Barton. Con la finalidad de no rechazar y disolver la pluralidad conceptual existente, y con objeto de facilitar la comprensión de los matices y diferencias, establecen una clasificación distribuida en cinco grupos que presentan, para ellos, una relación de homogeneidad, y, serían:

- El currículum como ESTRUCTURA ORGANIZADA DE CONOCIMIENTOS.*
- El currículum como SISTEMA TECNOLÓGICO DE PRODUCCIÓN.*
- El currículum como PLAN DE INSTRUCCIÓN.*
- El currículum como conjunto de EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE.*
- El currículum como SOLUCIÓN DE PROBLEMAS.*

También es interesante la que propone Gimeno Sacristán en su ponencia "El profesor como investigados en el aula" (5). En ella, desde la perspectiva del profesorado en su formación, concibe a éste dentro de uno de los siguientes paradigmas:

- El paradigma CULTURALISTA O RACIONALISTA.*
- el paradigma HUMANISTA PSICOLÓGICA.*
- El paradigma TÉCNICO.*
- El paradigma como PROMOTOR Y REFORMADOR SOCIAL.*
- El modelo TÉCNICO-CRÍTICO.*

Juan Manuel Escudero y M^a. Teresa González presentan un estudio interesante en su obra "La renovación Pedagógica.

Algunos modelos teóricos y el papel del Profesor" (6). Cabe destacar el ensayo que hacen al insertar el currículum en el contexto social y tecnológico en el que aparece y desarrolla (7). Distinguen:

- El sistema social, cambio social y necesidades sociales.
- Contexto teórico tecnológico de cambio vigente socialmente.
- El contexto teórico tecnológico del currículum.

Concluyen estableciendo tres paradigmas interpretativos de la INNOVACION CURRICULAR (8):

- El paradigma TECNICO BUROCRATICO.
- El paradigma TECNICO CIENTIFICO.
- El paradigma SOCIO POLITICO.

En su último trabajo (9) presenta, a mi juicio, una buena base referencial, que será en gran medida la seguida en este trabajo. Señala "La necesidad de constituir el currículum como un campo específico de análisis, como un área sometida a reflexión teórica e ideológica, como una parcela tamizada por el análisis ético y epistemológico", (10) en esa necesidad de "clarificación" aporta en sus estudios las clasificaciones realizadas por:

MACDONAL 1.975-1.980 distingue:

- Modelo TECNICO para la elaboración curricular.
- Modelo DELIBERATIVO.
- Modelo EMANCIPADOR.

REJD 1.978-81, propone:

- Enfoque SISTEMATICO.
- Enfoque DELIBERATIVO.
- Enfoque POLITICO ESTRUCTURAL.

PINAR 1.978, establece:

- Orientación TRADICIONAL.
- Orientación CONCEPTUAL EMPÍRICA.
- Orientación RECONCEPTUALIZADORA.

(13)

WALQUER 1.982, señala:

- Teoría curricular: RACIONALIZACIÓN de programas y procedimientos.
- Teoría curricular EXPLICACION Y COMPRESION de fenómenos curriculares

(14)

Termina esta aportación con un cuadro resumen que por su importancia reproducimos, en el que intenta armonizar, desde su punto de vista, las diferentes teorías reseñadas, en un intento de interrelacionar las diferentes reflexiones realizadas por estos autores.

<u>MACDONAL</u>	<u>REID</u>	<u>PINAR</u>	<u>WALKER</u>
Modelo técnico para la elaboración curricular.	enfoque sistémico.	Orientación tradicional.	Teoría curricular: racionalización de programas y procedimientos
Modelo deliberativo.	Enfoque deliberativo.	Orientación conceptual empírica.	Teoría curricular:
Modelo emancipador.	Enfoque socio-político estructural.	Orientación reconceptualizadora.	explicación y comprensión de fenómenos curriculares.

(15)

Pasaríamos a continuación, a analizar la propuesta que hace de clasificación curricular. Nos recuerda la dificultad que encierra al no basarse en *"la presencia de categorías absolutamente precisas e inconexas"* (16), para a continuación señalar que *"Existen ciertas directrices, corrientes, enfoques y orientaciones, en cada una de las cuales adquiere mayor dominancia ciertos conceptos y metáforas, ciertos supuestos epistemológicos y proposiciones generales, y ciertas propuestas de patrones para la realización de las tareas curriculares"* (). Considera al currículum como iluminado por diferentes focos que, situados en plataformas distintas producen esas diferentes perspectivas curriculares, *"La identificación de las posibles plataformas, que sirven de fundamento, que inspiran y suministran energía a los distintos focos u orientaciones curriculares, será el trabajo a realizar"* (17).

Como nos señala posteriormente *"Cualquier orientación curricular, más o menos formalizada, y de manera explícita en unos casos, o no tan explícita en otros, está articulada en torno a ciertos conceptos, categorías y presupuestos teóricos. Tales contenidos constituyen la dimensión sustantiva de aquella, y es a este nivel en el que se establecen ciertas definiciones de la naturaleza del currículum, de sus funciones y de la dinámica que supuestamente lo caracteriza. Son estos, pues, los presupuestos de cada orientación curricular como proyecto o programa para la comprensión y/o explicación del currículum"* (18).

Al considerar el currículum como "un sistema de acción socio-cultural", le lleva a una "doble acción", la dimensión operativa definidas como "acciones y prácticas encaminadas a conformar ciertas realidades", y la Explicativa "explicación, comprensión y justificación de responsabilización de tales acciones y prácticas" (19). Es precisamente en esta doble dimensión donde encontramos las diferentes "orientaciones", donde "aparecen focos diferentes" al estar "situados sobre ciertas plataformas que representan distintos modos de interpretarlo". Escudero, sintetiza estas ideas en lo que él denomina "ESTRUCTURA DE RACIONALIDAD CURRICULAR" (20), que tiene el significado de "mediadora y soporte de los intercambios del sujeto con su entorno, es una estructura constituida por ideas y supuestos, sentimientos y emociones, expectativas, creencias, actitudes..." (21). Es imprescindible reseñar en este apartado que la realización práctica del currículum incide en dos esferas: "la interacción del individuo con su entorno socio-cultural,... y la denominada esfera de influencia y acción socio-política y personal" (22). Pues bien, en función de esas estructuras de racionalidad, va a distinguir tres grandes conjuntos de teorías curriculares:

a/ ESTRUCTURA DE RACIONALIDAD EMPÍRICO ANALÍTICA Y DE ORIENTACIÓN TÉCNICA.

b/ ESTRUCTURA DE RACIONALIDAD HERMENÉUTICA E ILUMINADORA DE LA ACCIÓN SOCIAL.

c/ ESTRUCTURA DE RACIONALIDAD SOCIO-CRÍTICA, LEGITIMADORA DE LA ACCIÓN DE EMANCIPACIÓN.

No es el objetivo de este trabajo la pormenorización

de cada uno de estos modelos, solamente me limitaré a exponer brevemente algunas características que los singularizan (24).

I-2.- ESTRUCTURA DE RACIONALIDAD ANALITICO-EMPIRICA Y DE ORIENTACION

TECNICA.

Los presupuestos epistemológicos de este modelo, están basados en el paradigma que estudia los métodos de investigación de las Ciencias Físicas y Biológicas. Lo social (se presupone) está regido por reglas o leyes que al conocerlas nos pueden dar soluciones a los problemas, y, en la medida que los conozcamos, podremos controlar la realidad.

Las Ciencias Sociales tratan de adoptar este modelo, lo que supone que los fenómenos han de ser analizados y descompuestos en variables aisladas, que han de ser operativizadas. Definidas estas variables, hay que realizar la descripción en términos cuantitativos del fenómeno social. Una vez realizado el proceso anterior y localizadas las distintas variables, determinaremos las diferentes interrelaciones entre ellas, con la finalidad de controlar y desarrollar una explicación del fenómeno. Después se experimentará condicionando las variables, con el objetivo de obtener leyes que posean valor de predicción de unas sobre otras. Con un conjunto de estas leyes se elaborarían teorías generales, cuyo fin es justificar una estructura de racionalidad técnica, defensora de la utilización del método científico.

La valoración de los hechos sociales deberá ser realizada

por los políticos..., de esta forma las teorías serán a asépticas (al menos es lo que propugnan sus defensores). En palabras de PopKewitz "un tipo de ciencia desinteresada, aséptica, constatativa, libre de valores ideológicos" (25). Para ello "quedan excluidos de la atención científica aquellas otras dimensiones de la realidad no factuales: los valores" (26).

"Queda la teoría científica, de esta forma, atrapada por categorías de interés referidas a los "qués", no a los "para qué", a los medios y no a los fines" (27).

La distinción tan excluyente que realiza entre teoría científica y teoría moral, ocupándose de campos totalmente diferentes, le lleva a unos planteamientos según los cuales tendríamos que:

- La teoría científica es neutral.
- Como consecuencia de lo anterior la actuación técnica también lo será.
- El profesor, por lo tanto debe ser un técnico.

I-3.-ESTRUCTURA DE RACIONALIDAD HERMENEUTICA, ILUMINADORA DE LA ACCION SOCIAL.

Para los que defienden este modelo, es un error analizar los fenómenos sociales, utilizando los mismos criterios que los fenómenos naturales, y, por lo tanto, no tienen por qué tener la misma metodología.

Los hechos sociales no están medidos por leyes sino por

reglas. La vida social no es descomponible, el objeto de análisis no son los hechos mensurable, sino situaciones entre los sujetos y en el contexto de interacción. El objeto de las teorías en relación con estos fenómenos, no pueden ser las leyes, sino explicitar como se producen los fenómenos de acuerdo con unas reglas.

Lo social no está definido por la objetividad, sino por la intersección de las distintas perspectivas de los individuos que participan en ese fenómeno social. Las categorías no son reflejo de la realidad, sino el resultado de esos procesos de interacción. El fin de esos planteamientos es la elaboración de una teoría que no acote casuísticamente la realidad, sino que explique en cierto modo y lo más claro posible, esa realidad, con la finalidad de iluminar. El educador interpreta esa realidad y actúa en consecuencia al respecto, su papel en el proceso educativo es el de un investigador, un artista ...

Quedaría definida esta estructura de racionalidad, siguiendo a Escudero, por: *"aquella que no representa una estructura de racionalidad técnica, sino ...interpretativa...entre teoría y acción aparecen elementos personales como mediadores y responsables de las prácticas. La teoría ciertamente ilumina y clasifica, pero no prescribe. El sujeto ante los imperativos de la acción, no podrá recurrir ni a los principios ni a las prescripciones generales suministradas por la ciencia. Antes bien, necesita leer las situaciones concretas, apreciarlas, interpretarlas, recurrir a su experiencia práctica y, en estas condiciones implicarse en una acción un tanto aventurera*

I-4.-ESTRUCTURA DE RACIONALIDAD SOCIO-CRITICA, LEGITIMADORA DE LA ACCION DE EMANCIPACION.

Es una perspectiva de análisis e interpretación del propio modelo. Además de tener en cuenta la naturaleza de los hechos sociales (y su insistencia en el sujeto), tiene presente el contexto socio-cultural que define a éste. Lo que se pretende sobre todo es mejorar el sistema.

-Los postulados de este modelo son:

- La ciencia es normativa, el científico es un crítico comprometido con el cambio de la sociedad.
- La ciencia es sustantiva, ciencia de la realidad.
- La ciencia es formal, elaborará leyes.
- La ciencia se dedica a descubrir los supuestos ideológicos que están en la base de las prácticas sociales.
- No puede distinguirse entre hechos y valores. No hay posibilidad de asepsia ideológica. La ciencia es una actividad política, (en el amplio sentido del término: el hombre como el 'zoon politikon').
- La función de la teoría crítica es poner de manifiesto las relaciones entre valor, interés y acción.
- Entre teoría y práctica hay negociación política donde se definen los medios y los fines.
- La teoría legitima unas posturas, pero no niega otras.

(29)

Escudero resume las características de este modelo: "La perspectiva socio-crítica, aboga por una visión sustantiva de la ciencia; no basta con describir y constatar las categorías subjetivas con las que los sujetos pensamos la realidad, es preciso, también,

conectarlas dialécticamente con las estructuras históricas, sociales y biográficas en las que se producen...

En suma, pues, esta estructura de racionalidad es de contenido socio-político, cultiva una metodología reflexiva y dialéctica, denuncia el poder de control social de la ciencia objetiva, evidencia el carácter distorsionado de la comunicación, y sus categorías, y propone una íntima conexión entre pensamiento y acción con la finalidad de transformar la realidad social...

Inspirados en estos presupuestos generales, aparecen hoy ciertas lecturas del currículum que van desde los análisis tradicionales marxistas y neomarxistas, hasta otros en los que además se dan cita presupuestos antropológicos y etnográficos" (30).

El objetivo principal de esta teoría, es el análisis de las conexiones que existen entre el sistema escolar y el social. De esta forma, concibe el currículum como un sistema de mediación cultural exigido por una sociedad que reclama la preparación de los sujetos para participar productivamente dentro de una sociedad compleja (31).

Los estudios relacionados con el funcionamiento del sistema escolar, van encaminados a demostrar qué mecanismos pone en funcionamiento la enseñanza formal, para conseguir esa reproducción. Un elemento significativo es el criterio selectos de contenidos, pues la clarificación de él/ellos, será la base conceptual real para construir, en gran medida el currículum escolar.

Escudero distingue tres grandes subgrupos dentro de esta corriente, (32):

- a/ La teoría de la correspondencia socio-económica, representada por Baudelot, Altusser, Bowles, Gentis...
 - b/ La teoría de la correspondencia socio-cultural, en la que incluye a Lerena, Bordieu, Passeron, Berstein...
 - c/ La teoría de la resistencia, con Giroux, Appel...
- (33).

I-5.-CAMBIO EDUCATIVO Y DESARROLLO ECONOMICO.

La estructura de racionalidad socio-crítica presentada en el apartado anterior (34), y sobre todo las relaciones que establece entre el sistema escolar y social, nos lleva en este epígrafe, a desarrollar uno de los modelos teóricos, a través del cual, podamos identificar las características de la Reforma educativa de los años 70 en España.

La interacción que se establece entre los cambios económicos, sociales y educacionales, hace imprescindible disponer de un marco teórico referencial, que intente explicitar el tipo de relaciones que se establecen entre estas variables. La posesión de modelos y clasificaciones, facilitará en gran medida el trabajo que nos proponemos. El caso español no es un hecho singular en el contexto internacional, si bien habremos de admitir sus circunstancias específicas, no cabe duda de su estrecha relación con las corrientes socio-económicas del área Occidental.

La teoría de la correspondencia socio-económica y más concretamente, la división propuesta por Altusser, Baudelot y Establet hacían imprescindible un nuevo paso en la cocreación del diseño teórico que seguimos. Era pues necesario, trazar un marco aproximativo entre el modelo curricular elaborado en los años 70 y las influencias recibidas desde el campo económico.

Los trabajos realizados por Rolland G. Paulston (1.977,78, 80) y los de Papagiannis, Klees y Bickel (1.982), serán los elementos teóricos empleados en este apartado, que, como dijimos al principio, servirán de eslabón entre los presupuestos curriculares, y la Reforma realizada en los años 70. (35).

La propuesta realizada por Paulston, la justifica en función de:

- a/ Las características y los avances realizados por las sociedades Industriales, y las demandas de éstas.
- b/ La ideología. Factor previo y decisivo a cualquier explicación que se pretenda realizar.
- c/ La existencia de distintos grupos sociales y las tensiones existentes entre ellos en su lucha por el poder, que inexorablemente supondrá dos posturas al respecto:

-Conservar los privilegios adquiridos, detentados por los que están en el gobierno.

-Cambiar los presupuestos sociales. Postura defendida por aquellos grupos que aspiran a ocupar tales puestos.

En el caso concreto de España, como veremos posterior-

mente, presenta una variante al respecto: la existencia de un régimen singular en el marco occidental; sin embargo, no estará exento de las luchas internas por el poder (a las que se unirán las externas al sistema).

d/ La asunción, que explícita o implícitamente, existe de ese sustrato ideológico en la vida social del país y que tiene su fiel reflejo en el aparato educativo.

(36).

De acuerdo con los presupuestos anteriormente mencionados, Paulston, nos propone un esquema interpretativo de estas reformas educativas, agrupándolas en dos grandes grupos a los que él denomina **PARADIGMAS de EQUILIBRIO Y DE CONFLICTO** que a continuación reproducimos:

RELACIONES ENTRE LAS TEORIAS DE LA "REFORMA" O CAMBIO SOCIAL Y EDUCATIVO

Cambio Social		Supuestos ilustrativos enlazados acerca de los potenciales y procesos del cambio educativo			
Paradigmas	"Teorías"	Precondiciones para el cambio educativo.	Factores para el cambio educativo.	Alcance y Proceso del cambio educativo	Principales resultados esperados.
EQUILIBRIO/ LIBERAL	Evolucionista	Estado de disposición evolucionista	Presión para cambiar a una etapa más alta de la evolución	Incremental y adaptativo; enfoque de "Historia Natural"	Nueva etapa de adaptación evolutiva institucional
	Neo-Evolucionista	Consumación satisfactoria de las etapas anteriores	Requeridos para apoyar los intentos de "modernización nacional"	"Formación institucional" usando modelos occidentales y asistencia técnica	Estadio más alto de diferenciación/especialización educativa y social
	Estructural-Funcionalista	Requisitos funcionales y estructurales alterados	Necesidad del sistema social que provoca una respuesta educativa; amenazas exógenas	Ajuste incremental de las instituciones existentes, ocasionalmente ajustes mayores.	Continuada "homeostasis" o equilibrio "dinámico"; "capital humano" y "desarrollo" nacional
	Sistemas	Destreza técnica en "administración de sistemas"; "decisiones racionales" y "evaluación de necesidades"	Necesidad de una mayor eficiencia en el funcionamiento del sistema y en el logro de objetivos; es decir, respuesta a un "mal funcionamiento" del sistema.	Innovación en la solución de problemas en los sistemas existentes es decir, Enfoque de "investigación y desarrollo"	"Eficiencia" mejorada en función del costo beneficios
CRITICO/ CONFLICTIVO	Marxista	Conciencia de la falta de la necesidad de cambio; desplazamiento del poder a gobernantes y reformadores educativos socialistas	Ajustar la correspondencia entre relaciones sociales de producción y relaciones sociales de la escolaridad	Ajustes incrementales que se siguen de los cambios sociales o reestructuración radical donde predomina el marxismo	Formación de trabajadores integrados, es decir, el nuevo "hombre socialista"
	Neo-Marxista	Aumento del poder político y de la conciencia política de los grupos oprimidos	Demanda de justicia e igualdad sociales	Reformas nacionales de gran escala a través de instituciones y procesos "democráticos"	Eliminar los "privilegios educacionales" y el "elitismo"; crear una sociedad más igualitaria
	Revolución cultural	Surgimiento de un esfuerzo colectivo por revivir o crear una "nueva cultura"; Tolerancia social a los movimientos normativos "desviados" y sus programas educativos.	Rechazo de la escolaridad convencional por su aculturación forzada. Necesidad de la educación para apoyar el avance hacia los objetivos del movimiento.	Creación de escuelas alternativas y situaciones educativas, cambio radical de la ideología y estructura educativa al alcanzar el poder	Inculcar el nuevo sistema normativo. Satisfacer las necesidades de selección, preparación y solidaridad del movimiento.
	Anarquista libertaria	Creación de contextos de apoyo; aumento de conciencia del	Liberar al hombre de la represión institucional	"Liberaciones" aisladas de programas e instituciones	Auto-renovación y participación; control social de

Paulston comenta respecto a la clasificación presentada: *"Como ningún científico social ni educador está de acuerdo con las teorías básicas del cambio social y educacional, la selección presentada aquí solamente puede ser vista como arbitraria, y defendible en los términos de necesidad global, mutuamente excluyentes, la necesidad de síntesis crítica y estado de la literatura"*. (38).

Papagiannis, Klees y Bickel, exponen acerca de la validez de la división propuesta por Paulston: *"La visión de una literatura diversa organizada en dos perspectivas opuestas, es claramente una simplificación. Por ejemplo Paulston (1.978-80), clasificando la literatura sobre reforma educativa, distingue cuatro teorías diferentes dentro de cada uno de estos paradigmas (a los que él llama paradigmas de equilibrio y de conflicto), e incluso se podrían hacer más distinciones. Sin embargo, sostenemos que en este momento es más útil integrar que separar. Es necesario un examen de las cosas comunes dentro de cada perspectiva para comprender y juzgar su relativo valor"*. (39)

A pesar pues, de las limitaciones que presenta esta simplificación (como todas), nos será de utilidad a la hora de explicar algunas de las variables que han podido influir en el diseño de los Programas Oficiales de 1.970, encuadrándolos en una determinada corriente, que si bien mostrará las posibilidades de desarrollo que tuvo, igualmente indicará los límites que el modelo impone, al situarlo en las dimensiones contextuales de surgimiento (40).

Paulston explicita los criterios seguidos en su elabora-

ción:

"Para dar un paso en esta dirección, he sintetizado en dicha figura cómo se puede agrupar con cada paradigma, las teorías o modelos causales del cambio social, y lo que considero los supuestos centrales de cada teoría,... seguiremos dicho esquema para: 1) delinear un paradigma de conflicto o un acercamiento crítico a la evaluación educativa; 2) ilustrar algo acerca del rango de teorías disponibles dentro del enfoque crítico; 3) indicar como influye la elección de la teoría sobre otras elecciones subsecuentes de los racionales, diseños y resultados de la evaluación" (41).

La división presentada (equilibrio-conflicto), clarifica en gran medida, el campo de análisis que nos proponemos realizar. Siendo conscientes de las limitaciones que supone una división tan contrastada, creo, que con las debidas reservas, supera en gran medida a los inconvenientes que puede generar.

Las características de cada grupo se encuentran fundamentadas en:

- a/ El poder económico y los avances técnicos en el paradigma de equilibrio, buscando la racionalidad tecnológica y los análisis de costo-beneficio, costo-efectividad en su diseño.
- b/ La justicia social y el poder político de clase, en el paradigma de conflicto, analizando los cambio desde la perspectiva del poder-beneficio y de reproducción de determinados valores culturales en detrimento de otros.

(42)

Creo necesario perfilar las características de las dos teorías

(dentro del paradigma de equilibrio), que pueden interpretar con mayor proximidad el trabajo que estamos realizando, y son: la neoevolucionista y la estructural funcional. Al respecto nos describe Paulston: "Pero donde los evolucionistas colocan el énfasis primariamente es en las plataformas relacionadas con la socio-economía y desarrollo cultural, los teóricos de S/F enfocan sobre la homeostasis, o mecanismos de giro por los que los estados mantienen un estado uniforme. Ambas teorías ven a las sociedades como esencialmente estables todavía... ambas teorías parte de un fuerte conservadurismo e influyen en los aspectos no deseables, pero adoptan cambios... estas sociedades quieren asegurar que las posiciones más importantes sean desempeñadas adecuadamente por las personas más capacitadas... los funcionalistas entienden que la desigualdad no es solamente evitable... en el nivel del sistema social, a las escuelas como mantenedoras del modelo institucional les falta autonomía... De acuerdo con el punto de vista Estructural Funcional cuando el cambio ocurre en el subsistema educativo, es el resultado de la interacción entre la sociedad y las escuelas y sigue cinco pasos:

- 1- Una necesidad de levantamiento de la sociedad.
- 2- A la escuela se le asigna la tarea de encontrar la necesidad.
- 3- El cambio en la estructura educativa toma posición para acomodar la nueva función.
- 4- El nuevo papel es asumido por las escuelas.
- 5- Los cambios latentes y manifiestos toman lugar en la sociedad como una consecuencia de las nuevas funciones educativas. Así las escuelas pueden introducir cambios significativos en la sociedad, pero porque las escuelas

están emparentadas pasivamente al cambio social, ellas sirven esencialmente para conservar las funciones y tender a reforzar el estatus-quo.

Estos esfuerzos para traer programas educativos dentro de las relaciones más armoniosas con los esfuerzos de desarrollo socio-económico a nivel nacional es, quizás, la mejor ilustración del uso de la teoría del capital humano para explicar el cambio educativo durante la década de los 70...la tarea de la reforma educativa es, por consiguiente, facilitar la inversión del desarrollo humano y producir mejores trabajadores dentro del contexto del sistema educacional y social existente...la teoría del capital humano, con un brazo de la teoría capitalista, ve a cada estudiante y trabajador como un protocapitalista, y evita mencionar los desequilibrios estructurales, las diferencias culturales, las jerarquías de la clase social, y, los conflictos sociales. Sobre todo, generalmente asume el consenso social concerniente a la ideología nacional, la legitimación de la jerarquía social, y la asignación de recompensas y resurgimientos". (43).

Referidos a éste último apartado, Papagianis... exponen: *"Desde este punto de vista radical, la educación funciona tanto o más para reproducir la estructura social como lo hace para aumentar la productividad. El sistema educativo se ve como parte de la estructura básica de la producción económica y de instituciones superestructurales, como la religión, la familia, el gobierno y los medios de comunicación, los cuales añaden una ideología que legitima el sistema". (44).*

Con estos últimos análisis realizados concluiríamos este apartado, cuyo objetivo es proporcionarnos una teoría que explicase en primer lugar, las tendencias de innovación existentes, y posteriormente, profundizar en el modelo que, a nuestro juicio, mejor explicaría las dimensiones de surgimiento de la reforma educativa española de los años 70.

La revisión de la literatura curricular sobre innovación, puesto de manifiesto las múltiples clasificaciones que sobre los distintos modelos existían. La síntesis realizada por el profesor Escudero, será la base para la división que seguiremos en este trabajo, a la vez que clarifica la diversidad de propuestas existentes.

La consideración del currículum como un sistema de "acción socio-cultural", le lleva a determinar la existencia de distintas orientaciones que él denomina "estructuras de racionalidad curricular". Distingue dentro de ellas tres grandes corrientes: la empírico analítica y de orientación técnica, la hermenéutica e iluminadora de la acción social, y la socio-crítica legitimadora de la acción de emancipación.

Esta última orientación curricular, es la que, en mi opinión, ofrece mejor marco interpretativo de explicación de la Reforma de 1.970. Dicha perspectiva se caracteriza por:

-Su contenido socio-político y su metodología reflexiva y dialéctica.

-La denuncia del poder de control social de la ciencia objetiva, evidenciando un carácter distorsionado de la comunicación y sus categorías.

-Propone una íntima conexión entre pensamiento y acción con la finalidad de transformar la realidad social.

Unida a esta perspectiva socio-crítica, relacionamos la clasificación que propone Paulston. En ella, vincula la teorías de reformas educativas con los cambios sociales y económicos. Su división en dos grandes paradigmas (equilibrio y conflicto) favorece, en gran medida, la comprensión de la literatura existente al respecto, a la vez que sitúa en sus justas posibilidades, el alcance real que se espera obtener de cualquier modificación educacional.

I-6.- NOTAS AL CAPITULO -I-.

- (1) Es interesante, aunque pueda parecer extremada, la posición de STENHOUSE al respecto:

"Todos os estudiosos de la educación...deberían pagar a los profesores el trabajo de traducir sus ideas al currículum".

Esto quiere decir suficiente contacto con la realidad de las clases y suficiente contacto con los profesores que controlan las ideas y los problemas de la práctica.

Los currícula son procesos hipotéticos examinables sólo en las aulas. Todas la ideas de la educación deben de encontrar una expresión en los currícula antes que podamos decir si son sueños o contribuciones a la práctica"

Citado por John Elliott en:

ELLIOTT, John: *The Humanities in te innovatory Secondary Modern School*". Ponencia presentada en el "I Simposio de Didáctica General y Didácticas Especiales". La Manga del Mar Menor (Murcia). Septiembre-Octubre 1.982. Pagina: -6-.

- (2) GIMENO SACRISTAN, J., y PEREZ GOMEZ, A.: "La enseñanza: su teoría y su práctica". En AKAL/UNIVERSITARIA. Madrid 1.983. pags. 191.
- (3) GIMENO SACRISTAN, J.: "Pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia". En MORATA Madrid 1.982. págs. 165-172
- (4) GIMENO SACRISTAN, J., y PEREZ GOMEZ, A.: "La enseñanza: su teoría y su práctica". En AKAL/UNIVERSITARIA. Madrid 1.983. págs. 190-250.
- (5) GIMENO SACRISTAN, J.: "El profesor investigador en el aula" Ponencia presentada en el "I Simposio de Didáctica General y Didácticas Especiales". La Manga del Mar Menor (Murcia). Septiembre-Octubre de 1.982.
- (6) ESCUDERO MUÑOZ, J.M., y GONZALEZ, M.T.: "La renovación Pedagógica. Algunos modelos y el papel del profesor". ESCUELA ESPAÑOLA. Madrid 1.984.
- (7) ESCUDERO MUÑOZ, J.M., y GONZALEZ, M.T. : "La renovación Pedagógica. Algunos modelos y el papel del profesor"; ESCUELA ESPAÑOLA. Madrid 1.984. págs. 22.
- (8) ESCUDERO MUÑOZ, J.M., y GONZALEZ, M.T. : "La renovación Pedagógica. Algunos modelos y el papel del profesor". ESCUELA ESPAÑOLA. Madrid 1.984 págs. 56 y ss.
- (9) Quisiera agradecer la confianza prestada, al permitírseme utilizar el trabajo, (aún en elaboración) que sobre las distintas orientaciones curriculares está realizando. Las referencias se limitarán al capítulo tercero, y la paginación estará igualmente referida a él.
- (10) ESCUDERO MUÑOZ, J.M.: "Texto en elaboración" "Apartado -3-: Diferentes tendencias u orientaciones curriculares: algunas referencias". págs. 2.
- (11) ESCUDERO MUÑOZ, J.M.: "Texto en elaboración" "Apartado -3-: Diferentes tendencias u orientaciones curriculares: algunas referencias" págs. 4 y ss.
- (12) ESCUDERO MUÑOZ, J.M.: "Texto en elaboración" "Apartado -3-: Diferentes tendencias u orientaciones curriculares: algunas referencias". págs. 21.

ESCUADERO MUÑOZ, J.M.: "Texto en elaboración" "Apartado -3-: Diferentes tendencias u orientaciones curriculares: algunas referencias". págs. 6 y ss.

(14) ESCUDERO MUÑOZ, J.M.: "Texto en elaboración" "Apartado -3-: Diferentes tendencias u orientaciones curriculares: algunas referencias". págs. 13.

(15) ESCUDERO MUÑOZ, J.M.: "Texto en elaboración" "Apartado -3-: Diferentes tendencias u orientaciones curriculares: algunas referencias". págs. 22.

Es interesante el resumen elaborado por José María Rozada Martínez, en su ponencia "Análisis del modelo didáctico de la Reforma" Oviedo 1.985. Representa la necesidad de síntesis que actualmente tiene algunos grupos de profesores directamente implicados en la enseñanza, hacia procesos de racionalización de su quehacer educativo, cuando deben de enfrentarse con la enorme producción teórica elaborada.

(16) ESCUDERO MUÑOZ, J.M.: "Texto en elaboración" "Apartado -3-: Diferentes tendencias u orientaciones curriculares: algunas referencias". págs. 27.

(17) ESCUDERO MUÑOZ, J.M.: "Texto en elaboración" "Apartado -3-: Diferentes tendencias u orientaciones curriculares: algunas referencias". págs. 27-31.

(18) ESCUDERO MUÑOZ, J.M.: "Texto en elaboración" "Apartado -3-: Diferentes tendencias u orientaciones curriculares: algunas referencias". págs. 31-32.

(19) ESCUDERO MUÑOZ, J.M.: "Texto en elaboración" "Apartado -3-: Diferentes tendencias u orientaciones curriculares: algunas referencias". págs. 32.

(20) ESCUDERO MUÑOZ, J.M.: "Texto en elaboración" "Apartado -3-: Diferentes tendencias u orientaciones curriculares: algunas referencias". págs. 32.

(21) ESCUDERO MUÑOZ, J.M.: "Texto en elaboración" "Apartado -3-: Diferentes tendencias u orientaciones curriculares: algunas referencias". págs. 33.

(22) ESCUDERO MUÑOZ, J.M.: "Texto en elaboración" "Apartado -3-: Diferentes tendencias u orientaciones curriculares: algunas referencias". págs. 34.

(23) ESCUDERO MUÑOZ, J.M.: "Texto en elaboración" "Apartado -3-: Diferentes tendencias u orientaciones curriculares: algunas referencias". págs. 37.

(24) El resumen de las mencionadas características es una síntesis de los siguientes trabajos:

*ESCUADERO MUÑOZ, J.M.: "Texto en elaboración" "Apartado -3-: Diferentes tendencias u orientaciones curriculares: algunas referencias".

*ESCUADERO MUÑOZ, J.M.: "Didáctica". Apuntes de la asignatura en el curso impartido en la Universidad de Murcia. 1.983-84.

*ESCUADERO MUÑOZ, J.M., "Teoría Curricular" Curso impartido a la Asociación "G.E.A.D.". (Murcia). Marzo-Abril de 1.983.

*ESCUADERO MUÑOZ, J.M., "Tendencias actuales en investigación didáctica". Seminario del Departamento de didáctica de la Universidad de Murcia. Noviembre 1.984 a Enero de 1.985.

(25) Citado por: ESCUDERO MUÑOZ, J.M.: "Texto en elaboración" "Apartado -3-: Diferentes tendencias u orientaciones curriculares: algunas referencias". págs. 41.

(26) ESCUDERO MUÑOZ, J.M.: "Texto en elaboración" "Apartado -3-: Diferentes tendencias u orientaciones curriculares: algunas referencias". págs. 41.

(27) ESCUDERO MUÑOZ, J.M.: "Texto en elaboración" "Apartado -3-: Diferentes tendencias

u orientaciones curriculares: algunas referencias". págs. 41.

(28) ESCUDERO MUÑOZ, J.M.: "Texto en elaboración" "Apartado -3-: Diferentes tendencias u orientaciones curriculares: algunas referencias". págs. 46.

(29) ESCUDERO MUÑOZ, J.M. "Didáctica". Apuntes de la asignatura en el curso impartido en la Universidad de Murcia. 1.983-84.

(30) ESCUDERO MUÑOZ, J.M.: "Texto en elaboración" "Apartado -3-: Diferentes tendencias u orientaciones curriculares: algunas referencias". págs. 49-51.

ESCUDERO MUÑOZ, J.M. "Didáctica". Apuntes de la asignatura en el curso impartido en la Universidad de Murcia. 1.983-84.

(32) ESCUDERO MUÑOZ, J.M.: "Texto en elaboración" "Apartado -3-: Diferentes tendencias u orientaciones curriculares: algunas referencias". págs. 54.

(33) ESCUDERO MUÑOZ, J.M. "Didáctica". Apuntes de la asignatura en el curso impartido en la Universidad de Murcia. 1.983-84. En estos apuntes encontramos un mayor desarrollo de estos subgrupos.

(34) Que tendría su correspondencia en: Los currícula basado en la ideología de la construcción social de SHIRO; El currícula para la adaptación y reconstrucción social de EISNER; El currículum visto desde la perspectiva de la función social y el técnico-crítico de Gimeno; el modelo Emancipador MACDONAL; el político estructural de REID; la orientación reconceptualizadora de PINAR; la explicación y comprensión de fenómenos sociales de WALKER...

(35) PAULSTON, Rolland G. "Social and Educational Change: Conceptual Frameworks". Comparative education Review, Special Issue, The State of the Art. vol.21, nº 2/3.

PAULSTON, Rolland G. "Múltiples enfoques en la evaluación de reformas educativas". Revista Iberoamericana de Estudios Educativos (México). Vol X, nº 4 1.980.

PAPAGIANNIS, George J.; Klees, Steven J and BICKEL, Robert N. "Toward a Political Economy of Educational Innovation". Review of Educational Research. Summer, 1.982, Vol 52, nº 2.

(36) PAULSTON, Rolland G. "Social and Educational Change: Conceptual Frameworks". Comparative education Review, Special Issue, The State of the Art. vol 21, nº 2/3 págs. 370.

"Los ensayos para cambiar los sistemas educativos continúan recurriendo a descubrimientos y avances de las sociedades industriales".

PAULSTON, Rolland G. "Múltiples enfoques en la evaluación de reformas educativas". Revista Iberoamericana de Estudios Educativos (México). Vol X, nº 4 1.980. págs. 90-91.

"De hecho, la ideología debía de definirse en primer término, ya que es previa a las nociones de reforma, paradigma, teoría y metodología... En las sociedades de clases, encontramos una gran diversidad de ideologías, y la de la clase social dominante en una época determinada, será la que más influya sobre la definición de los problemas sociales y las estrategias de cambio... Quizás en la actualidad, en un lugar común que los grupos sociales que comparten ideologías diferentes, compitan por el poder. En el pasado se han utilizado numerosas estrategias para mantener la ilusión de una escolaridad y de una política social libre de orientación valoral... los europeos han sido menos ingenuos respecto al papel y a la persistencia de la ideología sobre

la producción y aplicación de conocimientos, actualmente nuestra tarea es la de trazar el mapa del terreno ideológico, y entender mejor cómo los valores y la ideología influyen sobre nuestras percepciones individuales y de clase, y sobre nuestras opciones de respuesta a preguntas tales como: '¿cuáles son las necesidades críticas de reforma educativa?', '¿cuáles son las estrategias de reforma educativa y evaluación más apropiada?'".

(37)PAULSTON, Rolland G. "Social and Educational Change: Conceptual Frameworks". Comparative education Review, Special Issua, The State of the Art. Vol 21, nº 2/3 págs. 372-73.

PAULSTON, Rolland G. "Múltiples enfoques en la evaluación de reformas educativas". Revista Iberoamericana de Estudios Educativos (México), Vol X, nº 4 1.980. págs. 102-103.

(38)PAULSTON, Rolland, G. "Social and Educational Change: Conceptual Frameworks. Comparative education Review, Special Issua, The State of the Art. vol 21, nº 2/3 págs. 374.

(39)PAPAGIANNIS, George J.; KLEES, Steven J. and BICKEL, Robert N. "Toward a Political Economy of Educational Innovation". Review of Educational Research. Summer, 1.982, Vol 52, nº 2 págs. 248.

(40)PAULSTON, Rolland G. "Social and Educational Change: Conceptual Frameworks". Comparative education Review, Special Issua, The State of the Art. vol 21, nº 2/3 págs. 374;

"Un esfuerzo por especificar bajo qué condiciones específicamente significativas, estructurales y cambios programáticos ocurren los sistemas educativos".

(41)PAULSTON, Rolland G. "Múltiples enfoques en la evaluación de reformas educativas". Revista Iberoamericana de Estudios Educativos (México). Vol X, nº 4, 1.980, págs 101.

(42)PAULSTON, Rolland G. " Social and Educational Change: Conceptual Frameworks". Comparative education Review, Special Issua, The State of the Art. vol 21, nº 2/3.

"Las teorías evolucionista y neoevolucionistas, señala una noción de evolución biológica, y explican el cambio social, cultural y la especialización. La teoría funcionalista es más sensible a las relaciones armoniosas entre los componentes del sistema social y el papel de la cultura como cambio acumulativo. Los ensayos para aplicar los sistemas y modelos en el cambio educativo, refuerzan la conexión entre ambas teorías neoevolucionistas y funcionalistas para explicar las relaciones dentro del sistema educativo y entre dicho sistema y el contexto socio-económico.

...el paradigma conflicto, enfatiza la innata inestabilidad del sistema social y el conflicto de valores, recursos y poder que siguen como una consecuencia natural los marxistas y neomarxistas, enfatizan el conflicto económico. Los estudiosos del proceso de revitalización cultural, están preocupados por los conflictivos sistemas de valor y de cultura; los dedicados al análisis de la utopía anarquista, están fuertemente preocupados con el incremento conflictivo de la opresión de las instituciones y la imperfecta naturaleza humana" págs. 375-376.

(43)PAULSTON, Rolland G. "Social and Educational Change: Conceptual Frameworks" Comparative education Review, Special Issua, The State of the Art. vol 21, nº 2/3 págs. 379-382.

(44) PAPAGIANNIS, George J., KLEES, Steven J. and BICKEL, Robert N. "Toward a Political Economy of Educational Innovation". *Review of Educational Research*, Summer 1982, Vol. 52, nº 2, págs 253.

II - CONTEXTO SOCIO-POLITICO
DE SURGIMIENTO

CONTEXTO SOCIO POLITICO DE SURGIMIENTO.

Los trabajos realizados en los apartados anteriores, nos habían aproximado a los modelos de innovación educativa. Sin embargo, dichas estructuras resultan estériles si no poseemos una descripción del momento político español. La perspectiva curricular socio-crítica y las relaciones establecidas entre cambios educativos y desarrollo económico, exigen ese análisis de la realidad social española de los años 70:

Como es obvio, no se pretende realizar aquí una investigación (al menos en las dimensiones que sería entendida en Historia), de este período español. El objetivo es el de aproximarnos a aquellos hechos que, desde la óptica de los planteamientos educativos, aclaren o justifiquen algunos de sus apartados o de sus aspectos formales. No podemos olvidar las fuertes interrelaciones que establecimos entre política-economía y educación (1).

II-1.- LOS CAMBIOS ECONOMICOS. UNA NUEVA PERSPECTIVA PARA ESPAÑA.

Para el desarrollo de esta síntesis histórica, he seguido fundamentalmente los trabajos de Biescas, Jose Antonio; Fernández de Castro, Ignacio; Fusi, Juan Pablo; Nadal, Jordi; Preston, Paul; Roa, Vicente; Tamames, Ramón y Tuñón de Lara, Manuel.

Todos los autores mencionados no dudan en admitir un cambio fundamental en la política entre 1.957 y 1.962. En dicho período-

do, tal y como señala Tuñón de Lara, se va a pasar del "Modelo facista-autárquico al autoritario tecnocrático" (2). ¿Cuáles habían sido las causas de este cambio tan profundo?. P. Fusi comenta al respecto "A principios de 1.959 había motivo para todo menos para la alegría. El coste de la vida se había incrementado en un 40 % en los últimos años; las reservas habían bajado de 220 millones de dólares en 1.955, a 57 millones en 1.958; el déficit comercial alcanzó en 1.957 la cifra record de 387 millones de dólares... en 1.957-58 España estuvo al borde de la bancarrota y de la suspensión de pagos" (3).

La situación en la que se encontraba España necesitaba de una intervención rápida, pues, peligraba la supervivencia del sistema. La solución a este agudo problema económico, era básica y fundamental, pero, no debía alterar las características de la estructura ideológica. Las primeras medidas económicas se toman en 1.958, Tamames nos los expone:

"En el verano de 1.958 la operación de estabilización estaba preparada... ya que la situación de la balanza de pagos y de la economía eran totalmente críticas" (4).

La necesidad de una redefinición económica de la nación, como consecuencia de los graves problemas financieros presentados, dará lugar a un nuevo planteamiento de la situación española de alcances que superaban las previsiones iniciales, y lo que es más significativo, en direcciones no deseadas por el establisment político. Este es, en mi opinión, uno de los aspectos explicativos de gran cantidad de los fenómenos sociales ocurridos, y será constante piedra referencial para la explicación de los hechos educativos que analizaremos posteriormente.

El nuevo modelo económico toma como base la vía neocapitalista de competencia de mercado (capitalismo monopolista del Estado)

(5). Fernández de Castro enumera las siguientes características de esta concepción: *"Este momento actual tiene unas dimensiones que le diferencian del capitalismo tradicional llamado también 'liberal'.. No vamos a tratar de agotar aquí el tema, pero sí de situar algunos aspectos del cambio más relacionados con el sistema de enseñanza:*

En el nivel económico... cuando está superada la fase de transición propiamente dicha, se conoce una doble dinámica evolutiva; la concentración y la centralización de la propiedad de los medios de producción... y la división social y técnica del trabajo de producción con la aparición correspondiente de los nuevos oficios capitalistas en sustitución de los antiguos oficios artesanos.

En el nivel político: El Estado pierde parte de su relativa y aparente neutralidad para desempeñar funciones de intervención importantes en el nivel económico, al propio tiempo que en la regulación jurídica se admiten formas colectivas de contratación (convenios colectivos) y de presencia ciudadana (sindicatos, partidos de clase), así como formas, aunque privadas, de socialización de la propiedad.

En el nivel ideológico: la igualdad a secas ante la Ley se matiza con la igualdad de oportunidades y la libertad formal, con la necesidad de eficacia social". (6).

Como puede observarse, no se trata de un cambio superfi-

cial, sino que, por el contrario, va a ir más lejos de lo que se podía preveer en una primera aproximación, afectando profundamente a los planteamientos ideológicos surgidos del período 1.936-39. De este modo, la nueva etapa llevará consigo las siguientes transformaciones sociales:

-La economía será el eje y motor de la actividad general.

-El desarrollo económico, ofrecerá la posibilidad de perpetuar la legitimación del régimen. Conviene no olvidar que encontraremos dos grupos enfrentados (dentro de la misma ideología): a/ Los partidarios de dichas modificaciones; b/ Los detractores. Grupos estos muy significativos, como tendremos oportunidad de comprobar en el posterior desarrollo del período analizado.

-Los profundos cambios sociales acaecidos en la población española. (rural-urbano, agrícola-industrial...) y en las relaciones laborales.

-La aparición de un nuevo grupo de poder: los tecnócratas, capaces de llevar a cabo esa transformación. El éxito de ella, será su posibilidad de legitimación como grupo de elite política.

-La construcción de un nuevo proyecto de Estado (que pretende ser reconocido en el contexto europeo) acorde con esta nueva filosofía.

II-2.-LA REFORMA ECONOMICA: IMPULSORA DE LA MODERNIZACION ESPAÑOLA.

Elegida la vía neocapitalista, no podemos olvidar las

influencias de esta concepción para España. Inevitablemente le lleva a realizar un conjunto de cambios que incidirán en la posterior concepción del proyecto de Estado, tales como:

- Liberalización de la economía.
- Apertura hacia el exterior.
- Uso de criterios racionales para el gasto público e inversiones.
- Uso de políticas monetarias y fiscales rigurosas.
- Importación de tecnología.
- Inversiones extranjeras.
- ...

El desarrollo nos presentaba una oportunidad histórica: a/ era el único camino en la integración con Europa; b/ para el régimen, su continuidad, y, posiblemente, la desaparición de riesgos y tensiones por enfrentamientos sociales. Sin embargo, aparecen dentro del sistema político dos posturas claras al respecto: los aperturistas y los inmovilistas. A. Biescas resume la situación: *"Entretanto, se había llevado a cabo una sorda guerra entre bastidores para vencer las dificultades que la inercia del régimen presentaba y, en particular, las reticencias del propio general Franco y del almirante Carrero Blanco. Aunque a posteriori el capitalismo español se mostraría de acuerdo con la conveniencia del Plan de Estabilización y de la entrada de capital extranjero, ya se había visto como la unanimidad no era total antes de ponerse en práctica, ni siquiera por parte de todos los representantes del capital financiero; pero éste no era el único nivel en el que se producían las fricciones y se libraba la batalla entre partidarios de la liberalización de la economía*

española y de la continuidad de la autarquía. Dentro del Gobierno y frente a la decidida postura de Navarro Rubio y Ullastres... los demás miembros del gabinete fueron hostiles o sencillamente no se enteraron. Una vez más el dictador tuvo la última palabra a la hora de adoptar una solución tan trascendental como era poner en marcha el Plan de Estabilización y frente a las reticencias de última hora fue necesario utilizar el argumento de las consecuencias políticas que sobre el futuro del propio régimen podría tener un futuro empeoramiento de la situación económica". (7).

Una de las estrategias utilizadas para la salidad de ese colapso económico fueron los Planes de Desarrollo. Dejaremos aparte los grandes aspectos en ellos programados, para adentrarnos en lo que podría considerarse significativo para este trabajo: las influencias de la planificación y estructura de la economía y de la industria en el campo de la educación. Debido a lo anterior, se intentó reproducir en la enseñanza un modelo de similares características al industrial, y, términos como: proceso-producto, rentabilidad, evaluación... serán utilizados habitualmente en ella.

Es interesante la perspectiva que de estos Planes presenta P. Fusi, pues interrelaciona las influencias psicológicas, políticas y diplomáticas y las perspectivas de futuro para el régimen (8).

II-3.-LOS CONVENIOS COLECTIVOS: EL INICIO DE UNA CONCIENCIACION SOCIAL

Conviene destacar en el contexto del período que estamos analizando, la trascendencia que tuvieron las relaciones sindicales

y más concretamente los 'Convenios Colectivos'. En el nuevo marco del neocapitalismo, el objetivo fundamental es el funcionamiento del sistema. Para ello es imprescindible la correcta articulación de las relaciones laborales, que permitan la convivencia pacífica entre las clases implicadas en el proceso de producción. Creo que es importante en este trabajo, realizar una breve reflexión al respecto. Debido al protagonismo que adquirieron y a la vía de realidades que impulsaron (conviene recordar el pragmatismo de sus planteamientos), afectaron, no a los grandes temas, sino directamente a algo que sí entendían los trabajadores: su sueldo y las condiciones de trabajo.

Tal y como señala P. Fusi, supusieron el marco en el cual intentaron arbitrar sus intereses los elementos constitutivos del proceso de producción *"Los convenios llegaron por tanto, a adquirir importancia considerable en la mecánica socio-económica del país. Con todos los límites que se quiera, los convenios supusieron para los trabajadores un poderoso medio de negociación salarial, lo que indudablemente les proporcionó aumento en los niveles de retribución. Para las empresas, la contratación colectiva vía aumentos de productividad e incentivos al trabajo, sería igualmente positiva"* (9).

Estamos pues, ante una nueva dinámica, que llevará a la concienciación de la clase obrera española. La necesidad de organizarse para defender sus derechos económicos, por medio del único sistema posible para exigir responsabilidades, llevó a las elecciones directas de sus representantes. ¿Pensaba el sistema que este tipo de representación afectaría solamente a la vida económica e integraría

a los trabajadores en el régimen establecido?. **Tuñón de Lara** sintetiza esta perspectiva: *"Se ha dicho muchas veces que los convenios colectivos fueron 'un instrumento eficaz de lucha', ayudaron a que los obreros tomaran conciencia de la necesidad del sindicalismo de clase, sirvieron para vertebrar en torno suyo reivindicaciones económicas, pero también sociales y políticas, dieron ciertas facilidades de movimiento dentro de las empresas... Sin embargo, los convenios colectivos marcarán, a despecho de la patronal y del gobierno, un aumento cualitativo y cuantitativo de la lucha de clases, de las posibilidades de organización y de concienciación de los obreros, aún dentro de las condiciones de la dictadura". (10).*

La Ley Sindical (demorada como consecuencia del avance de los sindicatos clandestinos), promulgada en 1.971, constituyó un desencanto para todos. Muy significativa es la aportación de **Vicente Roa**: *"ni las precepciones de la Ley Sindical... porque nadie creía en ella... sólo consiguieron... más que acnés epidérmicos incapaces de romper la inercia de un pueblo" (11).*

Las fisuras dentro del sistema político vuelven a aparecer (en este caso en torno a la Ley Sindical), consolidándose la existencia de grupos diferentes dentro de la misma ideología. Otra característica que veremos repetida, es la de congelar o volver a posiciones anteriores, cuando un hecho se escapa del control gubernamental. Nuevamente **V. Roa** expone: *"ya desde las primeras sesiones para debatir la Ley Sindical, permitían entrever tres bloques claramente dibujados: el formado por la vieja guardia, amenazada de supervivencia... alérgica al informe de la O.I.T. El formado por los reformadores a ultranza, partidarios de la devolución del proyecto... y entre ambos, en un tercer frente, menos apriorísticos y también*

más fluido, los que estaban dispuestos a conciliar con tal de que el texto elaborado presentase una mejora y una apertura" (12).

Las negociaciones sectoriales singularizaron el sistema laboral, pues si bien dividían y compartimentaban las relaciones de carácter nacional, acercaban y concretaban sus problemas, aislándolos de generalizaciones que, posiblemente, pudieran no haber sido entendidas. El arma esencial de los Convenios fueron los Jurados de Empresa. Estaban constituidos por la dirección y por representantes de los obreros elegidos entre ellos, lo que, (al margen de las manipulaciones que se presentaron) era otra de las claras contradicciones establecidas, al pretender separar el mundo laboral y político.

La solución del problema económico de 1.957, no se mostraba como una variable aislada e independiente, dentro de un sistema de relaciones tan complejas como las de un Estado. Por el contrario, formará parte de un complejo entramado de interrelaciones, que afectarán a las estructuras políticas y sociales, que se creían marginales a estas modificaciones.

Quisiera terminar este apartado, expresando la valoración cuantitativa que tuvieron los Convenios Colectivos. El número de huelgas y conflictos acaecidos en éste período, habrán, no de situaciones idílicas de convivencia social, sino de desajustes estructurales internos y de la existencia de un organismo vivo que se resiste a amoldarse al corsé establecido. La siguiente tabla expresiva en sí misma:

1.961. En Besaín estalla la primera huelga en torno a un Convenio Colectivo.

1.962. Huelga de 45.000 mineros en Asturias

50.000 en el País Vasco

70.000 en Cataluña.

1.963. Se producen 777 conflictos.

1.967-69. En torno al medio millar de conflictos pro
año.

1.970. Se contabilizaron 1.595 conflictos.

(13).

II-4.- HACIA UN NUEVO MAPA DE CLASES SOCIALES EN ESPAÑA.

Esta reforma económica, que no supone un cambio ideológico sino un nuevo estadio del sistema dominante, iba a producir profundos cambios en la población española; siendo la consecuencia de las modificaciones económicas introducidas y respondiendo a las diferentes demandas de competencias técnicas que reclamaba el desarrollo industrial.

Son espectaculares los cambios cuantitativos de población activa en uno u otro sector de producción, sin embargo las variaciones cualitativas pueden enmascarar modificaciones mayores (piénsese por ejemplo en el grado de mecanización agraria de 1.958 y en 1.969; en los sistemas de cultivo; en las relaciones de producción...). Unido a lo anterior, la fuerte demanda del sector servicios y la diversidad de éste, hace que el crecimiento cuantitativo de algunos subsectores pueda pasar desapercibido, cuando cualitativamente su crecimiento (o aparición) fuese espectacular.

Otro elemento significativo, son los fuertes trasvases de población que se produjeron entre las distintas regiones españolas, con el consiguiente desarraigo que ocasiona a sus habitantes y el desastre que origina la pérdida de población del área de emigración. Por último, y ligada a la situación anterior, encontramos la potente urbanización de las áreas de inmigración, con la compleja problemática que ocasiona. (14).

Estas variaciones cuantitativas y cualitativas son analizadas por P. Fusi: *"El desarrollo de los años 60 supuso en términos sociológicos dos cosas: la cristalización como clase dominante de una nueva élite vinculada a la Banca, a los sectores empresariales más dinámicos y a los cuerpos más cualificados de la Administración, y el crecimiento considerable de una nueva clase media urbana vinculada a los sectores de servicios, a la gestión de empresas e industrias y a las profesiones liberales y técnicas"* (15). Cuantitativamente la composición de las diferentes clases sociales en España era: *"en 1.970 cifraban a la clase alta en 0,5 % de la población española; la clase media alta el 6 %; las clases medias y medias bajas el 49 % y la clase obrera el 32 %"* (16).

Con los datos anteriores, tendríamos una aproximación a la estructura de clases en la sociedad española, a fines de los años 60. Sin embargo, será la evolución sufrida por estas clases, la que marque la característica significativa de esa sociedad:

"Si en 1.950 la clase media podía representar el 25 % de la población activa española, en 1.970 podía acercarse al 45 %, y si en 1.950 el grupo más numeroso de esa población eran los obreros del campo con el 23 %, en 1.965 eran ya los trabajadores industriales con el

con el 23 %" (17).

Colaboraría en el análisis que venimos realizando, la siguiente tabla evolutiva que recoge los datos por sectores de actividad:

AÑO	AGRICULTURA	INDUSTRIA	CONSTRUCCION	SERVICIOS
1.960.....	41,7 %.....	24,7 %	7,1%.....	26,5 %
1.970.....	29,1 %.....	28,7 %.....	8,6 %.....	33,6 %
VARIACION..	<u>-12,6 %</u>	<u>+ 4,0 %</u>	<u>+1,5 %</u>	<u>+7,1 %</u>

(18)

El simple análisis estadístico, constata el fuerte descenso de la población agrícola y los incrementos de los sectores industriales y sobre todo el 'servicios' Ahora bien, tal y como decíamos anteriormente, no podemos detenernos en una lectura superficial de estos datos, pues la productividad obtenida en ambos períodos, es muy diferente, al menos en función de dos factores: la mecanización y la racionalización de las tareas y las relaciones laborales de los trabajadores.

Creo necesario, antes de abandonar este análisis por sectores de actividad, remitirnos al trabajo realizado por I. Fernández de Castro, que, en mi opinión, profundiza más en los aspectos cualitativos de dichas variaciones (19).

I.F. de Castro, considera la posibilidad del crecimiento natural, en caso de no haber sido modificado por el desarrollo económico; él lo denomina crecimiento uniforme. Cerca de 900.000 personas (en dicho supuesto) cambiaron de oficio en seis años. Por otro lado, el análisis efectuado por categorías socio-económicas, constata una

intensidad aguda que llega a afectar, en algunos sectores, al 50% de la población.

Las diferencias quedan recogidas en el siguiente cuadro:

CATEGORIAS CON CRECIMIENTO EN EL PERIODO 1.964-70, EN PORCENTAJES.

Empleados y vendedores.....	+ 41,8
Técnicos medios.....	+ 33,6
Patrones industria y comercio, grandes y medianos.....	+ 20,8
Contramaestres y obreros calificados.....	+ 17,1
Patrones industriales y comerciales, pequeñas empresas.....	+ 13,6
Directores y cuadros superiores.....	+ 7,5

CATEGORIAS COMPRENDIDAS EN EL PERIODO 1.964-70, EN PORCENTAJES.

Patrones agrarios.....	- 58,4
Profesiones liberales.....	- 25,7
Obreros agrarios.....	- 12,0
Campe sinos sin asalariados.....	- 8,1
Subalternos.....	- 7,5
Obreros sin calificar.....	- 7,2

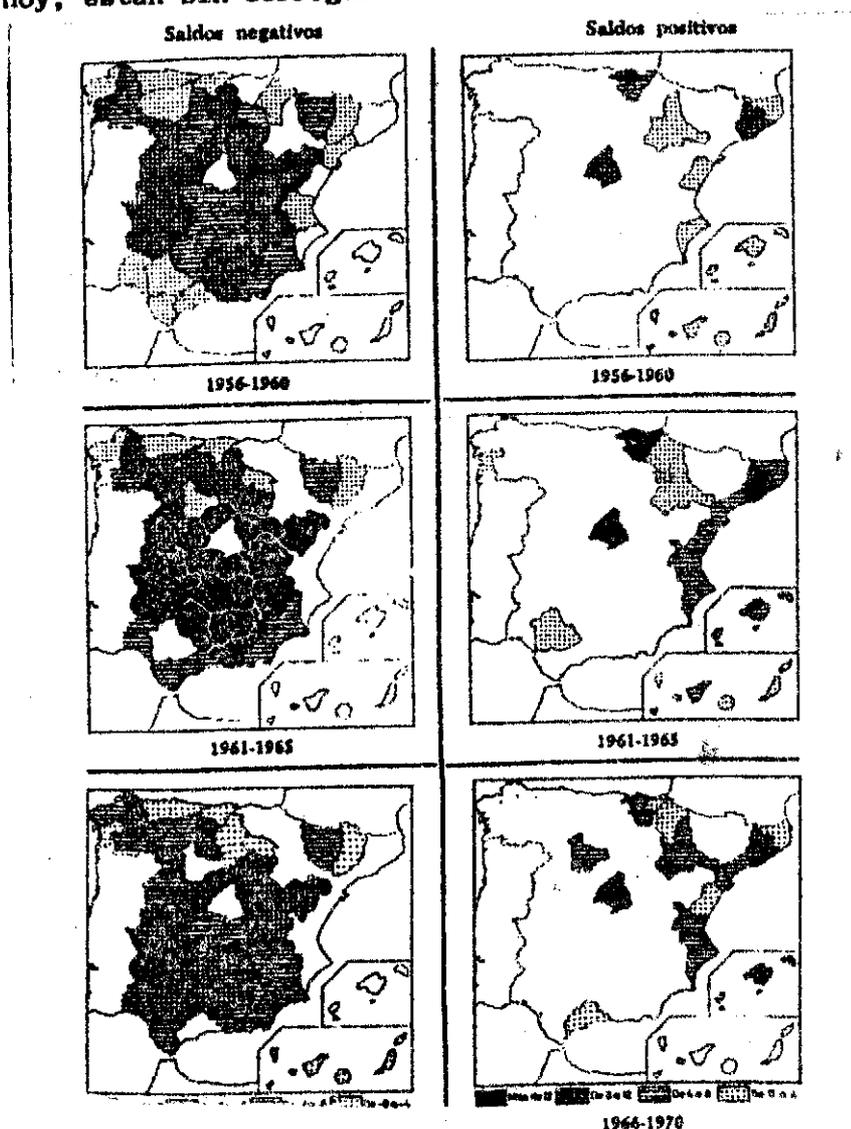
(20).

Estamos plenamente con el autor cuando, tras el análisis de estos datos concluye: *"Se trata de un fenómeno nuevo, o al menos es nueva su aceleración rapidísima y, por lo tanto, nueva la agudización del problema de cualificación profesional que plantea"* (21).

Unidos a estos movimientos profesionales, había que sumar los geográficos: las migraciones. En este período afectaron al 10 por ciento de la población española, a 3.339.000 habitantes (22).

La importancia de este movimiento, y su dimensión educativa, la recoge el Ministro de Educación, en su discurso a las Cortes para defender la L.G.E. "Ante todo el fenómeno, el problema de la 'explosión escolar', la inurbación creciente y las crecientes corrientes migratorias dentro del país, a las que hay que atender desde ahora con nuevas soluciones que impidan el estancamiento a que nos llevaría los métodos tradicionales" (43).

Solamente a modo de representación gráfica de los datos anteriores, presentamos en el cuadro siguiente, las consecuencias regionales que tiene ese éxodo de la población. Los problemas creados en las áreas de emisión o de recepción, los fuertes desequilibrios regionales y las bolsas de pobreza que genera este proceso, fueron de tal gravedad, que aún hoy, están sin corregir.



Quedaría, antes de concluir este apartado, referirnos brevemente a los movimientos migratorios hacia Europa. Durante este período afectaron a 1.425.913 personas. Al respecto nos comenta Jordi Nadal *"En conjunto durante el decenio 60-69, la emigración permanente ha afectado a cerca de un millón y medio de personass, una cifra sin precedentes en los anales migratorios españoles. Alemania con el 31 %, Francia con el 29,9 % y Suiza con el 25,3 %, han absorbido los cupos más nutridos. Debe de observarse que el cuadro omite a los emigrantes de temporada, muy numerosos en dirección a los países acabados de mencionar"* (25).

A modo de recapitulación del apartado, constatamos la trascendencia de los cambios económicos y su radical incidencia en la población:

- Creando nuevas elites y que desplazaron a otras.
- Consolidando una nueva clase media urbana.
- Realizando profundas modificaciones profesionales.
- Creando zonas deshabitadas y hacinamientos humanos.
- Moviendo de sus lugares de origen a millones de españoles.
- Creando bolsas de pobreza, desequilibrios regionales...

III-5.-UNA NUEVA DIMENSION PARA LOS ESPAÑOLES: EL CONFOR Y EL CONSUMO.
CAMBIOS ESTRUCTURALES EN LA SOCIEDAD.

Los cambios profesionales y regionales (consecuencias del cambio económico), van a transformar las características de la sociedad española, iniciando una demanda material o espiritual (real, sentida, introducida), de bienes y servicios que va a estar por primera vez a su alcance, y que, sin lugar a dudas, supondrá transformaciones muy significativas, tanto para este período, como para los posteriores.

El cuadro de indicadores, presentado a continuación (realizado con los datos aportados por P. Fusi y los obtenidos de otros informes), creo que son reveladores, tanto desde el punto de vista cuantitativo, como por los aspectos cualitativos que recogen.

año.	RENTA P.C.	T.V.(1)	FRIGORIFICOS(1)	AUTOMOVILES(2)	ESTUDIOS BUP
1.960...	19.923....	1 %.....	4 %.....	1,1 %.....	1,5
1.970...	56.694....	62 %.....	63 %.....	7,0 %.....	4,1
AÑO	VIVIENDA(3)	MEDICOS(3)	PROTEINAS(4)	PAPEL PRENSA(6)	TURISTAS
1.960...	4,8.....	1,19.....	78,1.....	2,49.....	7.455.262
1.970...	9,2.....	1,34.....	81,1.....	5,76.....	24.105.312
AÑO	GASTO EN ALIMENTACION FAMILIAR				
1.960.....	53,8 % del presupuesto.				
1.974.....	36,7 % del presupuesto.				

(1) % de familias que lo poseen

(2) % de habitantes que lo poseen.

(3) Tanto por mil habitantes.

(4) Por habitante y día.

(6) Kg/habitante.

(26)

La muestra expuesta pretende ser lo suficientemente amplia y selectiva para permitir la valoración, en un sentido global, de las transformaciones que afectan a la sociedad española. El turismo y las migraciones, suponen el contacto con otras formas de vida, lo que llevará a una tma de posición con otras relaciones socio-políticas y las variaciones materiales y espirituales que conlleva. La influencia del área europea será decisiva y penetrará profundamente en la vida española por esta vía.

La mejora de la Renta per cápita, ocasionará la disponibilidad de mayor número de excedentes monetarios, que podrán dedicarse a otras conceptos diferentes de los vitales (reducción del porcentaje familiar en alimentación en un 17,1 %). La misma alimentación sufrirá una doble modificación: en cantidad y calidad (número de proteínas...). La mejora de la Sanidad y de las prestaciones sociales, será uno de los objetivos del gobierno en este período. En 1.963 se presenta la Ley de Bases de la Seguridad Social, que pretendía poner orden en el sistema que se venía desarrollando en ese momento, agrupando en una sola estructura, la existencia de múltiples seguros diversos (27).

Igualmente se registra un creciente interés por la lectura (libros, prensa...), y hacia la formación Media (B.U.P.) triplicándose el número de estudiantes de ese Nivel educativo. Otro elemento altamente significativo es la vivienda, más concretamente nos interesa destacar la hipoteca que va a suponer su adquisición, pues junto

a la mejora en la calidad de vida, y la solución a la masiva llegada de población a las ciudades (28), supondrá, un nuevo gasto familiar por un período de 12-15 años, lo que inexorablemente llevará consigo, un tipo de dependencia diferente a los períodos anteriores.

La influencia y/o aparición del automóvil y la Televisión, será crucial en la sociedad española. El automóvil representará el desarrollo de dos aspectos: la libertad individual de movimiento y la posibilidad de modificar las actividades tradicionales de fin de semana, estivales o de residencia habitual. Igualmente potenciará la demanda de una segunda vivienda, con los consiguientes bienes y servicios que genera. Ahora bien, no hay que olvidar que estos servicios (automóvil, casa, ocio), suponen un importe económico adicional sensible, por lo que entramos nuevamente en ventas aplazadas, préstamos...

La televisión tendrá otro tipo de incidencia social de signo distinto, pero de importancia similar al anterior. En primer lugar su precio de costo es muy inferior al de los precedentes servicios, por lo que no supondrá un excesivo gravamen en su adquisición. Su influencia en la sociedad irá en dos direcciones: modificación de las relaciones familiares (necesidad de estar en silencio, diálogo familiar, dependencias horarias, actividad desarrollada...), y las relacionadas con el proceso de educar o manipular a grandes masas que posee. Este apartado ocasiona dos nuevas direcciones: el tipo y la calidad de programas que consumimos, y las actividades culturales que no realizamos como consecuencia de la T.V.

Las modificaciones acaecidas en la sociedad española eran muy profundas como hemos visto, y afectaban a la totalidad de las relaciones humanas. Los obispos en un documento colectivo de 1.969 señalan ese cambio: *"El desarrollo industrial y urbano, la incorporación de la mujer al trabajo (en 1.960 habían 1,7 millones, en 1.970, 2,3), el turismo, la recién descubierta prosperidad económica, la imagen de la vida como placer y confort difundida por la T.V., habían impulsado la secularización del país e influido en la religiosidad"... "desde luego la propia reserva eclesiástica menguaba alarmantemente: de 8.021 seminaristas en 1.963, se pasó a 2.701 en 1.972"... "no eran ya los valores y la cultura católica (fe, devoción, piedad, procreación, castidad, matrimonio, educación religiosa, pecado ...) los valores dominantes en la sociedad española. Los habían sustituido los valores de secularización y la modernidad: placer, tolerancia sexual, bienestar material, lujo, libertad..." (29).*

Los propios fines de la familia, van a modificar sus funciones para adecuarse a las características que le imponía el nuevo desarrollo capitalista, cambiando sustantivamente su concepción y las relaciones entre sus miembros (30).

Las relaciones entre las diferentes clases sociales se habían modificado en profundidad. Paul Preston las describe acertadamente:

"Además, la relativa prosperidad traída por el neo-capitalismo había alterado la naturaleza de la amenaza de la clase obrera sobre la oligarquía -precisamente porque la propia oligarquía había cambiado-. La relación entre unos trabajadores que pagaban a plazos un

Seat 600, un televisor y una nevera, y los banqueros e industriales que dependían de una elevada y continuada productividad, era claramente diferente de la existente entre braceros y latifundistas de los años 30" (31).

Los intereses y necesidades del nuevo sistema de producción, habían cambiado sustancialmente la estructura social y familiar. Los efectos de estas modificaciones eran ya muy sensibles a finales de los 70 como hemos visto. La natalidad disminuye en 1,6 por mil respecto a 1.960, el matrimonio sufre un retroceso del 0,4 por mil. También las posiciones frente al divorcio (en 1.973 el 80% de los encuestados eran partidarios), las relaciones prematrimoniales arrojan una aceptación del 60 % (encuestas realizadas en colegios de la Iglesia). Los gustos e intereses cambiaban a pasos agigantados abriendo una barrera generacional aún no resuelta.

Nuevamente, como señalábamos con anterioridad, al cambio económico arrastra y modifica al resto de la sociedad española, comportándose como un factor de mayores dimensiones de lo previsto; generando una cascada de transformaciones cualitativas y cuantitativas muy difíciles de controlar, originando en torno a él, un proceso de recelos y desconfianzas del sistema y de los grupos que se consideraban desplazados.

Quisiera terminar este apartado con un resumen de las características analizadas en él. Pablo Fusi comenta el alcance conseguido: "*Los cambios que había experimentado España en la década de los 60 -la del desarrollo-, había sido por lo tanto fenomenales.*

Subsistían aún flagrantes injusticias: sistema fiscal regresivo, injusta distribución de la renta, bolsas de pobreza considerables, servicios públicos sanidad e higiene deficientes, urbanización incontrolada, emigración excesiva, fuertes desequilibrios regionales, sistema educativo todavía discriminatorio. Persistían, lógicamente, mentalidades, ideas, actitudes y creencias rígidas autoritarias y tradicionales ante la vida, las formas sociales, la mujer, el trabajo y el ocio. Pero la España de 1.970, era ya una España nueva, una España definitivamente liberada de las seculares glebas del hombre y el ruralismo en camino de liberarse también de las pesadas ortopedias del costumbrismo rancio y del conformismo moral.

España era en 1.970, un país industrial altamente urbanizado, dinámico, secularizado, competitivo y en vías de alcanzar nuevos y mejores niveles de desarrollo. Desde el punto de vista político, la cuestión lógicamente era saber hasta qué punto esa sociedad era contenible en un régimen autoritario y tradicional. Eso era precisamente lo que iba a dilucidarse también en la década de los 60" (32).

II-6.-EL PROCESO DE INSTITUCIONALIZACION DEL REGIMEN.

Los planteamientos hasta ahora analizados, tienen, por decirlo de alguna manera, un telon de fondo que los justifica y encuadra adecuadamente: la permanencia en el poder, justificada por su pretendida efectividad, de un sistema político nacido a raíz de los sucesos de 1.936-39. Si bien es cierto que serán los factores económicos los motores de un cambio dentro de la misma corriente ideológica, también lo es que esa modificación es permitida en tanto en

cuanto resuelva la problemática existente (crisis económica de los años 58) y legitime la permanencia en el poder de una élite (a la que intentará incorporarse la tecnocracia) que en ese momento tenía serias dificultades en orden a la operatividad y eficacia, estando seriamente amenazada su supervivencia.

Todo sistema político ha de regirse por un conjunto de normas y leyes que articulen y operativicen la vida política-económica y social de la nación. R. Tamames ha señalado cuatro etapas en el proceso legislativo español:

"a/-Una primera etapa de disposiciones fundacionales, hasta 1.941.

b/-Una segunda etapa de Institucionalización. De 1.942-1.947.

c/-Una síntesis de la primera y la segunda etapa en la Ley de Principios del Movimiento Nacional en 1.958.

d/-La que se inicia en 1.966 con la publicación de la Ley Orgánica del Estado, y, en 1.969 con la designación del sucesor a título de rey al Príncipe Juan Carlos." (33).

Si comparamos la periodización legislativa, con la que podríamos establecer teniendo en cuenta la concepción económica imperante y las relaciones exteriores españolas, obtendríamos la siguiente clasificación según Tuñón de Lara:

" A- PERIODO AUTARQUICO:

1- Estructuras y coyunturas económicas al periodo 1.939-45.

2- Cambios de estrategias de la dictadura 1.946-51.

3- Fin de la autarquía y cambio del modelo fascista: 1.951-56.

B- MODELO AUTORITARIO TECNOCRÁTICO:

1- Plan de Estabilización 1.956-59.

2- Planes de Desarrollo:

2.1.- I Plan de Desarrollo 1.964-69.

2.2.- II Plan de Desarrollo. " (34).

Queda claro, como ambas periodizaciones tienen en común denominador económico. No es necesario señalar, aunque posteriormente incidiremos sobre ello, que fue una nueva mentalidad la que intentó llevar a cabo esa transformación. La existencia de un nuevo grupo social, dentro del modelo ideológico, alterará el mapa político.

Es interesante la síntesis que realiza Pablo Fusi un torno a ese largo proceso de legitimación, de luchas y recelos entre los diferentes grupos y del papel desempeñado por Franco en él (35).

Analizaremos a continuación, algunos aspectos generales de los dos documentos más significativos de este proceso Institucional: Los Principios Generales del Movimiento Nacional de 1.958 y la Ley Orgánica del Estado de 1.967.

Ramón Tamames introduce la Ley de 1.958 en el contexto político de surgimiento y expone: "*a los efectos prácticos esta Ley es una compensación a la Falange por la entrada en el gobierno del grupo tecnócrata*" (36). Los aspectos formales de la Ley quedan resumidos por P. Fusi:

"El Movimiento va a tener un rango de institución, es pues el único cauce para la participación política española.

Igualmente suponía un nuevo paso en la desfalangización del régimen, (desfenestración de los ministros del falangismo histórico).

Abandono de los proyectos constitucionales falangistas.

La forma política era la monarquía tradicional, católica, social y representativa.

La participación del pueblo en las tareas legislativas...se se llevaría a cabo a través de la familia, municipio y sindicato..." (37).

La Ley Orgánica del Estado de 1.967, tenía dos objetivos fundamentales: introducir nuevos elementos institucionalizadores

Como consecuencia de la estructura institucional, cualquier proyecto político debía de ser aprobado en Las Cortes, Consejo del Reino, Consejo Nacional. La composición de estos organismos y la procedencia de sus componentes, clarificarán en gran medida, las dificultades para aprobar cualquier proyecto de reforma, de acuerdo con las esferas de poder que el grupo proponente poseía. La composición de estas instituciones era:

"CORTES ESPAÑOLAS: 104 procuradores Familiares, 112 por los municipios y provincias, 150 por los sindicatos, 30 asociaciones profesionales, 19 por las Entidades culturales, 99 Consejeros Nacionales, 25 por designación y 24 altos cargos" (41).

"CONSEJO NACIONAL: 52 Consejeros por las provincias, 40 por designación de Franco, 12 por representación familiar-local-provincial, 6 por designación del Jefe Nacional del Movimiento" (42).

"CONSEJO DEL REINO: 10 por elección entre procuradores, 6 por razones de su cargo" (43).

Las competencias de cada una de estas Instituciones quedan recogidas en la L.O.E. (44).

La elección de estos procuradores y consejeros, nos expondrán las posibilidades reales de cambio que podían producirse. Las escasísimas posibilidades de elección directa, con las debidas garantías en el proceso de nombramiento, afectó a un número muy escaso de ellos, con una incidencia imperceptible en el contexto nacional (45):

En 1.969 se nombrará sucesor a título de Rey al Príncipe Juan Carlos. El texto de V. Roa es expresivo y sintetiza la trascendencia del nombramiento: "con ello el régimen tenía ya sucesor" (46).

Creo necesario, recoger algunos de los hechos que rodearon dicho nombramiento, por la importancia que tuvieron y por el inicio de una nueva fase de enfrentamiento entre los distintos grupos en el poder: *"Los círculos políticos generalmente bien informados recibieron la noticia con igual sorpresa... D. Juan Carlos no lo había sabido mucho antes... No lo supo Solís, ni Fraga, debido al cariz que habían ~~tenido~~ las cosas, se apresuraron como en ocasiones anteriores a instrumentar la operación, aunque como más tarde se verá, no sin una clara conciencia de desplazamiento... La descolocación inicial con que la noticia dejó a la facción azul, forzó a que tuvieran que apretar el paso para coger el tren que se había puesto en marcha... en principio todo anunciaba el triunfo de una de las tendencias que dividía al gobierno, solo que en esta ocasión el tándem de enero quedaba desplazado de la jugada, mientras que los discretos tecnócratas se dejaban entrever entre la penumbra de un discreto segundo plano. Mientras la mayoría del país se dedicaba a cultivar el ocio veraniego, el equipo desplazado preparaba el golpe de fuerza que le permitiese situarse con holgura dentro del sistema" (47).*

En este apartado han vuelto a ponerse de manifiesto, algunas de las constantes mencionadas anteriormente:

- La economía como motor del cambio, que intenta dinamizar el sistema mediante la utilización de criterios más racionales y similares a los del mundo occidental, manteniendo la misma ideología.
- Proceso de institucionalización, que pretende aprovechar el

impulso económico, presentando solamente una tímida apertura.

-El constante enfrentamiento entre dos facciones de la misma ideología, intentando mantener o conquistar esferas de poder en el sistema.

-Normalización de las relaciones con el exterior, más concretamente con Europa.

II-7.- LAS RELACIONES EXTERIORES DE ESPAÑA: LA PRETENDIDA HOMOLOGACION POLITICA.

No podemos dejar de mencionar el papel que juega, en este período, el intento de normalizar y homologar, las relaciones exteriores españolas. Tras el aislamiento inicial, se pretenderá romper este cerco reintegrando a España en el entorno geográfico. La principal dificultad provenía de la ideología del sistema, contrapuesta a la del área occidental. El aperturismo económico, e incluso la realidad laboral (existencia encubierta de los sindicatos y, en cierto modo, admitida), el desarrollo... no tenían la contrapartida imprescindible para el mundo occidental: la pluralidad política (48). El sistema pretendía ese reconocimiento como un tipo especial de democracia, ofreciendo a cambio una serie de libertades y reformas (entre ellas la educativa) que pudieran presagiar en el futuro, la aparición de esa característica. Las relaciones exteriores españolas tendrá pues, como objetivo prioritario, la aceptación del régimen por parte de la comunidad internacional (49).

¿Podría jugar algún papel, la Ley General de Educación, como proyecto educativo avanzado, en ese reconocimiento internacional

de España? "Al examinar, en la segunda parte, la Ley dentro del campo de las relaciones sociales o de las clases, veremos como este rasgo estructural de la Ley Villar Palasi la sitúa, y al propio tiempo sitúa al Estado Español, actual, como indicador de la hegemonía, dentro del bloque de clases y fracciones de clases en el poder, de la fracción de clase burguesa 'desarrollista' o 'europeísta' " (50).

Los intentos de homologación y reconocimiento fueron muy importantes y en algunos momentos lo suficientemente espectaculares, como para presagiar soluciones positivas (51).

II-8.- EL PODER POLITICO ANTE ESTA COYUNTURA HISTORICA: APERTURISTAS

E INMOVILISTAS.

Continuando con el análisis de los hechos que singularizan este período previo a la aparición de la L.G.E. (contexto socio-político de surgimiento), estudiaremos ahora, la existencia de los diferentes grupos que integraban, o aspiraban integrarse, en el espectro político (oficial) del régimen. Su principal diferencia, se encontraba en la postura que defendían ante las Reformas que se estaban realizando. Esa modificación del sistema (desde dentro) fué originada por el impulso económico de corte tecnocrático, pero vemos como el aparato ideológico -surgido de los acontecimientos de 1.936-39- intenta adaptarse y evolucionar con los planteamientos que iba marcando el desarrollo del marco económico. Fernández de Castro comenta la aparición de este grupo tecnócrata: "En una formación social capitalista, cuando llega a un cierto punto de desarrollo, aparece inexorablemente la tecnocracia, que será la que asumirá los intereses de la burguesía y los impondrá a esta clase contra sus intereses a corto plazo contra-

dictorios y dominados por la lucha encarnizada que impone el proceso mismo de desarrollo. España, desde luego, no es una excepción en la hora actual" (52).

Las diferencias empezaban desde la concepción del Estado, pues si para "Carrero Blanco y López Rodó su proyecto político era: gobierno fuerte, terminación del proceso institucional, desarrollo económico, reforma administrativa y monarquía del régimen como fundamento de un continuismo controlado y prudente, que detuviera tanto el inmovilismo de los ultras como el aperturismo de los reformistas".

(53)

Para "Los hombres del Movimiento -Solís y sus colaboradores deducidos por el modelo PRI mexicano- se centraría, primero, en asegurar la independencia del Movimiento y Sindicatos respecto a la Presidencia del Gobierno; segundo en hacer del Movimiento el único cauce de representación política - aunque ello supusiese la existencia en su interior de asociaciones políticas (54)- de forma que el Consejo Nacional del Movimiento se convirtiese en una cámara superior a las propias Cortes con atribuciones para controlar y fiscalizar al gobierno" (55).

La lucha por el poder va a estar centrada en torno a tres hechos: el acceso al gobierno (principalmente nos interesa los gabinetes de 1.965 y 1.969), el nombramiento del sucesor (que ya lo hemos analizado y en el cual vimos como quedó descolgado uno de los grupos), y el asunto MATESA.

Debemos de recordar que el Movimiento controlaba todo

el aparato ideológico y los centros de decisión del país (Cortes, Consejo Nacional, etc.) (56), pero igualmente hay que constatar que no se trata de un grupo homogéneo y las tendencias eran muy variadas en su composición (57), e incluso la existencia de partidarios de la apertura (como Solís y sus colaboradores) y del inmovilismo a ultranza (58).

Los trabajos de Tamames, Tuñón, Fusi (59), caracterizan la composición del gabinete de 1.965 por el equilibrio entre tecnócratas, azules, católicos, militares y franquistas puros (60), sin embargo no podemos olvidar la precariedad de ese equilibrio, pues como expone V. Roa *"No obstante, para un gobierno donde el equilibrio había degenerado un enfrentamiento, cualquier movimiento por parte de la sociedad podía convertirse fácilmente en factor de desequilibrio. Por otra parte, los mismos acontecimientos del despertar social constituían una buena base para quienes no habían visto nunca claro eso de la apertura y participación"* (61).

El nombramiento del sucesor, más concretamente el modo de realizarlo (dejando apartado de la decisión a uno de los grupos), llevó consigo la toma de posiciones aún más enfrentadas de los desplazados. La contraofensiva no se hizo esperar y el asunto MATESA fué la respuesta del sector del Movimiento. Pablo Fusi nos resume el alcance del affaire: *"El escándalo, ampliamente aireado por la prensa, era obviamente una bomba política con la que los hombres del Movimiento, apoyados por Fraga Iribarne, quisieron hacer saltar del gobierno al Opus Dei y, al tiempo, retomar en sus manos la conducción de un proceso político que escapaba cada vez más claramente a su control"*

e influencia" (62).

Los resultados fueron todo lo contrario de los esperados, y así el 29 de Octubre de 1.969, Franco realiza el cambio más numeroso de todos sus gobiernos, cambiando 13 de sus 18 Ministros. Tuñón de Lara lo resume *"Desde luego el gobierno entró en crisis, pero Franco y Carrero lo sustituyeron por otro mucho más homogéneo, donde los tecnócratas del capitalismo moderno barrían literalmente a los viejos falangistas ... de un examen de los Ministros y 69 altos cargos ... 48 eran abogados, 14 Ingenieros, 11 Licenciados en Ciencias Económicas, ... 7 habían estudiado en los E.E.U.U., otros en Manchester..."* (63). En el análisis presentado por Tamames, 11 pertenecían o estaban vinculados al Opus Dei (64).

Sin embargo, esta victoria política, no fue acompañada por los necesarios relevos en todos los niveles de la Administración. Este hecho, convertirá en enfrentamiento cualquier medida tomada desde el gobierno central, pues lo que se dilucidaba era el tipo de estado futuro (que como recordaremos era diferente para cada grupo) Roa compendia estos hechos: *"De este modo los resortes del poder quedan completamente en manos del equipo de López Rodó que ... accedía con una posición realmente desahogada ... en una hora crucial ...*

... no sé si los tecnócratas estaban realmente preparados para una victoria de estas dimensiones ... si disponían del capital humano para ocupar el amplio campo que ponía en sus manos la derrota de sus adversarios en el poder ... bien porque el equipo ganador carecía de infraestructura para hacer efectiva la victoria con una auténtica ocupación de la escena, o bien por una simple falta de

visión, o por una combinación de ambas razones, el resultado fué que se limitó a ocupar las cimas del poder ...

... en los reductos ministeriales, en las direcciones generales mandaron los vencedores ...

... en los Gobiernos Civiles en menor proporción y las Cortes, a quienes realmente correspondían eran al equipo desplazado

... la Falange ... mantuvo al menos una burocracia y una cuidadosa infraestructura piramidal que copaba desde los alcaldes hasta un buen puñado de Ministros, pasando por todos los escalones intermedios, esto surtía su efecto ...

... era necesario también vivenciar los nuevos planteamientos, crear la estructura que convocase a los españoles dispuestos a movilizarse en la nueva dirección ... para ello había dos caminos: o respetar las estructuras cambiando las personas como embrión a una evolución posterior, o sustituir las estructuras, cosa mucho más difícil de improvisar. Ni lo uno, ni lo otro se hizo" (65).

En este clima de confrontación interna, que anuló en gran medida la eficacia del sistema en un momento crucial para su continuidad; a la que tendríamos que añadir la fuerte oposición democrática (ya consolidada) y las presiones exteriores para propiciar una modificación de tipo político; el Gobierno de 1.969 tiene ante sí un inmenso reto caracterizado, entre otros problemas, por:

- Resolver el futuro proyecto de Estado y la salida de la dictadura.
- Dar cauce real a la Nueva Ley Sindical.
- Potenciar el proyecto de Asociaciones.
- Conseguir la entrada de España en el Mercado Común.
- Continuar el desarrollo económico, pieza clave de la reforma.
- Mejorar las relaciones Iglesia-Estado.

-Las construcciones y Obras Públicas, de Silva Muñoz apoyado por el Movimiento.

-La Reforma Educativa, impulsada por el equipo de Villar Palasí con el respaldo de los tecnócratas.

-...

II-9.- CONFLICTOS Y ACONTECIMIENTOS EN TORNO A LA FECHA DE APARICION DE LA L.G.E. Y LAS ORDENES MINISTERIALES QUE REGULARON LOS CONTENIDOS DE LA "E.G.B.".

El contexto en el que surge el proyecto de Reforma Educativa, explica en gran medida, tanto las características formales del mismo como su posterior desarrollo y modificación. Este capítulo es una buena prueba de ello. El cambio que se pretende realizar en Educación, aparece en las peores circunstancias políticas, que cercenarán el alcance previsible que se esperaba. La relación de los acontecimientos próximos a la elaboración, debate y aprobación de esta Ley, concluirá este apartado de análisis histórico.

A Ñ O : 1. 9 7 0

-1.970 Año Internacional de la Educación.

-1-1-70- Discurso del Director General de la UNESCO. Reproducido en la Revista 'Vida Escolar'.

-2-2-70- Inauguración de la exposición sobre las realizaciones y proyectos del M.E.C. Discurso de Villar Palasí.

- Aprobación de la Ley General de Educación.

- Comienza la huelga en Asturias.

- Paro y militarización del Metro en Madrid.

- Comisiones Obreras convoca una huelga general de 24 horas.
 - Juicio de Burgos.
 - 1-12-70- Secuestro del Cónsul Alemán en San Sebastián.
 - 2-12-70- Orden por la que se aprueban las Orientaciones Pedagógicas para la Educación General Básica.
 - Posiciones de la Iglesia defendiendo a los obreros, reacción de la Falange.
- Desórdenes internos de diversa índole. Posición de los militares ante el tema, que ven en los políticos (sobre todo en los tecnócratas) y en los intentos de liberalización, los responsables de la situación. Reunión el 14-12-70 en el campo de tiro de Carabanchel y envío de una delegación al Pardo para informar a Franco.
- Suspensión del Habeas Corpus por seis meses.
 - Manifestación a favor del régimen y en contra de la liberalización, realizada en los días 16 y 17 de diciembre. Iba dirigida además contra: el Opus Dei, los gobiernos débiles y Juan Carlos.
 - 21-12-70- Carrero Blanco en las Cortes, se apresuró a demostrar en su discurso, que no había sido salpicado por el liberalismo de los tecnócratas.
 - Condena a muerte promulgada en el Juicio de Burgos y posterior indulto concedido.

A Ñ O: 1. 9 7 1.

- Se aprueba la Nueva Ley Sindical (que es totalmente insuficiente).
- Limitada aceptación de las Asociaciones Profesionales. Condena

- da por la mayoría de la Jerarquía religiosa.
- La policía no actúa solamente contra E.T.A., también lo hace contra "C.C.O.O." y "U.G.T."
 - Reunión en Cataluña de las fuerzas de la oposición.
 - Un nuevo y un mayor número de delitos quedan sometidos a la Ley Marcial.
 - Se reforma la Ley de Orden Público.
 - Aumento de la cuantía de las multas de T.O.P.
 - El diario 'Madrid' es clausurado. Exilio de Calvo Serer.
 - Amnistía paracial, a 3.086 de 13.256 presos.
 - Aparición de los grupos de ultraderecha.
 - Asaltos a galerías de arte y librerías de izquierda.
 - Incrementos salariales del 6,5 %, cuando el índice de la vida llegó al 12 %.
 - Distintas huelgas en toda España.
 - ORDEN DEL 6 DE AGOSTO DE 1.971; POR LA QUE SE PRORROGAN Y COMPLEMENTAN LAS ORIENTACIONES PEDAGOGICAS PARA LA E.G.B,

(66).

El clima político no era propicio, en modo alguno, para esta modificación educativa que pretendía introducirse en la sociedad española. Y, no lo era, desde tres plataformas de análisis argumentadas por el grupo de la oposición y contestadas posteriormente por el Ministro Villar Palasí:

La económica: esta reforma era una inversión a largo plazo y, desde luego, suponía el abandono de otros proyectos. Las aportaciones de Tuñón y Roa clarifican el tema: " a las fuerzas inmovilistas les parecía sobre todo caro; suponía un aumento del porcentaje presupuestario de Educación cuya necesidad tampoco comprendían" (67). "El hecho se produjo como consecuencia de un duelo entre Villar Palasí con

superfinanciación ... el buen sentido se impuso y prevaleció la educación sobre las obras públicas" (68).

Políticamente innecesaria: El proyecto de reforma educativa podía ser la vía de penetración de ideas liberales y de pluralismo político. Tuñón y Fernández Castro así lo recogen: "Ya en la misma discusión en Cortes se pudo observar como los sectores inmovilistas del bloque dominante ... les parecía atrevido e innecesario el proyecto Villar-Holchleitner ... En aquellos debates de Cortes, Muñoz Alonso se opuso a que se impartiesen enseñanza en lenguas vernáculas, porque la lengua es un vehículo para el alma, por tanto a través de la lengua se pueden filtrar los virus del alma. Desde 'ABC' Luca de Tena arremetió igualmente contra el proyecto" (69). "El liberalismo político -la igualdad y la libertad-, trabajosamente contenidos por el inmovilismo de la sociedad civil de la transición (relaciones señoriales, integrismo religioso, absolutismo del poder), amenaza entrar por la puerta falsa del desarrollo, por la sospechosa democratización de la educación estatal emprendida por la Ley Villar Palasi ... la familia se desintegra ... la mujer se libera en las aulas, y la autoridad de los 'mayores' se tambalea frente a la rebelión juvenil de los estudiantes" (70).

En un momento inoportuno: las relaciones entre los distintos grupos ideológicos, el proyecto de Estado futuro y las presiones interiores y exteriores al sistema, estaban en su punto álgido. Los hechos reseñados anteriormente son una buena prueba de ello. Tuñón de Lara resume estas características: "Cuando se va a promulgar esta Ley de Educación en 1.970, los reflejos más reaccionarios del

bloque del poder se están poniendo en marcha ante las acciones populares (asesinato de huelgistas de la construcción en Granada, Huelga del Metro de Madrid...)" (71).

A la crítica realizada por el grupo opositor, contestará el Ministro Villar Palasí en su discurso a las Cortes que aprobaron la L.G.E., cuando se expresó en los siguientes términos inequívocos, siendo a su vez clara muestra del enfrentamiento entre ambos sectores: *"La Ley es oportuna, necesaria y urgente. ¿A qué padre de familia no preocupa hoy obsesivamente los estudios de sus hijos?. Por de pronto le supone en muchas casas una pesada carga económica..." (72).*

77-10.- FUNCION POLITICA DE LA 'LEY GENERAL DE EDUCACION'.

La importancia de la Ley General de Educación es de primer orden dentro del contexto social español. Como elemento político sumará a su dimensión educativa, las funciones -y limitaciones- que desde la concepción ideológica de surgimiento le demanden. En el siguiente apartado, intentaremos concretar -a modo de conclusión- esas valoraciones extraeducativas para, en posteriores epígrafes, tratar e determinar la influencia de esa dimensión política en la L.G.E., tanto en la elaboración del proyecto, como en su posterior desarrollo, limitándolo en algunos casos, o favoreciendo determinadas concepciones educacionales en otros.

1.- La Ley General de Educación y demás disposiciones que la desarrollan, intentarán resolver el problema educativo que España tenía

planteado en los años 70. Ahora bien, las deficiencias de ese período, eran la consecuencia de un proceso acumulado que venía de etapas anteriores, y que se vió acelerado entre 1.958-70 como consecuencia del desarrollo económico español.

- 2.- La influencia de las modificaciones económicas y sociales producidas en la década de los 60, son factores explicativos de ese intento de reforma, y en modo alguno, puede independizarse de ellos.
- 3.- Desde el punto de vista institucional, existe incertidumbre hacia el futuro político, pues aún no está resuelto. La actitud anteriormente mencionada será un factor decisivo a la hora de cualquier modificación, ya que el temor al alcance que ésta pueda traer, originará la congelación o marcha atrás del proyecto.
- 4.- La L.G.E. y las demás disposiciones educativas, hay que considerarlas como una pieza política que quiere ser empleada para la homologación del régimen con Europa. Debido a esto, los planteamientos estructurales de ese conjunto de leyes, difícilmente podremos explicárnolos sin esa dimensión de aperturismo... (73).
- 5.- La lucha interna por el poder político entre los distintos grupos, llevará inexorablemente a considerar la Reforma Educativa como legitimadora en el poder (en función del éxito conseguido) por parte del grupo que la defiende, y, como un riesgo peligroso para su concepto de libertad y de estado (además de paralizar su oferta que eran las Obras Públicas) para la otra corriente

política; por lo que pasará a ser campo de enfrentamiento educati
vo.

6.- La inexistencia de partidos políticos y la falta de proyecto futuro (ya analizamos los avatares de las Asociaciones, y la carencia de credibilidad que ocasionaron), llevará a observar con miedo inusitado cualquier intento (real o no) que pueda presen
tar el más mínimo rasgo de liberalización al respecto. (74).

7.- El diseño de un proyecto educativo, debe necesariamente introdu
cir el contexto social (al menos en los niveles primarios). Sin embargo, como hemos analizado, ese contexto era tremendamente inconcreto y conflictivo (a lo que había que sumarle la carencia de proyecto futuro de Estado), y, difícilmente podría incorporarse esa dimensión al currículum. Si recordamos la necesidad (como consecuencia de la pretendida homologación Europea), de presentarlo como avanzado, no había más remedio que reflejarlo (aunque fuese solamente testimonial). Esta característica afectará profun
damente a la propia coherencia interna del diseño como tendremos ocasión de comprobar.

8.- Desde el punto de vista de los acontecimientos acaecidos en el período próximo a su promulgación (desórdenes ...), hacían invia
ble cualquier intento de reforma, por muy moderada que esta pudie
ra ser.

Creo necesario concluir este apartado contextual, valorando una reforma educativa dentro del marco político al que debe de

legitimar y perpetuar. Cómo las características de éste y la falta de perspectiva histórica, afectan a la educación cuestionando su futuro. El caso concreto de los años 70 es una excelente prueba de ello. Tuñón de Lara nos lo resume del siguiente modo: "Sin embargo, esos aparatos tan vastos de transmisión a la vez de ideología, ciencia y técnica, formadores de una serie de comportamientos, reproductores de unas mentalidades definidas, ... eran ya, en el período que estudiamos, lo menos homogéneo que darse puede. En verdad, la crisis Orgánica del Estado, la crisis de hegemonía se hace tan manifiesta al filo de los años 70 que, si el poder no es capaz de poner en práctica la estructura educativa que le conviene, si en las clases dominantes no se llega a un acuerdo sobre la ideología a elaborar y difundir, sucede que dentro de esos mismos aparatos actúan, con fuerza creciente, personas y grupos que ofrecen ya una alternativa ideológica y cultural" (75).

II - 11 . - NOTAS AL CAPITULO - I I -

- (1) Principalmente el cuadro presentado por Paulston en:
PAULSTON, Rolland G. "Social and Educational Change: Conceptual Frameworks".
Comparative education Review, Special Issua, Teh State of the Art. vol 21, nº
2/3. págs. 372-73.
- (2) BIESCAS FERRER, J.A. y TUÑON DE LARA, M. "España bajo la dictadura Franquista"
Barcelon Labor. 1.980. págs. 297.

En similares términos lo expone Fusi en:

FUSI AIZPURA, J.P.: "La década desarrollista". 'Historia 16' Madrid 1.983. págs.11

"va a cambiarse de un régimen en sus raíces doctrinario e ideologizante hasta
la médula ... a otro ... que aparecía ahora como campeón de un desarrollismo
desideologizante y pragmático".

- (3) FUSI AIZPURA, J.P.: "La década desarrollista". 'Historia 16'. Madrid 1.983.
págs. 12.

Biescas expone igualmente la situación: "A fines de 1.958, la posición neta de
divisas registrada en el Instituto de Moneda Extranjera ofrecía ya saldo negativo,
y a mediados de 1.959, se sitúa en 60 millones de dólares. Si a ello se añade
las deudas contraídas por operaciones comerciales que se aproximaban a 400 millo
nes de dólares, algunos de los cuales tenían vencimiento inmediato, podían hacerse
una idea de que España estaba prácticamente en situación de suspensión de pagos
internacional, con amenazas tan graves, por ejemplo, como la posibilidad de que
se cortaran a corto plazo los suministros petrolíferos". En:
BIESCAS FERRER, J.A. y TUÑON DE LARA, M. "España bajo la dictadura Franquista"
Barcelona Labor. 1.980. págs. 50.

- (4) TAMAMES, Ramón. "La República. La era de Franco". Alianza-Alfaguara. Madrid 1.973
págs. 466.
- (5) TAMAMES, Ramón. "Introducción a la Economía Española". Alianza. Madrid 1.977.
Págs. 247 y siguientes.
- (6) FERNANDEZ DE CASTRO, I.: "Reforma educativa y desarrollo capitalista". Cuadernos
para el Diálogo. Madrid 1.973. págs. 42-43.
- (7) BIESCAS FERRER, J.A. y TUÑON DE LARA, M. "España bajo la dictadura Franquista"
Barcelona Labor. 1.980. págs. 63.
- (8) FUSI AIZPURA, J.P.: "La década desarrollista". 'Historia 16'. Madrid 1.983.
págs. 16-17.

Para ampliación del tema pueden consultarse: TAMAMES (1.973), págs. 471; y (1.977)
págs. 494. BIESCAS (1.980) págs. 98.

- (9) FUSI AIZPURA, J.P.: "La década desarrollista". 'Historia 16' Madrid 1.983.
págs. 36.

TUÑON DE LARA, lo resume en similares términos: "El nuevo movimiento obrero,

que será uno de los hechos determinantes de la descomposición a que ya ha llegado el régimen cuando franco muere, se creará y desarrollará en función y en el clima que le eran necesarios a la gran burguesía para su desarrollo. No es la menor de las contradicciones que nos ofrece la realidad socio-histórica". En: BIESCAS FERRER, J.A. y TUÑÓN DE LARA, M. "España bajo la dictadura Franquista" Barcelona Labor. 1.980. págs. 326.

- (10) BIESCAS FERRER, J.A. y TUÑÓN DE LARA, M. "España bajo la dictadura Franquista" Barcelona Labor. 1.980. págs. 325.

También FUSI expresa al respecto: "Como sistema de integración económica, por tanto, la nueva legislación funcionó; pero como instrumento de integración de los trabajadores en el régimen, no. Aquellas reformas de la organización Sindical llevadas a cabo por Solís Ruiz, paladín de un desarrollo político paralelo al económico, aquel potencialismo del sindicalismo de empresa y de la representatividad sindical ... concebidas como meras asociaciones de empresarios, trabajadores y técnicos, aquellas reformas llegaron tarde. Llegaron cuando el movimiento obrero escapaba por completo del control de las autoridades y se organizaba en sindicatos clandestinos de oposición ... al hilo del nuevo sistema de negociación colectiva ... surgieron como comités de trabajadores para negociar los convenios colectivos al margen del sindicato oficial. Convencidos de la potencialidad de aquel tipo de negociación, optaron por entrar en la mecánica sindical sin integrarse en el sistema ... llenando el vacío creado entre el sindicalismo oficial y los sindicatos históricos ... tomaron parte en las elecciones de 1.966. Y casi las coparon ... este resonante éxito era más de lo que el régimen podía digerir ... dando aceleradamente marcha atrás a su apertura sindical, demorando por varios años la esperada Ley Sindical ... cuando esta Ley se promulgó en 1.971 salió tan reaccionariamente rectificadas, que supuso una burla a las anteriores promesas de liberalización del régimen". En:

FUSI AIZPURA, J.P.: "La década desarrollista". 'Historia 16'. Madrid 1.983. págs. 36-37.

- (11) ROA, V.: "España hora H". Dopesa. Barcelona 1.971. págs. 35.
- (12) ROA, V.: "España hora H". Dopesa. Barcelona 1.971. págs. 71.
- (13) FUSI AIZPURA, J.P.: "La década desarrollista". 'Historia 16'. Madrid 1.983. págs. págs. 35-36.
- (14) De estos importantes movimientos sociales de la población, nos interesará el papel que juega la Ley General de Educación para solucionar o paliar estos problemas.
- (15) FUSI AIZPURA, J.P.: "La década desarrollista". 'Historia 16'. Madrid 1.983. págs. (13) 28.
-
- (16) FUSI AIZPURA, J.P.: "La década desarrollista". 'Historia 16'. Madrid 1.983. págs. 28-29.
- (17) FUSI AIZPURA, J.P.: "La década desarrollista". 'Historia 16'. Madrid 1.983 págs. 29.
- (18) BIESCAS FERRER, J.A. y TUÑÓN DE LARA, M "España bajo la dictadura Franquista" Barcelona Labor. 1.980. págs. 77.

(19) FERNANDEZ DE CASTRO, I.: "Reforma educativa y desarrollo capitalista". Cuadernos para el Diálogo. Madrid 1.973. págs. 200 - 201

NÚMERO DE IDENTIFICACIÓN	CATEGORÍA SOCIO-ECONÓMICA (3)	AÑOS Y EXPERIENCIAS		1964		1970		1964-1970		1964-1970 CON CRECIMIENTO UNIFORME 6,7% (2)	
		En miles	%	En miles	%	En miles	%	En miles	%		
1	Empleadores agrarios	89,7	0,8	173	0,3	- 52,4	- 58,4	- 58,0	-	-	
2	Empleadores industria y comercio, I ...	118,7	1,0	143,4	1,1	+ 24,7	20,8	+ 16,8	-	-	
3	Empleadores industria y comercio, II ...	187,5	1,6	213,0	1,7	+ 25,5	13,6	+ 12,9	-	-	
4	Campesinos sin asalariados	2.662,9	22,7	2.445,4	19,6	- 214,5	- 8,1	- 392,9	-	-	
5	Empresarios sin asalariados y obreros independientes industrial y comercio	1.294,0	11,0	1.325,4	11,2	+ 101,4	7,8	+ 14,7	-	-	
6	Obreros agrarios	1.169,2	10,0	1.029,4	8,2	- 139,8	- 12,0	- 218,1	-	-	
7	Directores, cuadros superiores	113,3	1,0	197,9	1,6	+ 84,6	7,5	+ 77,0	-	-	
8	Profesionales liberales	70,3	0,6	52,2	0,4	- 18,1	- 25,7	- 22,8	-	-	
9	Técnicos-medios	243,4	2,1	325,3	2,6	+ 81,9	33,6	+ 65,6	-	-	
10	Empleados y vendedores	1.022,9	8,7	1.430,9	11,6	+ 428,0	41,8	+ 359,5	-	-	
11	Subalternos	171,6	1,5	158,8	1,3	- 12,8	- 7,5	- 24,3	-	-	
12	Contramaestros y obreros calificados ...	2.644,2	22,6	3.097,3	24,8	+ 453,1	17,1	+ 275,9	-	-	
13	Obreros sin calificar	1.171,5	10,0	1.087,1	8,7	- 84,4	- 7,2	- 162,9	-	-	
14	Personal de servicios	665,6	5,7	781,2	6,3	+ 115,6	17,4	+ 71,0	-	-	
15	TOTAL POBLACIÓN ACTIVA	(1) 11.707,6	99,1	(1) 12.491,6	99,4	+ 784,0	6,7	+ 784,0	6,7	6,7	

(20) FERNANDEZ DE CASTRO, I.: "Reforma educativa y desarrollo capitalista". Cuadernos para el Diálogo. Madrid 1.973. págs. 17.

(21) FERNANDEZ DE CASTRO, I.: "Reforma educativa y desarrollo capitalista". Cuadernos para el Diálogo. Madrid 1.973. págs. 18.

(22) BIESCAS FERRER, J.A. y TUBON DE LARA, R. "España bajo la dictadura Franquista" Barcelona Labor. 1.980. De la página 77 extractamos: "A partir de 1.959, los movimientos migratorios interiores se intensifican en España, afectando en la década de los 70 a 3.339.000 personas, es decir el 10% de la población total, y reflejando las consecuencias del profundo cambio económico que se produce en el país".

(23) VILLAR PALASI, J.L.: "Discurso del Ministro de E. y C. ante el pleno de las Cortes en defensa del dictamen de la L.G.E.". Rev. 'Vida Escolar' nº 121-122. 1.970. págs. 5.

(24) NADAL, J.: "La población española, siglos XVI al XX". Ariel. Barcelona 1.976. págs. 251.

(25) NADAL, J.: "La población española, siglos XVI al XX". Ariel. Barcelona 1.976. págs. 220.

(26) FUSI AIZPURA, J.P.: "La década desarrollista". 'Historia 16'. Madrid 1.983 págs. 37.

y
"Anuario del Mercado Español". Banco Español de Crédito. 1.975. págs. 458-519.

(27) FUSI AIZPURA, J.P.: "La década desarrollista" 'Historia 16'. Madrid 1.983. En la página nº 33 dice "Los ingresos de la Seguridad Social crecieron de 124.078

- millones en 1.967, año en que entró en vigor, a 230.836 en 1.971, llegando a cubrir a 27 millones de españoles ... otro drama de la posguerra, la asistencia sanitaria, entró en vías de redención. De 1.963 a 1.968 se triplicó el número de instituciones sanitarias ... en 1.970 el 77 % de la población española tenía derecho a asistencia sanitaria de la Seguridad Social".
- (28) En 1.960 el 27,7 % de la población española lo hacía en aglomeraciones de más de 100.000 habitantes y en 1.970 es de el 50.
- (29) FUSI AIZPURA, J.P.: "La década desarrollista". 'Historia 16'. Madrid 1.983 págs. 25-39. También es muy significativa la cita que recoge de Gerald Brenan en la págs. 25 "Cuando visitó España en 1.950, vió a las mujeres ataviadas de penitentes, con falda larga de satén y mantilla y, en la mano un rosario y un libro de oraciones. Todo ello era en la España de 1.970 casi objetos de museo ... en Semana Santa lo que se veían eran playas atestadas con jóvenes en bikinis y shorts. Las procesiones y otros rituales no habían desaparecido, pero eran ya tanto expresión de la religiosidad popular como parte de la oferta turística nacional. Con el desarrollo del Opus Dei -y no con la caída de la monarquía en 1.931 como pensó Azaña- España había empezado a dejar de ser católica".
- (30) FERNANDEZ DE CASTRO, I.: "Reforma educativa y desarrollo capitalista". Cuadernos para el Diálogo. Madrid 1.973. págs. 28. Expone: "En el nuevo modo de producción, el sistema familiar queda parcialmente roto: el hijo (o el aprendiz, que para el caso es lo mismo), que aprende al lado de su padre o maestro el oficio y que llega biológicamente a sustituirle no sólo en cuanto maestro y nuevo padre, si no en cuanto a nuevo propietario ... tiene en el nuevo modo de producción capitalista, un destino, una vida distinta fuera de su familia. La familia ya no puede ofrecer, como meta de su llegada al estado adulto, ni la tierra donde trabaja, ni el taller, ni el útil que heredará con el saber ... El hijo crece en la familia, pero tanto el trabajo futuro como el pan de hoy se encuentra en el exterior, en un mundo no familiar. La familia misma le empuja fuera hacia ese encuentro, le obliga a esta salida a la que no es familiar".
- (31) PRESTON, P.: "La crisis del franquismo". 'Historia 16'. Madrid 1.983. págs. 92.
- (32) FUSI AIZPURA, J.P.: "La década desarrollista". 'Historia 16'. Madrid 1.983 págs. 39-40.
- (33) TAMAMES, Ramón. "La República. La era de Franco". Alianza-Alfaguara. Madrid 1.973. págs. 490
- (34) BIESCAS FERRER, J.A. y TUÑÓN DE LARA, M "España bajo la dictadura Franquista" Barcelona Labor. 1.980. págs. 167, 392.
- (35) FUSI AIZPURA, J.P.: "La década desarrollista". 'Historia 16'. Madrid 1.983 págs. 41 destacamos: "Este proceso institucional en extremo largo, lleno de incertidumbre y, desde luego, conflictivo. Ello básicamente por dos razones. Primero por la existencia de diferencias y divisiones entre las distintas corrientes franquistas en torno a la salida institucional ... y la persona del sucesor ... y en torno al control político de la sucesión del franquismo ... y segundo por la misma voluntad de Franco por prolongar el estado de indeterminación jurídicopolítica que reforzaba un ya omnímodo poder en una jefatura del Estado que no pensaba abandonar hasta su muerte".

- (36) TAMAMES, Ramón. "La República. La era de Franco". Alianza-Alfaguara. Madrid 1.973. págs. 489.
- (37) FUSI AIZPURA, J.P.: "La década desarrollista". 'Historia 16'. Madrid 1.983 págs. 41. Es también clarificadora el significado que esta Ley tiene según Tuñón de Lara en:
 BIESCAS FERRER, J.A. y TUÑÓN DE LARA, M "España bajo la dictadura Franquista" Barcelona Labor. 1.980 págs. 305, de la que señalamos: "primero que se había franqueado la primera etapa de la dictadura franquista, en que se hizo gala de una ideología totalitaria; segundo, que los límites del cambio eran el rechazo de los partidos políticos y de los sindicatos de clase y del sufragio universal: que seguían negándose toda autonomía y hecho diferencial de los pueblos de España; que el régimen sería entonces y, sobre todo más tarde, una monarquía de marchamo tradicional, excluyendo el principio de soberanía popular.
 La construcción, si tal había era muy frágil, pero la pretensión de intangibilidad y perennidad denotaba una mayor fragilidad política ... La coyuntura de la Ley de Principios es también la de la importante legislación administrativa preparada por López Rodó y la de una vasta 'poda' en el frondoso árbol del aparato de la Falange".
- (38) TAMAMES, Ramón. "La República. La era de Franco". Alianza- Alfaguara. Madrid 1.973. págs. 490 amplía estos objetivos: "Además de introducir nuevos elementos institucionalizadores, llevó a cabo la función de coordinar todos los cuerpos de textos legales anteriores, dándoles un sentido de unidad. A pesar de lo cual, no se decidió la reelaboración de un texto único. No sólo para rehuir oficialmente el término constitución, sino para dejar franca la vía a nuevas manifestaciones legislativas en el proceso que se ha dado en llamar 'constitución española abierta'".
- (39) TAMAMES, Ramón. "La República. La era de Franco". Alianza-Alfaguara. Madrid 1.973. págs. 491.
 En similares términos lo hace Pablo Fusi en:
 FUSI AIZPURA, J.P.: "La década desarrollista". 'Historia 16'. Madrid 1.983 págs. 44-47 de las que destacamos: "Fueyo Alvarez había dado con la fórmula 'después de Franco las instituciones' ... Para ello era ineludible que se dotase de algo equivalente a una constitución, pues las distintas leyes fundamentales no componían un verdadero sistema político ... no era aquella amplia democratización del sistema político ... no eran democráticas ningunas de las novedades políticas derivadas de la L.O.E. ... la representación familiar en las Cortes, por la que se introducían un centenar de representantes de la familia mediante la elección, era una parodia de la verdadera democracia. El recurso de contrafuero apenas si permitía impugnar alguna Ley gubernamental. Y además, por la L.O.E., el Movimiento y su Consejo Nacional se incorporaba al ordenamiento constitucional ... se consideraba como una suerte de cámara política con consejeros elegidos indirectamente ... o designados por Franco, encargados de velar por la integridad de los principios del Movimiento y de encauzar dentro de ellos, el contraste de pareceres sobre la acción política. Una acción política así constreñida no podrá ser nunca una 'democracia liberal y parlamentaria', con partidos, sindicatos y elecciones libres ... la L.O.E. necesitaba de un desarrollo posterior en nuevas leyes orgánicas, quedaba todavía pendiente gran parte del desarrollo político del país ... paralelamente al proceso institucional y en íntima relación con él, había ido planteándose a lo largo de los años sesenta ... la cuestión de la liberalización del régimen, la pugna silenciosa e imperceptible a veces, pero real, entre el aperturismo y el inmovilismo. Lo que se dilucidaba era si el régimen tendría capacidad para adaptarse a las transformaciones económicas y sociales que España había iniciado en 1.957-59".

- (40) BIESCAS FERRER, J.A. y TUÑÓN DE LARA, M "España bajo la dictadura Franquista" Barcelona Labor. 1.980. págs. 384.

Desde una óptica más proclive al régimen, pero también interesante por la crítica al alcance de esta Ley, nos expone V. Roa en:

ROA, V. : "España hora H". Dopesa. Barcelona 1.971. págs.24-26 de las que entre sacamos: "El esfuerzo de los tecnócratas orientado a dar una estructura jurídica coherente a todo el aparato legal surgido en diferentes épocas del régimen, culminó en la jornada 14-12-66. Allí brilló el alma del pueblo español, encandilado por unas perspectivas de apertura que parecían cristalizar en una normativa interna, con todas garantías de una evolución de signo irreversible ... cierto también que a estas minorías se les alcanzaba perfectamente el escaso margen de maniobra que dejaba a la participación popular, una gota de agua comparada con las posibilidades de la Secretaría General del Movimiento unida a la Delegación Nacional de Sindicatos, pero con todo era un paso para afrontar el problema con un mínimo de espíritu crítico ... era un primer paso en lo que pensaron ser todo un proceso de liberalización de nuestra línea política, análogo al iniciado hacía casi diez años en la línea económica".

- (41) "Referendum de 1.966. Nueva Constitución" Servicio Informativo Español.Madrid 1.966. págs. 126.
- (42) "Referendum de 1.966. Nueva Constitución" Servicio Informativo Español.Madrid 1.966.
- (43) "Referendum de 1.966. Nueva Constitución" Servicio Informativo Español.Madrid 1.966. págs. 130-132.
- (44) "Referendum de 1.966. Nueva Constitución" Servicio Informativo Español.Madrid 1.966. págs. 147-153.
- (45) TAMAMES, Ramón. "La República. La era de Franco". Alianza-Alfaguara. Madrid 1.973. págs. 476-481.
- (46) ROA, V. : "España hora H". Dopesa. Barcelona 1.971. págs. 39.
- (47) ROA, V. : "España hora H". Dopesa. Barcelona 1.971. págs. 36-40.
- (48) ROA, V. : "España hora H". Dopesa. Barcelona 1.971. págs. 33, nos comenta ese hecho: "Cara afuera, los españoles que salían -los menos-, trataban de cubrir con la capa de la incomprensión lo que no comprendían".
- (49) TAMAMES, Ramón. "La República. La era de Franco". Alianza-Alfaguara. Madrid 1.973. págs. 530-531 destacamos: "Si hubiéramos de buscar las constantes apreciables en el desarrollo de la política exterior española desde 1.939 hasta nuestros días, la primera de ellas nos vendría dada por el hecho bien claro de que el Estado Español no ha llegado a tener plena legitimidad entre los países democráticos occidentales ni entre los países socialistas, o por lo menos, en grado suficiente para ser socio de los primeros a nivel supranacional (C.E.E.), o para tener relaciones diplomáticas a nivel de embajada con los segundos. Aunque ello parezca pintoresco o anecdótico, esta primera aseveración viene confirmada por la evidencia de que en treinta años España no ha sido visitada con carácter oficial por ningún Jefe de Estado Europeo, si se exceptúa al vecino Portugal. Y de América las únicas visitas importantes fueron las que meteóricamente realizaron el Presidente Eisenhower en 1.959 y Nixon en 1.970. ... la segunda característica ha sido su interdependencia ... La tercera ... ha sido la consideración de que

ésta, siempre es un complemento de los objetivos propios y permanentes del régimen ... sin más pretensión que la de lograr la aceptación del régimen por parte de la comunidad internacional".

- (50) FERNANDEZ DE CASTRO, I.: "Reforma educativa y desarrollo capitalista". Cuadernos para el Diálogo. Madrid 1.973. págs. 66.
- (51) Puede ampliarse el tema en: TAMAMES (1.973) págs. 530-577. TUÑÓN DE LARA (1.980) págs. 251-253 y 280 y ss.. FUSI (1.983) págs. 49-51.
- (52) FERNANDEZ DE CASTRO, I.: "Reforma educativa y desarrollo capitalista". Cuadernos para el Diálogo. Madrid 1.973. págs. 162-163.
En las págs. 22-24, sintetiza: Roa, V.: "España hora H". Dopesa. Barcelona 1.971. "Su entrada significaba un nuevo aluvión en la estratificación política del país, con las mismas escasas posibilidades de aglutinación que los elementos precedentes. Como técnicos habían sido llamados y como técnicos tenderían a desarrollar su función, sin que el cerrado equilibrio de fuerzas en fuego los permitiese entrar en la arquitectura del poder ... su paso por el gobierno constituyó uno de los más decisivos apoyos al régimen, ... por el saneamiento de su infraestructura administrativa ... que hizo posible la coexistencia de los diversos estratos anteriores a su acceso, e incluso el fortalecimiento de posiciones políticas que hubieran sido inviables en otros supuestos ... pero los hilos de la mecánica política siguieron intactos durante muchos años, en manos de los que los tenían con anterioridad".
- (53) FUSI AIZPURA, J.P.: "La década desarrollista". 'Historia 16'. Madrid 1.983 págs. 52.
- (54) El hecho de incluir o no las Asociaciones en la vida política española, tendrán su fiel reflejo -como veremos-, en los contenidos escolares de la L.G.F. y demás disposiciones que la desarrollaron, apareciendo o suprimiéndose de acuerdo con los vaivenes de la administración.
- (55) FUSI AIZPURA, J.P.: "La década desarrollista". 'Historia 16'. Madrid 1.983 págs. 53.
- (56) Y habría que subrayar, como acertadamente señala V. Roa, que: "era curioso observar como en este país la Administración era mucho menos liberal que el Régimen, y, que a su vez las Cortes están todavía en la línea más conservadora que el Gobierno. En esta línea se puede notar el interesante fenómeno de que muchos Proyectos de Ley salen de las Cortes con un sentido más regresivo que el proyecto original". en:
ROA, V.: "España hora H". Dopesa. Barcelona 1.971. págs. 28.
- (57) Tal y como señala FUSI AIZPURA, J.P.: "La década desarrollista". 'Historia 16'. Madrid 1.983 págs. 48, cuando expone: "Había en el régimen de falangistas, hombres del Movimiento, franquistas puros, católicos, tradicionalistas y monárquicos y diversas tendencias dentro de cada una de estas familias; la existencia de contraste de pareceres sobre la acción política era innegable".
- (58) FUSI AIZPURA, J.P.: "La década desarrollista". 'Historia 16'. Madrid 1.983 págs. 53, vuelve a señalarnos estas divisiones "Esta derecha del régimen veía con recelo incluso la concepción del Movimiento y de los Sindicatos que tenía Solís ... militaban la ultraderecha de Piñar, la vieja guardia de Falange ...".

- (59) FUSI (1.983), TAMAMES (1.973), TUÑÓN DE LARA (1.980).
- (60) Igualmente hay que destacar el control que ejercen los tecnócratas en: presidencia, gobernación, educación, industria, comercio, hacienda y trabajo. En cuanto a las realizaciones (por su significado y enfrentamiento posterior) cabría señalar las obras de Silva Muñoz (plan Español de autopistas españolas, las construcciones de ferrocarril, el trasvase Tajo-Segura).
BIESCAS FERRER, J.A. y TUÑÓN DE LARA, M "España bajo la dictadura Franquista" Barcelona Labor. 1.980. págs. 347 y 522.
- (61) ROA, V. : "España hora H". Dopesa. Barcelona 1.971. págs. 31.
- (62) FUSI AIZPURA, J.P.: "La década desarrollista". 'Historia 16'. Madrid 1.983 págs. 59. En similares términos lo narra Roa cuando escribe: "Una vez designado el sucesor tendría lugar la crisis ... era necesario dar el golpe de mano en el verano ... aparte de su inoportunidad, la operación estaba bien montada, junto a los azules iba de comparsa un sector de la banca privada. Los antiguos patrocinadores de la nacionalización iban del brazo de los banqueros a dar un golpe de gracia a los tecnócratas, y de paso, un aviso a la banca oficial". En ROA, V. : "España hora H". Dopesa. Barcelona 1.971. págs. 40-41.
También es interesante la aptación de FIGUERUELO, A.: "España perspectiva 1.970". Gaudiana. Madrid 1.970, cuando nos lo narra en su página 269 "Se perfilan claramente los dos bandos en litigio: por un lado el sector del Movimiento, respaldado por el Ministro Fraga Iribarne (hay libertad completa para hablar del asunto MATESA, se había contestado a las consultas previas de algunos tímidos directores de prensa), y también por José Solís, el entonces todopoderoso Ministro de los Sindicatos Oficiales. Por otro lado los llamados ministros tecnócratas".
- (63) BIESCAS FERRER, J.A. y TUÑÓN DE LARA, M "España bajo la dictadura Franquista" Barcelona Labor. 1.980. págs. 408-409.
- (64) TAMAMES, Ramón. "La República. La era de Franco". Alianza-Alfaguara. Madrid 1.973. págs. 529.
- (65) ROA, V. : "España hora H". Dopesa. Barcelona 1.971. págs. 46-81.
- (66) Recopilación obtenida de: FUSI (1.983); TAMAMES (1.973); TUÑÓN DE LARA (1.980)
- (67) BIESCAS FERRER, J.A. y TUÑÓN DE LARA, M "España bajo la dictadura Franquista" Barcelona Labor. 1.980. págs. 509.
- (68) ROA, V. : "España hora H". Dopesa. Barcelona 1.971. págs. 57.
- (69) BIESCAS FERRER, J.A. y TUÑÓN DE LARA, M "España bajo la dictadura Franquista" Barcelona Labor. 1.980. págs. 509.
- (70) FERNANDEZ DE CASTRO, I.: "Reforma educativa y desarrollo capitalista". Cuadernos para el Diálogo. Madrid 1.973. págs. 173-174.
- (71) BIESCAS FERRER, J.A. y TUÑÓN DE LARA, M "España bajo la dictadura Franquista" Barcelona Labor. 1.980. págs. 509.
- (72) VILLAR PALASI, J.L.: "Discurso del Ministro de E. y C. ante el pleno de las Cortes en defensa del dictamen de la L.G.E.". Rev. 'Vida Escolar' nº 121-122. 1.970. págs. 4.

(73) El interés del gobierno en incluir la Reforma Educativa como un elemento más en sus aspiraciones de reconocimiento y legitimación internacional, será una de las constantes del cambio educacional. La dimensión que necesaria e imprescindiblemente debía de dotarse el proyecto (avanzado, participativo, abierto, flexible ...), y los esfuerzos del gobierno por elevar la base cultural del país (simultáneo al avance económico, como necesidad de él y como respuesta a los cambios sociales acaecidos), llevará a presentar esa Reforma, más como pieza política que educativa, y por supuesto en el marco de los proyectos de Estado. Cualquier acto relacionado con la educación será rodeado de la máxima solemnidad y espectacularidad posibles, de acuerdo a un doble objetivo:

-Interno: justificar y avalar las inversiones realizadas y la primacía sobre otras realizaciones.

-Externo: obtener el reconocimiento internacional del régimen político español (en este caso a través de la valoración positiva de la Reforma Educativa).

Hay dos hechos muy significativos, como veremos, sobre esa dimensión de homologación del proyecto educativo, que son:

1- La elección del año 1.970 para aprobar: tanto la Ley General de Educación (6-8-70), como las Nuevas Orientaciones para la E.G.B. (2-12-70).

2- El plazo de 10 años para su total implantación (Disposición Transitoria Primera de la Ley: Decreto 2.459/1.970 del 22 de Agosto que regula el calendario de aplicación de la Ley en diez años).

Pues bien, 1.970 fué roclamado por la UNESCO como el "AÑO INTERNACIONAL DE LA EDUCACION". España elegirá precisamente esa fecha para sumarse a los proyectos de Reformas Educativas realizadas en el contexto internacional con una doble finalidad:

-Vencer las resistencias internas (ya analizadas).

-Buscar esa homologación internacional.

Durante ese año (y los sucesivos) se celebrarán en España (o fuera), toda suerte de actos relacionados con la educación. En ellos estaremos presente tanto a nivel político, como de expertos en los diferentes temas analizados, marcando siempre que sea posible, la dimensión político-educativa del régimen español.

Uno de los documentos más significativos fue el "Mensaje del Director General de la Unesco en el año Internacional de la Educación" (publicado en 'Vida Escolar' nº 120, Junio 1.970, páginas 35-36, en la sección de 'Información' que se dedicará a reseñar las distintas reformas a nivel mundial). Del Mensaje de René Maheu destacamos por su importancia para este apartado:

"En este primer día del año... para pedirles que hagan desde ahora todo lo necesario para que este año se vea marcado por progresos importantes, tanto cualitativos como cuantitativos, en la esfera de la educación. En gran número de países se está reconsiderando hoy día la educación, tanto en sus formas como en su contenido ...

...las profundas transformaciones económicas y sociales resultante de la evolución tecnológica constituyen otras tantas fuerzas que impulsan a democratizar la enseñanza ...

...la educación ha dejado de ser el privilegio de una minoría selecta ...¿cómo podrá alcanzar la educación tal amplitud si la organización interna sigue estando fragmentada y aislada en su conjunto respecto

a la sociedad y la vida ...

...lejos de vivir en simbiosis con la colectividad, la escuela, el liceo y la universidad, constituyen con demasiada frecuencia universos cerrados ...el analfabetismo, que hoy todavía mantiene a más de la tercera parte de la humanidad en una situación de impotencia a los umbrales de la civilización moderna? ¿Cuándo se decidirá eliminar esa plaga de la faz de la tierra?...

...la comunidad mundial se ve invitada a reflexionar sobre esos problemas con miras a darles soluciones innovadoras y osadas. La UNESCO invita a los gobiernos...

...se trata nada menos que englobar a la enseñanza escolar y universitaria en una síntesis que se vincule orgánicamente con la educación extraescolar ...evidentemente, nadie piensa que esto pueda realizarse en un año...

... las grandes crisis de la educación han coincidido siempre con mutaciones profundas de la sociedad y de la civilización. Creo que abordamos uno de esos momentos de la historia".

La participación española no se hace esperar, así el 2 de febrero, se inaugura en Madrid una exposición con las realizaciones y proyectos del Ministerio de Educación y Ciencia. De este acto se hace eco tanto en la prensa diaria como la especializada. Vida Escolar publica una reseña al respecto (Vida Escolar nº 117. página 44), de ella destacamos:

"esta exposición ha sido organizada para que todos los españoles y extranjeros que pasen por Madrid y que buscan información para los problemas educativos que nos afectan más directamente...

... también se ha querido con ello ofrecer la participación de España al Año Internacional de la Educación ...

... al acto de inauguración asistió su excelencia el Jefe del Estado acompañado del Príncipe de España, de los miembros del Gobierno, Cuerpo Diplomático ... quienes recorrieron las 30 salas de que consta, organizadas en 17 secciones...".

El discurso del Ministro en el acto de inauguración, recoge todas las características al principio enunciadas, dando respuesta al Director General de la UNESCO, a la vez que presentando la Reforma como un compromiso de Estado, con asistencia de todos sus máximos representantes:

"La exposición conforma una síntesis avaladora de los trabajos, las dedicaciones sin reservas, de un grupo de hombres de buena voluntad, dispuestos a responder a lo que se ha llamado en toda Europa, el reto de nuestro tiempo ... la educación responde también a una clara mentalidad crítica para la acción POLITICA Y ADMINISTRATIVA".

En marzo de 1.970, Vida Escolar (nº 117, páginas 34-35), publica un artículo del Ministro Villar Palasí titulado: "España y el año Internacional de la Educación", del que transcribimos:

"Para los españoles tal hecho tiene un sentido y un valor particular, pues este Año Internacional va a coincidir con un año español de educación. Es precisamente en el curso de este período cuando las Cortes van a dictaminar la nueva L.G.E. y durante el que vamos a tratar de

poner enmarcha una reforma general que cambie nuestra enseñanza por un sistema más democrático, más eficaz y mejor adaptado a las necesidades del desarrollo económico y social del país ...

...esta coincidencia es de buen augurio. Estamos orgullosos de poder contribuir al Año Internacional de la Educación con la Nueva Ley Española pero todavía estamos más orgullosos al saber que nuestro esfuerzo une al marco de un esfuerzo general y que nuestras preocupaciones y esperanzas son las preocupaciones y esperanzas de la humanidad entera...

...El primer objetivo ... es ... comprender mejor el papel que puede y debe jugar la educación en el desarrollo socio-económico. Las Naciones Unidas ha preparado para 1.970-80 un plan mundial de desarrollo...

...el Estado Español ha comprendido esta Ley fundamental del desarrollo actual y se propone triplicar los gastos de educación en los próximos 10 años. Cualquiera puede comprender el esfuerzo financiero excepcional que significa esta cifra ... todas las reuniones de las UNESCO insisten sobre el hecho de que la escuela está terriblemente atrasada ...

...El segundo objetivo ... es la renovación de las Instituciones escolares ... es necesario utilizar los poderosos medios que ofrece la tecnología moderna ..., renovar profundamente los métodos pedagógicos ...

...nosotros quisiéramos que esta reforma de la Educación, fuese una reforma viva, y en consecuencia abierta ...

... la reforma será lo que vosotros hagáis. Y es a vosotros, padres, maestros, profesores, estudiantes, alumnos, a los que corresponde reformar la educación española en el detalle de su realidad ...

... en el NES DE OCTUBRE PROXIMO, los Ministros de educación de todos los países miembros de las Naciones Unidas se reunirán en París, en la sede de la UNESCO, para revisar lo que se ha hecho a lo largo del año en educación. EN ESE MOMENTO QUISTERA, MEJOR QUE DAR CIFRAS Y TEXTOS DE LEY A MIS "COLEGAS" DEL MUNDO ENTERO, PODER DECIRLES QUE LOS ESPAÑOLES SE HAN COMPROMETIDO CON EL PROBLEMA DE LA EDUCACION DE SU PAIS QUE LA ESPAÑA DE 1.970 VIVE LA HORA DE LA EDUCACION".

Nuevamente presenta todos los rasgos anunciados con anterioridad: volcarse hacia el exterior, ser reconocidos internacionalmente, citas en 1.970 y 1.980, carácter avanzado de la reforma, compromiso de estado y de la nación; ... pero todo ello indica dos conjuntos de problemas: a- Exteriores no hay ese reconocimiento que con tanta insistencia se alude. b- Interiores serias resistencias al proyecto educativo. Tanto a unos como a otros pretende convencer la Administración.

El propio Ministro, vuelve (en su "Discurso ante el pleno de las Cortes en defensa del Dictamen de la Ley General de Educación", publicado por Vida Escolar nº 121-122, Septiembre-Octubre de 1.970, páginas 3-9), a repetir (ante otro auditorio y con otra finalidad), las características de la Reforma Educativa y su significado:

"... como reto de nuestro tiempo...

... ante el problema de la escolarización (léase analfabetismo)...

... las necesidades culturales y sociales, el clima de igualdad contra el elitismo ..."

Sin embargo, se ve obligado a introducir otro tipo de características, que, de alguna manera, disipen las dudas del auditorio ante aspectos avanzados de la Ley:

"... he defendido que la Ley es de raigambre, de cepa típicamente española la ...

"con la seguridad de que en ella veréis la proyección y continuidad en el futuro de un régimen que alumbró un 18 de Julio sediento de justicia y de paz, pero no menos de cultura y de progreso social. Para esto, señores procuradores, recordemos la historia y los frutos de la incultura de masas de otros tiempos. Por que sólo los hombres y los pueblos que no recuerdan su historia están expuestos a repetirla ...

... España podría estar condenada a ser la gran suministradora de peones a toda Europa. Y esto es algo que ningún español bien nacido puede tolerar ..."

Todo este tipo de contradicciones quedarán recogidas, como veremos, en el diseño del proyecto, mostrando incoherencias insalvables.

En noviembre de 1.970, vuelve la revista 'Vida Escolar' a publicar una nota referencial de singular importancia para el análisis que estamos exponiendo:

"... Unido a la celebración del Año Internacional de la Educación se inicia EL DECENIO PARA EL DESARROLLO. "La Asamblea General de las Naciones Unidas", subrayó implícitamente los vínculos existentes entre el desarrollo y la educación..."

La coincidencia de fechas es total:

Fecha de inicio de la Reforma.....	1.970....	Año Internacional de la Educación.
Fecha de conclusión.....	1.980....	Fin del Decenio de desarrollo y propuesta del Segundo Año Internacional de la Educación.

- (74) La Ley de Asociaciones políticas, que pretende suplir a los partidos, sufre un proceso de aperturismo e inmovilismo desde el mismo momento que empieza a pensarse como tal y nunca pasará de una tímida esperanza. Hasta cuando puedo presentarse como un principio de apertura, los requisitos exigidos y los instituciones que debía de superar cualquier proyecto, habían imposible su equivalencia con el pluripartidismo (por muy moderado que éste fuese). Por otro lado, como contraoferta del aparato ideológico del régimen hacia el creciente interés nacional por los partidos políticos, no fue recogida ni como fórmula de transición. Igualmente, la constante y progresiva presión de liberalización política, era contestada por la Administración, con vuelta a posiciones más radicales (recuérdese el Congreso de Munich y la reacción del Gobierno). A su vez, amplios sectores de la Universidad, de los intelectuales y de los estudiantes, se opusieron constantemente a estos intentos de seudoliberalización.

La evolución de este proyecto fué la siguiente:

- En 1.957, Solís crea la delegación Nacional de Asociaciones.
- En 1.954, el Consejo del Movimiento aprobaba una ponencia en la que introducía la idea de crear asociaciones políticas. Se pretende que sea una institución abierta y plural. Las condiciones para las asociaciones eran:

- .Participar sólo 'en' y 'desde' el Movimiento.
- .Que las asociaciones pasaran por el tamiz del Consejo Nacional.
- .No fueran el retorno camuflado de los partidos.

-En Diciembre de 1.969 y en Julio de 1.969, se aprueban los Estatutos del Movimiento y de Asociaciones. Muy lejos estos de ser la puerta abierta al asociacionismo político dentro del régimen. El proyecto presentaba tan pocos atractivos que a fines del mismo año se congeló.

-En Febrero de 1.974, Arias Navarro propone una apertura controlada del régimen y vuelve a lanzar la idea de las Asociaciones políticas.

(Datos obtenidos de: FUSI AIZPURA, J.P.: "La década desarrollista". 'Historia 16'. Madrid 1.983 págs: 48, y de los trabajos ya mencionados de: ROA, TAMAMES y TUÑÓN DE LARA).

BIESCAS FERRER, J.A. y TUÑÓN DE LARA, M "España bajo la dictadura Franquista" (75) Barcelona Labor. 1.980. págs. 510.

III UNA LECTURA CRITICA
DE LA L.G.E. A LA LUZ
DE LOS CAPITULOS I Y II.

III-1.- RELACIONES ENTRE LOS CAMBIOS ECONOMICOS Y LAS REFORMAS EDUCATIVAS.

La definición del modelo económico que subyace en los intentos de reforma española, ha sido realizado en el capítulo precedente. El objetivo de este apartado, será la adscripción de la Ley General de Educación a alguno de los modelos referenciales de interacción entre los procesos económicos y los intentos de reformas educacionales. De acuerdo con la documentación empleada seguiré la clasificación propuesta por Paulston (1).

Las circunstancias económicas de final de la década de los 50, determina que el Régimen, apueste por la vía neocapitalista como solución a los problemas planteados en torno a la economía. La progresiva superación de las distintas fases económicas y las modificaciones que de todo tipo se introducen en la sociedad española durante los años 60, presentan al desarrollo económico como una superación progresiva de etapas de complejidad creciente, como una sucesión de continuidad sin fin.

El aumento constante del porcentaje de la población activa en los sectores de producción secundario y terciario, así como las profundas modificaciones internas de las actividades profesionales, demanda una progresiva cualificación en la sociedad española, bajo los patrones de eficiencia y la racionalidad de los procesos de producción.

Los planes de estabilización iniciados por el gobierno en los años 50 y los posteriores de desarrollo, son una buena prueba

de las modificaciones mencionadas, siendo un claro exponente de la apuesta administración a favor de esa vía de producción.

De esta forma, el rápido cambio económico modificará las relaciones socio-empresariales, pues estas han quedado prácticamente inoperantes. Las necesidades de aumentar la productividad por parte del empresariado, así como los incrementos salariales de los trabajadores, necesitará de un nuevo marco de negociación que sea aceptado por ambos. Por otra parte, la mejora del bienestar social y la rápida aparición de un nuevo mapa de clases sociales en España, así como las variaciones estructurales de la sociedad española con respecto a los valores considerados tradicionales (familia, religión, mujer...), e incluso la propia postura de la Iglesia con respecto a su función específica, y sobre todo en sus relaciones con el poder, van a generar un conjunto de cambios y tensiones, a los que se pretende controlar. La misma Reforma económica (basada en la teoría del capital humano), necesita de un número de gestores debidamente preparados que aseguren la adecuada continuidad del sistema.

Así pues, comienza a generarse un conjunto de fuerzas que se están modificando y por lo tanto, necesitan ajustarse a una realidad diferente, que si bien pueden dar una sensación de cambio de modelo social (en este caso sería el abandono de las reminiscencias medievales), siguen dentro del neocapitalismo, habiendo supuesto solamente la superación, total o parcial, de algunas etapas precedentes.

Sin embargo, conviene recargar que estas tensiones y desajustes que se están produciendo como consecuencia de un proceso

de crecimiento y readaptación de estructuras arcaicas o etapas más tempranas, deben de mantenerse dentro del modelo económico-social imperante, a través de la corrección de las desviaciones que se puedan producir, manteniendo una homeostasis entre los diferentes intereses emergentes.

III-2.- PARADIGMA DE EQUILIBRIO. MODELO ESTRUCTURAL-FUNCIONAL.

De acuerdo con el análisis anterior (2), y siguiendo la clasificación propuesta por Paulston, nos encontraríamos ante un paradigma de reforma de EQUILIBRIO. Dentro de los modelos que propone Paulston, para este paradigma, considero que el que mejor podría representar a la Ley General de Educación sería el ESTRUCTURAL-FUNCIONAL, aunque tendríamos que observar etapas del modelo neo-evolucionista, y en alguno de los campos analizados, una clara apuesta (más utópica que real), por la teoría de sistemas.

Efectivamente, dentro de lo que Paulston denomina precondiciones para el cambio educativo, podemos afirmar que se han concluido las etapas económicas más tempranas y, precisamente, nos encontraríamos en el cambio de las funciones y estructuras necesarias. También existe una referencia por parte de la Administración de la decidida 'apuesta por el manejo de sistemas', pero más como proyecto que como realidad. (3).

Las razones para el cambio educativo, resultan más difíciles de encuadrar en un sólo modelo, pues encontraríamos la suma del neo-evolucionista y del estructural funcional. Por un lado se

busca la superación a una etapa más alta de desarrollo, pero antes es preciso racionalizar la estructura educativa. Ahora bien, esta respuesta de modernización, no se inicia en el propio sistema educativo, sino de las modificaciones emanadas de la economía, y que afectaron a toda la estructura social española. Este problema es la lógica consecuencia del desfase existente entre:

- Las modificaciones que empezaron a introducirse en la economía en los años 50-60.
- El cambio sufrido por toda la sociedad española durante los 60.
- El atraso educacional en el que se encontraba España (4).

Así pues, a la reforma educativa se le pedirá su esfuerzo para la 'modernización nacional', pero a su vez, debe de adecuarse a las modificaciones introducidas por la economía como 'amenazas exógenas'.

El alcance y proceso del cambio educativo, está centrado perfectamente en el modelo Estructural-funcional. El objetivo de la L.G.E. es la adaptación del sistema formativo a las nuevas dimensiones de la sociedad española. En primer lugar por las características arcaicas de nuestro sistema educacional, en segundo término las propias necesidades del desarrollo económico español (5). Sin embargo, cabe destacar por su importancia la formulación de modelos y asistencia técnica exterior, claro exponente de la pobreza de investigación nacional. Estas características corresponderían al modelo neo-evolucionista, del que tiene algunos rasgos.

Quedaría por último analizar los principales resultados

esperados: los expone el propio Ministro en su discurso a las Cortes que dictaminaron la L.G.E. "*recordemos la historia y los frutos de la incultura de masas de otros tiempos*"; es, pues, necesario asegurar una **homoestasis**, un equilibrio entre las transformaciones económico-sociales y los riesgos de inestabilidad que pudieran ocasionar esos reajustes. La Reforma educativa será el mejor de los caminos, pues como más adelante expresa en su discurso "*no podemos dejar a la incierta suerte del futuro lo que podemos, lo que debemos dejar a las generaciones que nos sigan, PERFECTAMENTE ELABORADO Y SOLIDAMENTE DISPUESTO*"

(6). Igualmente y en repetidas ocasiones directa o indirectamente, sigue mencionando las **nuevas necesidades laborales y técnicas de la sociedad española**. Es pues otro de los resultados que se espera conseguir: la concordancia entre las necesidades económicas de **formación y cualificación laboral**, que eviten el posible colapso por falta de especialistas de consecuencias imprevisibles desde la óptica socio-política. Así el desarrollo del capital humano es otro de los claros objetivos de la Reforma.

Creo, a modo de síntesis, que será el **modelo ESTRUCTURAL FUNCIONAL** el que mejor define a la **Ley General de Educación**. Es de suma importancia esta aproximación, pues determina con nitidez **las posibilidades y limitaciones** que la L.G.E. ^{posee} como consecuencia del modelo referencial. Paulston las diseñaba tanto en el cuadro resumen, como en las cinco funciones numeradas (7).

De acuerdo con las tendencias de innovación curricular (8), el diseño del Proyecto de Reforma (surgido, como vimos, al amparo del desarrollo económico y como respuesta y solución a algunos de los problemas que planteaba en la vida social y política del país),

imitará a los modelos de gestión y eficiencia empresarial, siguiendo las tendencias educativas de los años 70 (9). Será pues, el currículum reproductivo, científico técnico ... el que pretendía seguir (como veremos) la Administración española cuando desarrolle la Ley General de Educación.

Sin embargo, el contexto socio-político español tenía unas características y singularidades que estaban presentes en el proyecto, sumando un específico conjunto de dificultades, a los ya propios del modelo que se pretendía establecer en educación y que, sin lugar a dudas, introducen unas connotaciones difícilmente armonizables con los supuestos y procesos del cambio educativo. Tales características son:

- 1- Modelo autoritario-dictatorial, ausente en los sistemas políticos con los que se quiere homologar.
- 2- Ausencia de modelo de Estado futuro, lo que hace prever una situación con serias dudas de continuidad ideológica.
- 3- Existencia de, al menos, dos alternativas políticas (dentro del sistema) claramente enfrentadas.
- 4- Complejo de atraso, a todos los niveles, con el área europea a la que se quiere imitar y pertenecer, presentando proyectos poco asimilados o por encima de las posibilidades del contexto.
- 5- Fuerte utilización política de la Reforma Educativa a dos niveles: homologación con Europa y legitimadora de la opción política tecnocrática.
- 6- Ausencia de libertad política y sindical en la sociedad española, consecuencia del sistema político.

- 7- Fuerte oposición democrática, interior y exterior, a la política del régimen.
- 8- Considerables desajustes regionales y sociales.
- 9- Significativos cambios culturales (religiosos, familiares ...)
- 10- Desajustes entre la reforma económica y educativa, y a su vez, éstas con la política (pretendida).
- 11- ...

(10)

Este conjunto de problemas presentado (que en modo alguno pretende ser exhaustivo), afectará a la Reforma Educativa, de tal manera, que muchas veces perseguirá alcanzar objetivos más avanzados de los que la nación y su sistema político les permitían. Mientras que en otras, quedará por debajo de lo que realmente se pudo hacer. Entraríamos así, en un juego de declaraciones grandilocuentes (derivadas del mundo político y del complejo de inferioridad), que serán mucho más utópicas de lo previsible y aconsejable, despertando esperanzas que difícilmente se podían conseguir, debido a la propia esterilidad de los planteamientos argumentados y a las posibilidades reales del paradigma y el modelo de reforma elegidos, consiguiendo iniciar una CONTRARREFORMA, cuando ésta era aún un proyecto (11).

III-3.-LA LEY GENERAL DE EDUCACION Y FINANCIAMIENTO DE LA REFORMA EDUCATIVA.

Establecimos en el apartado anterior, las relaciones

que se generaban entre economía y educación, analizadas desde uno de los modelos interpretativos de Paulston. En este apartado nos aproximaremos a las características generales que posee esta Ley, a través de los trabajos desarrollados por Tuñón de Lara, Tamames e Ignacio Fernández de Castro.

Su principal impulsor es José Luis Villar Palasí, catedrático de Derecho Administrativo de la Universidad de Madrid. En 1.968 accede a la cartera de Educación, e inmediatamente se encuentra con la disyuntiva de continuar una serie de modificaciones parciales, o abordar una reforma general del sistema educativo español (12). Tamames nos comenta esta perspectiva: "*Partidario de las construcciones legislativas de grandes pretensiones -en vez de ir resolviendo*

tías de viabilidad del proyecto, además de que mejorara, las perspectivas ideológicas del régimen de cara al exterior (16).

Ramón Tamames sintetiza las características que presentaba este informe elaborado por el Ministerio: *"Tal y como se veían en el Libro Blanco, los principales problemas del sistema educativo español eran los siguientes:*

1º El mantenimiento de una organización educacional anacrónica, establecida en el siglo XIX (Ley Moyano), y que posteriormente fue el objeto de superposiciones y retoques pero sin transformaciones fundamentales.

2º División del sistema educativo en compartimentos aislados, desconectados entre sí, entre la primaria y la secundaria, entre la secundaria y la superior, y entre los diferentes subcompartimentos de éstas.

3º Acceso prematuro (nueve-diez años) a la enseñanza media, e ineficiencia en su terminación (curso preuniversitario).

4º Dificil movilidad dentro de la enseñanza universitaria para pasar de una especialidad a otra, y falta de sistemas de educación permanente para mantener a punto el conocimiento de los profesionales. Inadecuación de los planes de estudio, penuria del profesorado apto, escasez de medios para investigación, etc.

5º Falta de escolarización total en los niveles obligatorios (6-14 años, con porcentajes entre el 37,8 % para los de trece años y 88,7 % para los seis años en 1.967) y escolarización muy débil en los ciclos no obligatorios (25,8 % a los quince años, 12,8 % a los diecisiete y 8,5 % a los veinte). Todo ello se agravaba con las fuertes pérdidas que se producían en el proceso.

6º El clasismo del sistema educativo. En 1.964, para un coeficiente general del 2,2 para la población en la enseñanza superior, los coeficientes para los hijos de los obreros agrícolas y de los empleados trabajadores manuales, era del 0,2 por cien, en tanto que llegaba al 83 % para los hijos de profesiones liberales.

7º Desigual distribución de las posibilidades de educación desde el punto de vista espacial...

8º Falta de correspondencia entre las necesidades de técnicos y profesionales de la sociedad y la oferta efectiva de postgraduados, muchos de los cuales encuentran difícil encaje dentro del sistema económico social.

Como contrapunto a los problemas hasta aquí sintéticamente expuestos, en el 'Libro Blanco' se preconizó una serie de medidas, que en realidad ya han quedado implícitamente expues

tas:

- 1ª La construcción de un sistema educativo coherente, para lo cual en 1.970 vio la luz la Ley General de Educación.
- 2ª La interrelación e interconexión de los distintos ciclos de enseñanza a los diferentes niveles, para evitar embotellamientos y núcleos inútiles.
- 3ª El retraso en el acceso a la segunda enseñanza y su más meditada secuencia en el superior.
- 4ª Una mayor movilidad entre las diversas especialidades de la enseñanza superior, adecuación de los planes de estudio, mejor selección de un profesorado más amplio y mejor retribuido, y mayores fondos para la investigación.
- 5ª La escolarización al 100 por 100 hasta los catorce años, y al más alto nivel posible para el resto.
- 6ª Supresión del clasismo, mediante una auténtica igualdad de oportunidades para todos.
- 7ª Mejor distribución espacial de los centros docentes.
- 8ª Mayor estudio de la demanda y la oferta de enseñanza para adecuar la segunda a la primera.

Tras una amplia encuesta sobre la base del "Libro Blanco", se elaboró el proyecto de "Ley General de Educación y financiamiento de la reforma educativa", que finalmente -tras su discusión en las correspondiente comisión de Cortes- fue promulgada el 4 de Agosto de 1.970" (17).

El debate de esta Ley, suscitó encontradas posturas como consecuencia de:

- Los propios aspectos técnicos del proyecto.
- El alcance de las libertades que podía presuponer.
- La característica de proyecto alternativo (al de Obras Públicas del equipo Silva Muñoz).
- Por la importante inversión económica a realizar.
- Como consecuencia del enfrentamiento entre los diferentes

grupos del sistema.

Este clima de tensión quedó recogido en:

- Los medios de información, con encontradas posturas al respecto.
- La cantidad de enmiendas presentadas en Comisión (18).
- El discurso del Ministro a las Cortes que dictaminaron la Ley: *"Cada artículo ha sido objeto de numerosas enmiendas, apoyadas luego en múltiples intervenciones, debates severos y apasionados. Sin duda, porque en el ánimo de todos se alberga la certeza de que en esta ley cada palabra cuenta y encierra en sí misma un alto valor educativo"* (19).

La estructura que presenta la L.G.E. es:

- Introducción.
- 146 artículos agrupados en SEIS TITULOS:
 - Título Preliminar.
 - Título Primero: Sistema Educativo. Dividido en 7 capítulos.
 - Título Segundo: Centros Docentes. Dividido en 4 capítulos.
 - Título tercero: El profesorado. Dividido en 3 capítulos
 - Título Cuarto: Estatuto del Estudiante.
 - Título Quinto: Administración Educativa. Dividido en 3 capítulos.
- Cuatro disposiciones Finales.

Dieciseis Disposiciones Transitorias.

Seis Disposiciones Adicionales.

(20).

s La importancia y trascendencia de esta Ley queda reflejada en la valoración que hace Fernández de Castro: "Probablemente la L.G.E. de 6 de Agosto de 1.970, es uno de los documentos jurídicos mayores producidos en los últimos treinta años, y Villa Palasi pasará a al historia, como pasaron dos de sus predecesores, Moyano y Fernández de los Ríos, porque el cuerpo de leyes que los tres Ministros de Educación han sabido promover y hacer aprobar se ajustaban, al menos en cierta medida, a cambios estructurales de la formación social española" (21).

Ahora bien, al margen de los valores formales de este proyecto educativo, habíamos analizado otras funciones de la L.G.E. (22), es decir, nos planteábamos la finalidad de esta Reforma: ¿a quién iba dirigida?, ¿qué modificaciones pretendía?. Tuñón de Lara nos sintetiza ese objetivo: "El Libro Blanco era en puridad, un serie de normas para revitalizar el aparato ideológico del Estado que es la Educación, adaptándolo a las nuevas exigencias de reproducción del capital con intervención del Estado, industrialización y tecnificación, sociedad de masas, etc., a fin de mantener el modo de producción y reproducción en posiciones óptimas para la clase dominante. Figuraba, sin duda, entre los intentos serios para reconquistar una hegemonía ideológica, que a todas luces se desintegraba y escapaba de las manos -y cerebros- del bloque del poder político y económico.

... responde a las necesidades concretas de adaptar las estructuras educativas a las necesidades de producción y de responder a una demanda social creciente, la de educación, con lo que, en el fondo, se habrían de cumplir mejor las finalidades de quienes detentaban los medios de producción. Como ha señalado atinadamente Miguel Martínez Cuadrado "a través de la ideología del principio de igualdad de oportunidades, se sanciona y contribuye a consolidar la desigualdad social e individual en la esfera adulta".

... ese esfuerzo inteligente para que la dominación de la oligarquía financiera contemporánea fuera acompañado de la hegemonía ideológica, no fué suficientemente seguido ni comprendido (23).

Un análisis más extenso sobre el alcance de la L.G.E., lo podemos encontrar en Fernández de Castro (1.970), C. Lerena (1.980) CAMBRE MARIÑO (1.971), (24). Quisiera acabar este apartado con las conclusiones que nos ofrece Fernández de Castro: "No queremos terminar este examen de la L.G.E. de Villar Palasi sin resumir en unos puntos concretos y breves los más importantes aspectos analizados.

En el campo de la estructura de la formación social española, los puntos que queremos destacar son los siguientes, los tres corresponden con exactitud a la etapa o estadio de capitalismo monopolista de Estado, en el que se encuentra nuestra formación:

- 1- Adecuación de la formación profesional a las necesidades que impone la nueva complejidad del nivel económico como consecuencia de la división técnica y social del trabajo.
- 2- Forma culta de redistribución de la plusvalía social que favorece la concentración de la sociedad en los sectores

3- Proporciona una base democrática burguesa nueva a la formación de la estructura del nivel ideológico que hemos denominado 'sociedad civil', por la implantación progresiva en la enseñanza del principio de 'igualdad de oportunidades'.

En el campo de la práctica, o de las clases, los efectos más importantes son los siguientes:

- 1- La legitimación de las 'elites' tecnocráticas.
- 2- Facilitar la dominación del nivel ideológico en la práctica 'pequeño burguesa' de las capas intermedias de los soportes asalariados de las relaciones de producción capitalista.
- 3- Facilitar el aislamiento de la 'clase obrera' en cuanto que la práctica que la conforma se reduce a las capas inferiores de los agentes asalariados, perpetuando en forma de ideología tradicional un concepto de clase procedente de la etapa del capitalismo liberal.

Estos seis aspectos de la Ley General de Educación, aún cuando no agotan su significado ni su importancia, la caracterizan con un rigor suficiente" (25).

Como podemos comprobar, la clasificación realizada por Paulston y su aplicación al caso concreto de la Reforma Educativa Española, encuadra con nitidez este proyecto, marcando los objetivos y metas que se proponía en la realidad (26).

III-4.- LA EDUCACION GENERAL BASICA.

Siguiendo con el discurso iniciado en los apartados anteriores, -que concluíamos con el estudio de los objetivos, fines y alcance que tenía la Ley General de Educación-, corresponde continuar con un análisis más concreto de ella, en este caso, el que realizaremos sobre el capítulo segundo, sección segunda de la mencionada Ley, que está referido a la Educación General Básica.

La finalidad de este nuevo Nivel Educativo (27), queda rápidamente especificado en cualquiera de los documentos utilizados, y sería:

1º Promover la unidad educativa, al romper los compartimentos estanco en los que estaba dividida la educación en España (28).

2º Ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los 14 años (29).

3º Dar respuesta a los cambios sociales y económicos acaecidos en el país (30).

4º Proporciona una educación integral adaptada a las aptitudes individuales y de acuerdo con el contexto social que le toca vivir, sin tener el carácter de especialización ni el sentido académico ni profesional (31).

5º Dentro del carácter de unidad del proceso educativo y sin olvidar sus objetivos propios (32), observará la conexión que tanto la opción de los estudios profesionales, o la continuación de los estudios hacia la universidad puedan optar los alumnos (33).

El principal problema que va a tener este nivel educativo, es precisamente la armonización de los puntos -4- y -5-. Cuando comiecen a concretarse esas conexiones, encontraremos -claramente- una línea disciplinar, que entrará en conflicto con el pretendido carácter no especializado del punto 4 (34).

¿Qué es lo que ocurre en este, aún lejano, primer nivel de concreción. Si observamos el esquema propuesto para los contenidos de la E.G.B. en el 'Libro Blanco', y los comparamos con los del B.U.P. (35); o los artículos 17 y 24 de la L.G.E., empezamos a comprender el claro significado académico y profesional de la Reforma (presente desde el nivel de la E.G.B.), que se explicitará, aún más, cuando relacionemos los programas y los contenidos de la E.G.B. y los del Primer Ciclo Universitario.

De esta forma, comienza a explicitarse una de las serias contradicciones que se mantendrá constante a lo largo de este análisis:

- A- Las Declaraciones de principios generales (36) no especializados e íntimamente relacionados con el contexto físico y social del alumno,
- la vinculación de los contenidos (de la E.G.B.) con la experiencia directa de los educandos,
- el reconocimiento de la singularidad de éste nivel educativo, ...

y

- B- La concreción disciplinar universitaria de los contenidos a impartir (37), desarrollando por lo tanto un claro sesgo

socio-profesional, diferente de las características que a este nivel educativo se le reconocen.

Para Carlos Lerena, la existencia de la E.G.B. vendría justificada, como respuesta reformista a la dicotomía existente en la educación española: una escuela para la burguesía y otra para el proletariado (38); el mismo lo expone: *"en definitiva, fuese el lenguaje psicopedagógico, ético o tecnocrático, lo que venía a decir es que la bifurcación del alumnado que hacía formalmente el sistema de enseñanza a la edad de 10 años, resultaba ya muy difícil de defender"* (39). Así, basa estos intentos de reforma en la legitimación que -a través de la enseñanza- espera tener una clase social concreta: la burguesía. Ahora bien, debido a los planteamientos estructurales de este nivel, a la no gratuidad del Bachillerato, al sistema de selección de los mejores, al peso específico que tiene la economía y la cultura familiar (no compensado por las ayudas y becas), al largo proceso de formación que es necesaria para obtener un título superior, a la dicotomía entre enseñanza pública y privada, a la especificidad de los programas, a las características del alumnado que elige la enseñanza profesional, etc., le lleva a concluir: *"Ahora bien, esa bifurcación del alumnado tiene hoy como ayer, en lo fundamental, las mismas consecuencias: por una parte, para una gran mayoría del mismo supondrá el ingreso inmediato, como asalariados manuales, en la población activa, que, por mucho tiempo y para los menos, podrá ser brevemente aplazado, por la vía de la Formación Profesional, la cual podrá proporcionarles un cierto grado de cualificación obrera, y, por otra parte, para una minoría, significará el punto de arranque como candidatos a un puesto asalariado, de mayor*

o menor rango, dentro de la estructura jerarquizada de la burocracia. La población que ahora estudia enseñanza Básica, de igual forma que la población que sólo estudiaba Enseñanza Primaria, se va a definir cultural y socialmente, como la población que no tiene estudios, que no ha estudiado" (40).

Si analizamos los planteamientos desarrollados por la Administración, la estrecha vinculación de la economía con la educación (41), y las conclusiones que nos ofrece Lerena; la Educación General Básica tiene la función específica de:

- Seleccionar a los mejores, para los cargos de mayor responsabilidad.
 - Asegurar los técnicos necesarios.
 - Dotar al resto de la sociedad de unos mínimos culturales.
- Ahora bien, para que esto se cumpliera, es necesario que realmente y en la concreción de los programas, se contemple esa premisa.

La meta última -o real- de cualquier proyecto, lo marca el desarrollo práctico de él, que en el caso de la E.G.B. serán los contenidos y las estructuras lógicas que los sustentan; si estos obedecen -como intentaremos demostrar en este trabajo- a los criterios disciplinares universitarios (con una organización altamente compleja y abstracta), ésta será la finalidad de la E.G.B. ¿A quién va dirigida esta enseñanza?. Sin ánimo de agotar el tema y solamente con carácter clarificador, serían:

- La sociedad como tal, que se asegura la elite de gestión.
- La clase dominante (independiente de la ideología),

que obtiene el número suficiente de técnicos altamente especializados, que aseguran el correcto funcionamiento de sus intereses particulares y/o generales.

-Aquellos que por sus capacidades intelectuales, culturales o económicas, puedan afrontar con éxito el largo camino que lo separa de la titulación necesaria.

Pero ¿qué ocurre con el resto de la sociedad?. Pues hemos de pensar que el número de esta élite es altamente reducido, y los intereses, medios o capacidades requeridas, dejan fuera al mayor porcentaje de la población. Posiblemente, en mi opinión, se debe de presuponer que los contenidos disciplinares (altamente complejos y abstractos), satisfacen los intereses del alumnado de 6 a 14 años, están en el campo de posibilidades intelectuales, representan las constantes del mundo social próximo o lejano a él y racionalizan sus esquemas de actuación social, ... por medio de la organización recibida a través de las disciplinas escolares, lo que le permitirá afrontar con éxito (trasladando esas estructuras aprendidas) su vida socio-profesional.

Esta concreción de la Reforma Educativa cerraría el paso a otras eventuales alternativas educacionales, pero cuestionaría en sus raíces el carácter de GENERAL y BASICA de la cual hace gala.

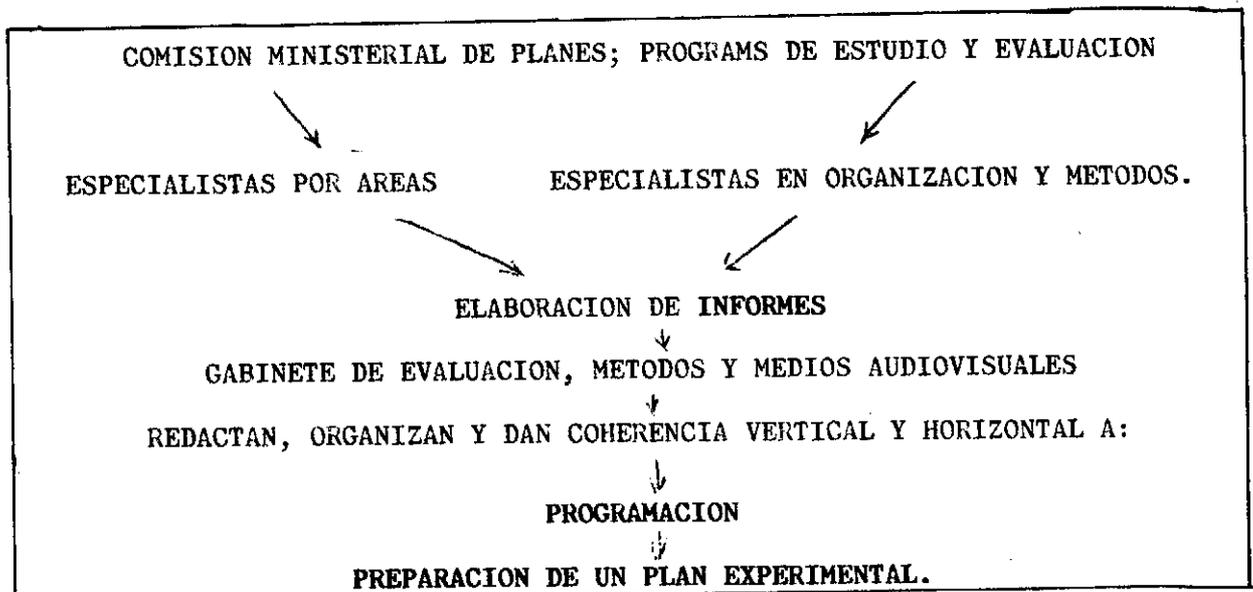
III-4.1.- ELABORACION DEL PROYECTO:

ORGANIZACION DE LAS COMISIONES Y NOMBRAMIENTO DE LOS DISEÑADORES.

Las dimensiones hasta ahora analizadas que singularizan el modelo de reforma iniciado en España, dentro de las corrientes innovadoras curriculares imperantes a nivel internacional, están presentes tanto en la organización de las Comisiones que elaborarán el proyecto de la E.G.B., como en el nombramiento y características de sus diseñadores.

Quisiera recordar, que la E.G.B. es uno de los niveles de enseñanza recogidos en la L.G.E., por lo tanto, solamente podremos entenderla dentro del marco contextual que venimos analizando.

No ha quedado dura del carácter marcadamente tecniciста de la Reforma Educativa. La propia Administración así lo explicita desde el primer momento en cualquiera de los documentos aquí estudiados. La Orden Ministerial 2-12-70, nos presenta el esquema organizativo para la elaboración del programa de la E.G.B.:



Colaboran en la redacción de estos documentos:

Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa.

Delegación Nacional de Educación Física y Deportes.

Delegación Nacional de la Sección Femenina.

Delegación Nacional de la Juventud.

(42)

En la elaboración de este diseño colaboraron, entre otros:

ARTURO DE LA ORDEN HOZ: Secretario de la Comisión Ministerial de Planes, Programas de Estudio y Evaluación. Director del Gabinete de Evaluación, Métodos y Medios Audiovisuales. Presidente de la Sociedad Española de Pedagogía.

ROGELIO MEDINA RUBIO: Director del C.E.D.O.D.E.P. Director de la revista Vida Escolar. Vocal de la Comisión Ministerial de Planes, Programas de Estudio y Evaluación.

JACQUES BOUSQUET: Asesor Jefe de la Misión de la UNESCO en España.

Vocal de la Comisión Ministerial de Planes, Programas de Estudio y Evaluación.

(43)

La característica de estos Gabinetes y Comisiones de expertos, responden claramente al análisis que venimos realizando:

-Diseño técnico del proyecto, estructura y titulación (44)

-Homologación Europea (presencia de J. Bousquet...)

-Asistencia técnica exterior.

-Presencia, en las distintas Comisiones, de las características ideológicas nacionales.

Estas dimensiones no están, en modo alguno, de espaldas

al momento internacional de los años 60. Como recordaremos se caracterizaba por un optimismo social, político y económico basado en el progreso, y si bien se inician ya unos claros síntomas de desajuste y desencanto social, aún no son lo suficientemente intensos, como para inquietar el medio en que se desarrollan. La creencia puesta en la eficacia científica, garantizaría la consecución de metas y objetivos que llevan a la sociedad a los más altos estadios de confort y bienestar. El contexto español (45), no es ajeno a este optimismo internacional. La eficacia de la gestión económica, llevó a la Administración a trasplantar a las estructuras educativas, los métodos de gestión de empresas.

Al igual que el modelo económico buscó en el exterior

hechos educativos, potenciará la figura del especialista, que -en virtud del modelo elegido- obtiene mediante cuantificables experiencias, resultados objetivos. La utilización (casi exclusiva) de los métodos de laboratorio (alejados de la subjetividad), la reducción de los hechos humanos a los de las ciencias físico-matemáticas, desarrollarán por parte de la Administración, un modelo de organización y apoyo coherente con estos planteamientos.

La primera de estas características la encontramos en la propia L.G.E., cuando prevee un diseño de aplicación (rígido) de la Reforma que se va a iniciar. El desarrollo de la Disposición Transitoria Primera, establece un plazo de diez años para su culminación. La consecuencia de ésta, será la planificación de diferentes fases de desarrollo del proyecto, determinadas cada una de ellas más por un aspecto formal que real. En modo alguno es un factor negativo la previsión de un programa, ahora bien, la estricta cuantificación de un cambio de la trascendencia y profundidad del educativo, con los intentos de cambios estructurales y de mentalidad necesarios, hacen -en mi opinión- muy cuestionable la dimensión estrictamente cuantitativa de la Reforma. Serán innumerables (y distintas) las medidas para poner en funcionamiento todo el proceso y muy difícil que no encontremos desajustes sustanciales en él. El resultado de esta planificación lo tenemos recogido en el conjunto de disposiciones legales que desarrollará el Ministerio de E. y C. (49).

A modo de síntesis, nos encontramos con un calendario de aplicación en el que se recoge dos grandes conjuntos de variables:

-Modificaciones estructurales y materiales que deben de

estar realizadas en unas fechas determinadas.

-Modificaciones propiamente educativas (mentalidades, nuevos métodos, organizaciones internas, ...) superadas necesariamente en cada una de las frases para permitir el acceso a la siguiente.

Sobre la interacción de ambos apartados es donde colocamos nuestras serias dudas.

III.4.3.-ORGANIZACION DEL APARATO BUROCRÁTICO.

Para el proyecto de Reforma educativa era imprescindible el correcto funcionamiento de la Administración, en este caso concreto el Ministerio de Educación y Ciencia. La idea de planificación exahustiva solamente es pensable dentro de una burocracia rápida y eficaz. El colapso que pudiera aparecer en estos organismos, podían atorar el éxito de la reforma en curso. La adecuación de las estructuras ministeriales a las necesidades del proyecto, era el requisito imprescindible para conseguir el alcance que la L.G.E. (y la E.G.E. en este caso) proponía.

El Ministerio de E. y C. y las Delegaciones Provinciales dependientes de él, eran los aparatos de gestión de la Reforma. La Ley General de Educación dedica el capítulo II a los Organos de la Administración Educativa. Más concretamente los artículos 135 y 141 señalan las competencias de estos organismos (50).

Los Directores Escolares tanto de la E.G.B. como en el Bachillerato, serán nombrados "entre" el Profesorado Numerario, por

el Ministerio de E. y C. "oído el Claustro" (51). Así pues tendríamos nombrados por la Administración (nivel político de la Reforma):

- Ministro y altos cargos dependientes de él.
- Delegados Provinciales del M.E.C.
- Directores de Centros Escolares.

Queda así estructurada la vía de homogeneidad de los diferentes cargos debido a las características de su nombramiento(52).

III.4.4.-ESTRUCTURA DE APOYO A LA REFORMA.

Tras la elaboración del diseño de la Reforma (en este caso la E.G.B.), realizada por el equipo técnico, y organizada la gestión administrativa, pasamos a analizar el apoyo prestado y el reciclaje recibido por el profesorado en activo.

Coherente con el esquema jerárquico establecido por la Administración para este proyecto de Reforma, será la Universidad la responsable del aspecto formativo y de la modernización de la Educación e investigación en España. Bien directamente, o por medio de los Institutos de Ciencias de la Educación, le va a ser encomendada esta función en la L.G.E. por medio de los artículos 73 y 103. Concretamente este último expone:

"La Universidad a través de los Institutos de Ciencias de la Educación y de los Centros Experimentales adjuntos, asumirá una función de orientación y de especial responsabilidad en la formación y perfeccionamiento del personal docente y directivo de los Centros de Enseñanza"

Con posterioridad, en sendas Ordenes Ministeriales (8-7-71 y 14-7-71) regularán las actividades docentes a desarrollar por estas Instituciones. Las competencias asignadas a los I.C.E. serán de tres tipos:

"Punto Primero:

- A- Cursos de obtención de los Certificados de aptitud pedagógica que habiliten para el ejercicio de la docencia en los distintos niveles educativos.*
- B- Curso de perfeccionamiento del profesorado en ejercicio dirigidos a los distintos sectores del mismo.*
- C- Actividades complementarias: Difusión e información de la Reforma Educativa, innovaciones metodológicas y educativas, etc. (53)".*

Tal vez, lo más sorprendente, sea el punto cuarto, pues da la impresión de un control hasta la médula sobre la Reforma (que en principio se establecía abierta, participativa, orientativa...). Esta disposición presupone una doble lectura 'entre líneas':

- Existencia de varias interpretaciones sobre la Reforma, que se desean anular, difundiendo solamente la oficial.*
- Existen innovaciones pedagógicas, técnicas, corrientes disciplinares, ... que tampoco pueden difundirse.*

Dicho apartado dispone:

"Cuarto.- Las actividades complementarias a que hace referencia el apartado -c- del punto primero serán autorizadas por el Rector de la Universidad respectiva y comunicadas para su conocimiento a la Dirección General de Organización Educativa

va" (54).

La necesidad de los Centros Experimentales (lógica consecuencia del modelo técnico elegido), viene desarrollada en el artículo 54-4 de la L.G.E. que expone: "*Disposiciones especiales regularán la creación y funcionamiento de los Centros Experimentales, con el fin de probar nuevos planes educativos y didácticos y de preparar a una parte del profesorado*" (55).

El Decreto 2.481/70, recoge, tras valorar la importancia del cambio, de la actualización de los programas, y de la clave que constituyen los I.C.E. para la reforma, las tres modalidades de experimentación posibles, que por su importancia resumimos:

"*Artículo 2º- Bajo la inmediata dependencia y supervisión de cada I.C.E. existirán Centros Experimentales Pilotos ... podrán existir, además, sometidos también a la supervisión de la I.C.E. otros Centros experimentales...*".

La posterior Orden Ministerial 30-9-70 desarrollará en profundidas, estas modalidades de experimentación:

"Centros Piloto: ... establecidos bajo la dependencia directa del I.C.E. ... del que dependerán en su organización administrativa y pedagógica ... creados por Orden Ministerial ... El Director será nombrado por el Ministerio de Educación y Ciencia a propuesta del I.C.E. ... el profesorado será nombrado en la misma forma y requisitos que el Director ...

Centros experimentales: ... bajo la supervisión del I.C.E. ... deberán presentar un expediente de clasificación que promovido por el Director

y acompañado del acta de sesión del Claustro será informado: la Inspección Técnica de Educación, ...^{Por} el I.C.E. sobre el interés científico, viabilidad y posibilidad de supervisión, ... la Delegación Provincial del M.E.C. una vez informado el expediente por su Consejo Asesor, lo remitirá a la Dirección General correspondiente ... la clasificación de un Centro Experimental podrá ser revocada por Decreto a propuesta del M.E.C. en los casos en que los informes anuales preceptivos del I.C.E. y de la Inspección ...

Centros ordinarios: ... podrán desarrollar programas de experimentación ajustándose al artículo 8º (del Decreto anterior mencionado aquí), que dice ... la tramitación según el artículo 4º ... se hará por Decreto, a propuesta del M.E.C. previo expediente tramitado a través de la Delegación Provincial, en el que habrá de informar la Inspección Técnica, el Consejo Asesor de la Delegación y, a través del Rectorado, el correspondiente I.C.E.. Con independencia de estos trámites, el M.E.C. podrá recabar cuantos dictámenes estime convenientes"

Para terminar de completar el cuadro de Experimentación abierta y flexible, queda la norma decimosexta de la O.M. 30-9-70 que expone: "El Ministerio de Educación y Ciencia podrá contratar, en el caso de los Centros Estatales, o autorizar, en el de los no estatales, la incorporación de expertos para dirigir programas de experimentación educativa en cualquiera de los Centros o modalidades que recoge la presente disposición"

No creo necesario insistir, sobre las dificultades de experimentación que la reforma educativa de 1.970 presentaba. Decíamos

que el desarrollo de la L.G.E. admitía diversas intepretaciones (consecuencia de su propio marco de surgimiento y de su dimensión política), creo que la lectura del aparato legal aquí expuesto marca con claridad meridiana que la Administración estaba dispuesta a controlar totalmente su interpretación de la L.G.E.

Hemos analizado el proceso de nombramientos desde el Ministro, hasta los directores de Centros Educativos. Las posibilidades de experimentación y reciclaje del profesorado y por último el papel de la Universidad (vía I.C.E.). El control del profesorado numerario en la Universidad, (del que saldrá el Rector y el Director del I.C.E.), cerraría el proceso de ortodoxia iniciado. El sistema es menos claro que el hasta ahora analizado para otros cargos, pero no por ello menos efectivo. En primer lugar, existe la necesidad de realizar tesis de Licenciatura y de Doctorado para el acceso a la docencia universitaria, éstas deber ser dirigidas por profesores doctores, lo que podría suponer un primer inconveniente, ya que estos debieron de superar necesariamente la misma situación. Superada esta primera dificultad, entraríamos a analizar el acceso a numerario. Quiero remitir este apartado al trabajo realizado por Francisca Sánchez, pues si bien puede presentar una pequeña muestra selectiva (concretada además en la disciplina de la Geografía), creo que es clarificadora. El cuadro de frecuencias de Presidentes de Tribunal para el acceso a cátedras, agregadurías y adjuntías de Geografía para la Universidad presenta los siguientes datos:

De las 59 Presidencias de Tribunal contabilizadas entre 1.940-1.979, SEIS CATEDRATICOS lo fueron en 42 ocasiones, lo que supone el 78 % del total. (56)

III.4.5.-EL CONTROL DE LA REFORMA: LA INSPECCION TECNICA.

En este apartado, analizaremos el control que directamente se ejerció sobre el profesorado que debía de aplicar la Reforma. El cometido de esta actividad será encomendado al Cuerpo de Inspección Técnica. A tal efecto los artículos 142 y 143 de la L.G.E. establecen su existencia y determinan las competencias; de ellas destacamos:

- a- *Velar por el cumplimiento de las Leyes, Reglamentos y demás disposiciones ... en el ámbito de la función educativa.*
- b- *Colaborar con los servicios de Planeamiento en el estudio de las necesidades educativas ... así como ejecutar investigaciones concernientes a los problemas educativos de éstas.*
- b- *Asesorar a los profesores de los Centros Docentes ... sobre los métodos más idóneos para la eficacia de la enseñanza que imparten.*
- d- *Evaluar el rendimiento educativo de los Centros Docentes y de los profesores de su zona (artículo 11 de la L.G.E.) ... en colaboración con los I.C.E.*
- e- *Colaborar con los I.C.E. en la organización de cursos y actividades para el perfeccionamiento del personal docente"*

En posteriores documentos se irá perfilando la función directamente confiada, que les llevará a "incoaciones de expedientes" cuando no sean cumplidas por el profesorado (57). Queda aún más marcado el carácter tecnicista y jerárquico del proyecto de Reforma Educativa. Como ya venimos señalando recaerá sobre la Universidad (vía I.C.E.), la función primordial de la L.G.E.: el aspecto formativo y experimental, y una especie de funciones objetivas idealizadas con la finalidad de lograr una aceptación social, y sobre la Inspección Técnica

el control directo sobre el profesorado y los Centros, el cumplimiento de las normas, programas ... dictaminadas por la Administración.

En modo alguno estamos ante esa estructura abierta y flexible, referida tanto en la L.G.E. como en el conjunto de disposiciones posteriores. Si bien es cierto que se habla constantemente de experimentación educativa, al centralizar ésta en los I.C.E. - Universidad (muy lejanos de la praxis diaria), por una parte, y por otra, debido a las grandes exigencias que debe reunir cualquier proyecto de investigación, hará que difícilmente el profesorado se anime a ello, o que prospere cualquier intento no sujeto a los dictámenes de los I.C.E.

No nos queda otro remedio pues, que sujetarnos a los programas oficiales, y estos están bajo el estricto control de la Inspección Técnica, que velará por su exacto y justo cumplimiento en lo que corresponde al nivel de planificación oficial.

Sin embargo, una Ley elaborada con estas cautelas y jerarquizaciones, podía presentarse como centralista y autoritaria, términos estos que podían recordar la concepción de la forma de estado imperante. Era necesario, pues, arroparla de un lenguaje grandilocuente y prolijo en términos como participación, flexibilidad, etc., que se correspondieran con la pretendida homologación educativa con Europa. Por último siempre cabría presentar el carácter indicativo de la programación oficial (58), como garantía de proceso abierto y no impositivo, aunque (como llevamos analizado) resulta inoperante debido a:

- Las funciones de la Inspección.
- La línea de Reforma instaurada por los I.C.E.
- La dependencia de la Universidad.
- Las salidas de la E.G.B.
- La presión de las Asociaciones de Padres.
- La deficiente formación del profesorado.
-

Sin embargo, sí suponía una fachada o montaje que dotaba al proyecto de unas dimensiones que no tenía en la realidad.

III.4.6.-LAS COMISIONES ASESORAS EN EL PLANEAMIENTO Y PROGRAMACION EDUCATIVA.

Quedaría, para finalizar este apartado de control y apoyo a la Reforma, el análisis de la Orden Ministerial de 19-5-71 'pr la que se crean las Comisiones mencionadas, y la del 27-11-71 por la que se establecen las mismas a nivel Provincial. El primer elemento de estudio sería la composición de los miembros de estas comisiones, que en el caso de las provincias quedaba de la siguiente forma: "*Un representante de la Diputación Provincial o del cabildo Insular, el Jefe de la Inspección Técnica de Educación, El Delegado Episcopal o Diocesano de Enseñanza, el Delegado o un representante de la Delegación Provincial de Sindicatos, el Presidente del Sindicato Provincial de Enseñanza, el Jefe Provincial del S.E.M., dos Delegados Provinciales del Movimiento ...*" (59).

Su carácter, totalmente político, contrasta con el marcado significado tecnicista de los equipos de diseño, control y apoyo. Esta aparente contradicción solamente podremos justificarla desde el punto de vista político y como consecuencia de los enfrentamientos y compensaciones entre los distintos grupos largamente mencionados en este trabajo.

¿Podría existir homogeneidad entre los grupos técnicos y los de planeamiento?. Creo que sería muy difícil (al margen de los arribismos que en uno u otro grupo podrían existir), pues las diferencias ideológicas hacían inaceptable el proyecto para uno de los grupos, además de temer la legitimación y permanencia en el poder y el triunfo de sus tesis de Estado.

Las competencias de estas Comisiones fueron "planificar, crear y señalar las características de los Edificios y Centros de Enseñanza". Aún admitiendo que la base curricular del proyecto de Reforma hubiese sido la adecuada, la decisión de construir un determinado Centro en una u otra zona de la ciudad, o la calidad de la construcción, o las características del edificio,... condicionarán en gran medida, aspectos importantes de la educación, haciendo inviable su realización. ¿Por qué después de buscar una vía homogénea de control y apoyo, se estableció este acusado contraste?, ¿Fue un reparto de poderes?, ¿Un consenso entre los grupos políticos?.

Es también significativa la O.M. de 10-2-71, por la que se aprobaba el programa de necesidades docentes para la redacción de proyectos de Centros para E.G.B. y Bachillerato (Distribución, dependencias,...) que refleja el minucioso planeamiento con el que

se pretendió organizar la reforma, pero que en la realidad, entraba mucho más en el campo utópico y de cara a la galería que en el práctico y posible.

Resumiendo este apartado nos encontramos con:

- Grupo de expertos en el diseño de la Reforma. Sería la respuesta educativa al modelo tecnocrático económico y a los presupuestos defendidos por el grupo en el poder.
- Un modelo innovador desde arriba, apoyado en una jerarquía funcional de roles con predominio de **teóricos y especialistas**.
- Modificación del aparato burocrático de la Administración, con la finalidad de asegurar el correcto funcionamiento de la Reforma y controlar directamente todos los niveles de decisión.
- La función asignada a la Universidad (vía I.C.E.), como **pieza clave** del proyecto en su triple vertiente: **formación del profesorado, reciclaje, centro de investigaciones y experiencias**.
- Función, prácticamente de **control**, asignado a la Inspección, con ocasionales colaboraciones con los I.C.E.
- La dicotomía entre Reforma Educativa (técnicos) y planeamiento de construcciones (políticos).
- La cuestionabilidad del carácter indicativo y flexible tantas veces proclamado.

III.4.7.-ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA FORMAL DEL NUEVO NIVEL EDUCATIVO.

Determinadas en la L.G.E. las metas de la Reforma, había llegado el momento de operativizar estas grandes declaraciones, en estructuras de actuación por niveles educativos, los cuales deberían de asegurar la consecución de los resultados que la Ley pretendía.

Así pues, analizaremos el modelo referencial que subyace en el nuevo nivel educativo que es la **Educación General Básica**. Los trabajos anteriormente desarrollados, y el orden que hemos establecido, explican en gran medida, aspectos importantes de las Ordenes Ministeriales 2-12-70 y 6-8-71, no como elementos aislados de la Reforma, sino como partes integrantes de ésta, en la que solamente pueden explicarse y justificarse. La vinculación entre economía y educación y la adscripción al paradigma de **equilibrio** y al **modelo estructural-funcional** (60), marcaban un claro límite al proyecto, a la vez que propiciaba uno de los modelos curriculares en los que debía de basarse dicha reforma. Por otro lado, el análisis socio-político español, introducían un nuevo marco de dificultades que, en mi opinión, sesgaban las posibilidades de la Ley Genral de Educación. Por último, la estructura de apoyo y control de la Reforma, factor fundamental de ésta, marcaba, sin la más mínima duda, el **verdadero** alcance de ella.

El problema que se planteaba para los teóricos, era **organizar** un proyecto coherente con las dimensiones del modelo elegido, pero que debía de recoger a su vez, los objetivos políticos del cambio educativo. Aparte de las inclinaciones personales hacia la estructura

de racionalidad empírico-analítica y de orientación técnica (61), difícilmente podía llevarse a la práctica en este período histórico, al menos (entre otros) por dos conjuntos de problemas: políticos-económicos y de formación del profesorado.

Las "Nuevas Orientaciones para la Educación General Básica", desarrollada la disposición primera de la Orden Ministerial 2-12-70, presenta la siguiente estructura formal:

I- Objetivos y directrices metodológicas en la E.G.B.

-Objetivos Generales.

-Objetivos Generales del Area de Expresión.

-Objetivos Generales del Area de Experiencia.

II- Niveles y Contenidos

-Areas de Expresión.

-Areas de Experiencia.

III- Evaluación.

IV- Organización y comprobación del trabajo escolar.

(62)

La organización de este proyecto está centrada en los siguientes conjuntos de problemas:

-Determinación de los objetivos Generales. Estos venían prefijados en la L.G.E., sin embargo la vaguedad de su formulación y la falta de principios para la organización del currículum (63), hacían muy difícil elaborarlos en términos que permitiesen su posterior utilización para la concreción operativa del programa.

-Establecer un criterio que sea a su vez: selector de contenidos

y condensador de estos, en grandes conjuntos homogéneos. La determinación de las áreas (con predominio de las de expresión) es la respuesta a esta interrogante.

-Concretar los objetivos Generales en específicos (que se redujo a presentar los correspondientes a las diferentes materias).

-Determinar unas actividades y sugerencias metodológicas por área. Reducidas a la mínima expresión, mimesis de lo que posteriormente necesitaría la asignatura, y muchas veces, reducidas a declaraciones grandilocuentes imposibles de llevar a la realidad.

-Enumerar los contenidos, reducidos a los presentados por las diferentes disciplinas académicas.

-Los capítulos dedicados a la Evaluación y a la Organización de los Centros, recogen la literatura existente en el momento; sin embargo, cabría destacar dos rasgos:

-Con respecto a las áreas, se evalúan simplemente contenidos

-Están concebidos ambos apartados ignorando el tiempo y las posibilidades materiales de los Centros.

Presenta, en líneas generales, una estructura de acuerdo con las tendencias de innovación curricular del momento (64); lo que, sin ninguna duda, lo haría pertenecer a la denominada estructura de racionalidad analítico empírica y de orientación técnica (65). Sin embargo, tenemos muy serias dudas sobre la coherencia interna

del proyecto, producida -en mi opinión- mucho más por las indecisiones (resultado de las limitaciones introducidas desde el marco político, o por las exigencias impuestas desde él), que por la falta de preparación de los equipos de diseño. Un buen ejemplo lo tendríamos en la orientación del currículum; mientras que en los Objetivos Generales parece inclinarse hacia uno de los modelos estructurado en torno a las actividades, o centros de interés, al llegar a los Objetivos Específicos sería simplemente un currículum por materias (66), quedando atrapado entre uno y otro y exigiendo al profesor que cumpla con los dos.

III.4.8.-OBJETIVOS, AREAS Y CONTENIDOS EN LA E.G.B.

La necesidad de clarificar los objetivos generales para la E.G.B., no había sido ajena al equipo de diseño. Rogelio Medina Rubio así lo hace constar en sus trabajos previos a la publicación de la O.M. 2-12-70: *"La piedra angular que justifica legítimamente una Reforma, es la formulación de unos objetivos educativos nuevos, en consonancia con las exigencias sociales del mundo de hoy"* (67).

Grave peso es el que debe de soportar ese criterio selector de los objetivos que, además, condicionará todo el proceso de desarrollo posterior. Pues bien, la búsqueda de esas metas sociales las debe de proporcionar el sistema político (que por otra parte, lo que pretenderá será imponerlas más o menos explícitamente), pero éste, lo va a hacer difícil *"Los sistemas educativos no suelen tener un conjunto coherente y preciso sobre los objetivos educativos que orienten en el momento de seleccionar, organizar y evaluar un contenido programá*

tico en los Centros Escolares; acaso porque no haya en los países una filosofía clara DE SUS TENDENCIAS Y ORIENTACIONES POLITICO-SOCIALES DE DONDE PODJAN INFERIRSE LAS ORIENTACIONES DE AQUELLAS" (68). Si trasladamos estas reflexiones al caso concreto español (69), harán más difícil la determinación de los objetivos generales.

Igualmente para la Comisión de Planes y programas de Estudio, era imprescindible esa clarificación de metas y objetivos, por la influencia que tendrán en el modelo curricular que los desarrollará: "Ellos van a condicionar y dar sentido a toda la estructura didáctica y a toda organización" (70).

Tendríamos aquí una primera conclusión, pues es la dimensión política del hecho educativo, la que impide formular con claridad y precisión las metas y objetivos de su reforma, como consecuencia de la incertidumbre del proyecto político que defiende.

Estas características mencionadas, harán que la formulación de los objetivos generales, sea vaga, imprecisa, etc. como el mismo Medina Rubio reconoce: "La Ley, bien que de una manera vaga señala: a/ unos objetivos generales (título preliminar), y b/ otros más específicos u operaciones ... que hacen referencia: 1- Dominio cognoscitivo (artículo 17), y 2- Dominio afectivo (artículo 16)"(71).

Otro nivel de resolución lo encontramos en el intento de presentar un proyecto que armonizase:

- a/ Los objetivos generales (formulados en los términos anteriormente expuestos).

b/ Los contenidos que en el artículo 17 de la L.G.E. aparecen (teniendo en cuenta su conexión con el 24 de la misma Ley).

La actuación técnica, trabajó precisamente ahí. Se necesitaba un modelo que diera coherencia a objetivos y contenidos que iban por distintos caminos. Por otro lado, el conjunto de saberes y la dispersión de las disciplinas (a las que sin lugar a dudas, habrá que sumarle la presión corporativa para un mayor o menor predominio de tal o cual área en el currículum), hacían imprescindible un criterio, primero que seleccionase los contenidos, y segundo que integrase, que globalizase, a las distintas disciplinas evitando su fragmentación (72). La solución a este problema llevó al equipo redactor a buscar una "selección, extensión y sucesión consecutiva de ideas básicas o ideas núcleo, dentro de estas áreas, que concreten los puntos esenciales del programa. La literatura pedagógica americana habla hoy mucho de puntos focales, EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE, centros de organización ... concebidos como campos abiertos, más allá de las materias separadas y que pueden acomodarse a los distintos niveles e intereses de los alumnos. Es lo que Bloom llama hebras integrantes en virtud de las cuales se relacionan dos o más experiencias aparentemente separadas" (73). Igualmente determina de este artículo el sentido de Área como: "necesaria interconexión de saberes científicamente afines y que mutuamente se afianzan en el aprendizaje del alumno" (74).

La consecuencia del mencionado análisis fue la concreción de los contenidos en dos grandes conjuntos, a los que denominó: **Áreas de Expresión** y **Áreas de Experiencia**, que vendrían a resolver esa

dificultad (que representaban la cantidad y la dispersión de los conocimientos actuales), permitiendo la posterior organización del currículum, pero adquiriendo a su vez, un determinado sesgo como veremos. La Comisión así lo expone: "*Por eso la Comisión de Planes y Programas de Estudios, de acuerdo con el espíritu de la Ley (artículos 16 y 17), ha tenido que concretar esos objetivos haciéndolo por áreas o sectores de 'expresión' y por áreas de 'experiencia'.*

Las 'áreas de expresión', siguiendo la taxonomía de los objetivos de la educación de Bloom ... se han fijado en cuatro que hacen referencia en los posibles sectores en que se concreta la expresión personal: expresión verbal, ... expresión numérica, ... expresión plástica, ... y expresión dinámica, ... en cuanto a las 'áreas de experiencia', conocimiento del mundo social, cultural y natural que rodea al alumno, ya es clásica su estructuración (artículo 24):

- En Areas fundamentales (Lengua, Matemáticas e Idioma Moderno).
- Areas Artísticas, educación plástica y musical.
- Area científico-tecnológica.
- Area Socio-cultural.
- Area Fisico-deportiva.
- Area Religiosa." (75).

La mención y desarrollo del artículo 24 de la L.G.E. es vital para comprender posteriores análisis. Decíamos anteriormente que esa clasificación en áreas de expresión y experiencia, iba a marcar un claro sesgo futuro, igualmente comentábamos la conexión que, en repetidas ocasiones, se hacía entre los distintos niveles

educativos. Pues bien, el mencionado artículo 24 pertenece a la Sec
ción Tercera de la L.G.E., que desarrolla los objetivos correspondientes
al Bachillerato, mientras que la estructura que se presenta aquí
es la de la nueva Educación General
Básica. Creo que empezamos a estar en condiciones de asegurar, que
la denominada conexión de niveles, se traducirá en la práctica, a
un dictado de cada nivel sobre el anterior.

Posteriormente, las 'Nuevas Orientaciones para la E.G.B.',
recogerán este criterio integrador *"la creciente expansión de los
conocimientos culturales y científicos, aconsejan seleccionar, dentro
del vasto conjunto de saberes, los más esenciales, agrupándolos en
núcleos o áreas de aprendizaje, evitando la fragmentación de una
serie de asignaturas inconexas entre sí las más de las veces"* (76).

El siguiente nivel de resolución consistirá en la jerarqu
ización de estas áreas. Para elaborar ese criterio se basarán en unas
de las dimensiones de la sociedad actual: *"la característica fundamental
de la cultura y la sociedad de nuestro tiempo es la comunicación"*
(77). Pues bien, si se quiere organizar un proyecto educativo que
refleje la sociedad de nuestro tiempo (recuérdese cuál era el momento
socio-político español de los años 70), estaría definido por esa
dimensión, que así es recogido en las Nuevas Orientaciones: *"Si se
considera que la actividad expresiva puede realizarse a través de
un lenguaje verbal y de un lenguaje matemático, de un lenguaje plásti
co y de un lenguaje dinámico, estas cuatro formas de expresión
han de consituir los núcleos o áreas fundamentales de la E.G.B. y
en ellas se centrarán los objetivos y actividades del trabajo escolar.*

Su estudio y dominio será el elemento necesario y obligatorio, general y socializador de la enseñanza.

Para evitar riesgos de formalismos, los objetivos de las actividades de las áreas de expresión deben de hacerse cargo también de los contenidos. Los contenidos son proporcionados por las experiencias de los escolares, por la realidad que tienen a su alcance ...

Áreas de Expresión: Lengua, Matemáticas, Plástica y Dinámica

Áreas de Experiencia: Social y Cultural, Naturaleza, Religión."

(78)

La lectura más superficial de estas consideraciones, nos ha llevado a identificar a las materias clásicas como elementos estructuradores del proyecto, (que se explicitarán aún más, cuando analicemos los contenidos), eso sí con un gran montaje de AREAS, NUCLEOS ... que, en mi opinión, solamente sirvieron de fachada y muchas de las veces, ni eso. ¿Podrían ser las características de la sociedad los elementos estructuradores del currículum?. En modo alguno, el momento socio-político español estaba en condiciones de aportar un conjunto coherente y estable de valores con perspectivas de futuro, sin embargo, todo ese vocabulario era imprescindible en el proyecto Europeo español. La misión, pues, del equipo era la de: retraducirlo inmediatamente en un programa, lisa y llanamente, por MATERIAS, pero sin admitir esa realidad.

Ahora bien, ¿podían la Lengua y las Matemáticas, asignaturas con estructura disciplinar específica, organizar coheren

temente en un todo, al resto de las materias que componen el currículum escolar y que igualmente poseen su singularidad, sin que unas u otras desaparezcan del proyecto?, ¿no había condenado esta característica, a perder el sentido globalizador (tan reiterado) quedando dividido en múltiples campos?. Creo que tal y como estaba planteado abocaba (como así lo fué), a que cada asignatura, buscara en sus respectivas disciplinas la justificación de su existencia en el currículum escolar, favoreciendo las dependencias corporativas existentes y las luchas por las horas dedicadas a su asignatura en el horario escolar.

Cabría formularse una nueva pregunta al respecto: ¿Existió realmente en la Comisión de Planes y Programas de Estudio, una actitud decidida a romper con esa compartimentación?. Junto a las declaraciones globalizadoras recogidas en la nota anterior, encontramos (en el artículo anterior de Medina Rubio), lo siguiente: "*En los cursos 6º, 7º y 8º el tratamiento sistemático podría hacerse entre dos áreas: de Letras (Lengua Española, Geografía e Historia, e Idioma), de Ciencias (Matemáticas, Ciencias Naturales con Física y Química y Tecnología) y de Enseñanzas Especiales (Educación Física, Aire Libre, Dibujo, Música y Religión) ...*

La Geografía, sistemáticamente ha de tratarse en esta etapa, ya que es cuando el alumno puede utilizar con provecho el material cartográfico y puede definir, clasificar y comprender los fenómenos naturales básicos y el vocabulario geográfico fundamental.

La Historia (de España y sus relaciones con la Universal) con pretensión científica más allá de una visión anecdótica y narrativa de estilos de vida de la humanidad (que puede darse antes de los 11

años), es decir, con un sentido causal de los aspectos sociales, económicos y culturales es propia de los cursos 7º y 8º" (79).

La lectura de esta nota, creo que nos indica claramente dos cosas:

- 1º- Estamos ante Geografía e Historia, ni tan siquiera se le puede denominar AREA SOCIAL.
- 2º- No aparecen, en modo alguno, la jerarquía de unas áreas sobre otras, ni las experiencias globalizadoras próximas a la vida del alumno, etc., ahora bien lo que sí se especifica es una división entre Ciencias y Letras, ¿No es una clasificación procedente de la Universidad?.

El desarrollo, del apartado II de las 'Nuevas Orientaciones para la E.G.B.' corrobora este mero reduccionismo a contenidos disciplinares inconexos entre sí, olvidando, fácticamente, los planteamientos previos de carácter integrador tan reiteradamente mencionados.

Algunas de las posibles razones, para este fuerte peso disciplinar, las analizaremos en el estudio del Area Social, en él, incluiremos los cambios producidos entre las Ordenes Ministeriales 2-12-70 y 6-8-71.

III.4.9.-LA EVALUACION Y LA ORGANIZACION INTERNA DE LOS CENTROS.

El principal problema que, en nuestra opinión, presenta

la evaluación, es la de determinar qué va a evaluar. En modo alguno pretendemos realizar aquí un análisis de los instrumentos evaluativos presentados, pues, ni es el objetivo de este estudio, ni respondería a la línea de reflexión seguida.

Si, como presentábamos en el apartado anterior, el currículum quedaba reducido a un programa por materias, facilitaba enormemente la selección de los instrumentos de medida. El epígrafe titulado 'Sugerencias sobre procedimientos de evaluación', aclara sensiblemente, el campo que estamos diseñando. La duda, tal vez, pudiera situarse entonces, en el número de instrumentos presentados y la finalidad de esa exposición.

Entraríamos, por ello, en dos núcleos de reflexión:

-Qué tiempo real necesitaría un profesor para evaluar a 40 alumnos de acuerdo con los criterios presentados (acuerdo de la incidencia que tienen sobre este apartado la O.M. 16-11-70 y la Resolución del 25-11-70).

-La preparación del profesorado para llevar a cabo esta nueva tarea, e íntimamente unido a esta interrogante, la formación del profesorado que debía de enseñar al anterior.

Quedaría, por último, realizar un breve comentario sobre la organización de los Centros. Se hacía necesario completar el cuadro de la reforma, adecuando (en la mesa de despacho), la estructura del Centro a las necesidades de esta nueva enseñanza. No voy a entrar aquí en el análisis de esa organización (80), a la que podríamos

realizar la misma crítica que la propuesta para la evaluación, con un agravante y es la suma del tiempo, que el profesor en activo, debe de dedicarle a las reuniones de equipo, área, etc.

Sí creo necesario relacionar los siguientes elementos, que son explicables solamente, desde el punto de vista político:

A-El apartado IV 'Organización y temporalización del trabajo escolar', correspondería al desarrollo (para la E.G.B.) de los artículos 3.1, 56.1, 59 y Disposición Transitoria, Segunda.2 de la L.G.E. Por su singularidad reproducimos aquí el 56.1:

"Dentro de lo dispuesto en la presente Ley y en las normas que la desarrollen, los centros docentes gozarán de la autonomía necesaria para establecer materias y actividades optativas, adaptar los programas a las características y necesidades del medio en que están emplazados, ensayar y adoptar nuevos métodos de enseñanza y establecer sistemas peculiares de gobierno y administración".

La redacción de este artículo, presupone un sistema de enseñanza abierto, creativo, democrático, etc., y respondería a esa función política que la L.G.E. tenía. Sin embargo, como hemos visto en repetidas ocasiones, el desarrollo posterior, limitará hasta lo increíble esas posibilidades abiertas en dicho documento. En el caso de que se decida un análisis en profundidad del proyecto, lo que nos convertiría en un Centro Experimental en cualquiera de sus modalidades, nos afectaría: el Decreto 2.481/70 y la O.M. 30-9-70 que tratan sobre los Centros Experimentales ya estudiados en este trabajo. Ahora bien, si solamente aspiramos a una modificación de tipo metodológico, aparte del control ejercido por la Inspección, tenemos un elemento de referencia

en la O.M. 14-7-71 sobre la clasificación de las actividades de los I.C.E., que en su apartado -1-.c-, exponía:

"c/ Actividades complementarias: ... innovaciones metodológicas y educativas...

Cuarto. Las actividades complementarias a que hace referencia el apartado -c- serán autorizadas por el rector de la universidad respectiva y comunicadas para su conocimiento a la Dirección General de Ordenación Educativa"

¿Qué posibilidades de reforma real había?. Nuevamente un gran montaje de declaraciones grandilocuentes y un (pretendido) control de la más mínima actividad innovadora.

Quedaría una pequeña reflexión sobre este artículo. ¿Realmente estaba pensado para la E.G.B.?. Opino que su redacción está estructurada mucho más para el mundo universitario (sin que esto sea en modo alguno peyorativo), que para el de la E.G.B. e incluso el Bachillerato, pues la presión de los programas escolares, no deja tiempo para otras actividades en estos niveles educativos.

B- Igualmente relacionado con este artículo encontramos la siguiente redacción en el mencionado capítulo 'IV de las Nuevas Orientaciones para la E.G.B.':

"El sistema escolar, su organización y objetivos son expresión de la TEORJA EDUCATIVA ADOPTADA. Reflejan

.las ideas vigentes sobre la sociedad,

.sobre el hombre que se educa,

- .sobre la naturaleza del proceso de aprendizaje y*
- .sobre la función que se asigna a la escuela dentro de la comunidad.*

...

Participación de todos los miembros en

el gobierno y

responsabilidad del

centro,

formando una comunidad educadora entre todo el personal

(docente,

administrativo,

alumnos,

padres y

otros miembros de la

comunidad local)"

(81)

Nuevamente unas declaraciones de un alcance muy superior al que realmente podía desarrollarse. De acuerdo con este artículo, tendríamos en nuestras manos, toda la libertad de acción, pues si interpretamos esa participación en el gobierno y responsabilidad del centro, en su sentido real, nos llevaría a desarrollar el primer apartado de esta cita, de acuerdo con las metas y objetivos que 'la comunidad educativa' establecería tras un debate democrático (que afectaría a las ideas vigentes sobre la sociedad, sobre el hombre que se educa...), con lo cual desarrollaríamos un currículum educativo muy lejano al que la Administración estaba dispuesto a permitir. La necesidad de presentar un proyecto muy avanzado en su concepción,

llevó a establecer una legislación singular, pues el mismo documento (o los derivados de él), eran a su vez abiertos y cerrados, democráticos y dictatoriales, innovadores y retrógrados, anulando, en gran medida, las posibilidades de esta Ley.

Concluiríamos este apartado con una breve síntesis de lo expuesto en él:

Organizado el currículum en torno al modelo de racionalidad empírico-analítica y de orientación técnica, fue la dimensión político-contextual de surgimiento la principal fuente de explicación de las características del proyecto, especialmente las referidas a:

1- La ausencia de coherencia interna, al ser incapaz de armonizar las metas y objetivos (contradictorios) que lo justificaban.

2- La falta de relaciones interdisciplinarias, al responder a un modelo curricular por asignaturas, sin un reconocimiento expreso en sus planteamientos estructurales, malogrando las posibilidades que un modelo de estas características posee.

3- Inadecuación entre las diferentes disciplinas y las corrientes educativas en las que se debería organizar, ya que éstas tampoco lo estaban en el proyecto.

4- La indeterminación del valor educativo de una disciplina en un nivel no universitario, presuponiéndose la función educativa exclusivamente en su estructura disciplinar, al carecer de un modelo curricular.

5- Anulando otras alternativas curriculares, organizadas en torno a corrientes disciplinares que se deseaban evitar, favore

ciendo el secular atraso científico-educacional (largamente expuesto por Alberto Luis Gómez):

6- Desarrollando una polémica entre las diferentes disciplinas, por su mayor presencia horaria en los programas de los niveles no universitarios. Este problema ha originado un análisis interdisciplinar, con la finalidad de encontrar las causas por las cuales no tienen la justa presencia horaria en los currícula, estableciendo una doble vía explicativa:

EXTERNA, articulada sobre la incomprensión de su asignatura.

INTERNA, atrasos de la propia materia e inadecuaciones educacionales.

Cuando el problema habría que situarlo preferentemente, en la falta de:

- Definición clara del objetivo de ese nivel educativo.
- Contrucción de un CURRICULUM, esencialmente EDUCACIONAL.
- Determinación de los contenidos (que no asignaturas) que aparecerán justificados en virtud del modelo.

(Referidos a la E.G.B.)

III.4.10.- NOTAS AL CAPITULO -III-

- (1) PAULSTON, Rolland G. "Social and Educational Change: Conceptual Frameworks". Comparative education Review, Special Issua, The State of the Art. vol 21, nº 2/3, págs.372-373.

PAULSTON, Rolland G.: "Múltiples enfoques en la evaluación de reformas educativas" Revista Iberoamericana de Estudios Educativos. México. Vol X, nº 4. 1.980. págs. 102-103.

- (2) Para la determinación del modelo referencial de la L.G.E. seguiremos el análisis realizado en el apartado titulado: **Cambio Educativo y desarrollo Económico**. Para la determinación de las características socio-políticas españolas, el titulado: **Contexto socio-político de surgimiento**.
- (3) De acuerdo con los apartados: "Los cambios Económicos. Una nueva perspectiva para España" y "La Reforma económica: impulsora de la modernización de España".
- (4) En realidad coincidiría con la nota nº -2-, sin embargo destacaría el apartado "Función política de la 'Ley General de Educación'".

Cabe destacar por la profundidad del análisis realizado por el Ministerio de Educación y Ciencia titulado: "La Educación en España. Bases para una política Educativa" Editado por la Secretaría General Técnica del M.E. y C. en 1.969. De él destacaría toda la "Primera parte", que a lo largo de 453 puntos hace un análisis muy serio de la realidad educativa. Referido a ese atraso alarmante de la educación española valga como ejemplo la siguiente transcripción de la página 15:

"Si se consideran las condiciones esenciales que ha de reunir la estructura de un sistema educativo eficaz ... la organización de la educación en España suscita serios reparos. En realidad, la estructura del sistema actual no difiere grandemente de la que se estableció a lo largo del siglo XIX & los primeros lustros del siglo XX, cuando las características, tendencias y necesidades de la sociedad eran muy distintas de las actuales. A esa estructura tradicional se le han ido agregando algunas modalidades nuevas como apéndices superpuestos, pero sin la integración orgánica que reclama el carácter global y unitario que debe de tener el sistema educativo".

- (5) Nuevamente elegiría el análisis del M.E.C. anteriormente citado. La Segunda parte más concretamente su apartado I, "Los factores condicionantes", sobre todo el punto 13, página 206, que posteriormente será recogido en la L.G.E., desarrolla en profundidad el alcance que se esperaba.

VILLAR PALASI, J.L.: "Discurso del Ministro de E. y C. ante el pleno de las Cortes en defensa del dictamen de la L.G.E." Rev. 'Vida Escolar' nº 121-122. 1.970 págs. 8 titulado: Alcance de esta Ley

- (6) VILLAR PALASI, J.L.: "Discurso del Ministro de E. y C. ante el pleno de las Cortes en defensa del dicatamen de la L.G.E." Rev. 'Vida Escolar' nº 121-122. 1.970 págs. 3 y 9.
- (7) PAULSTON, Rolland G. "Social and Educational Change: Conceptual Frameworks". Comparative education Review, Special Issua, The State of the Art. Vol 21, nº 2/3. Págs. 379 a 382.

- (8) ESCUDERO MUÑOZ, Juan Manuel: "Texto en elaboración" "Apartado -3-: Diferentes tendencias u orientaciones curriculares: algunas referencias" págs. 4 y ss.

Las características del modelo de la Reforma están desarrolladas en el apartado que lleva el título "Estructura de Racionalidad analítico-empírica y de orientación técnica.

- (9) PAULSTON, Rolland G. "Social and Educational Change: Conceptual Frameworks". Comparative Educations Review, Special Issue The State of the Art. vol 21, nº 2/3. 1.977. págs. 279-382.

- (10) Conclusiones obtenidas de: FUSI (1.983), TAMAMES (1.973), TUÑÓN DE LARA (1.980), ROA (1.971). Es también significativo el texto de:
LERENA, Carlos: "Escuela, ideología y clases sociales de España". Ariel. Barcelona Barcelona:1.980. págs. 276, del que sacamos: E. y C. ante el pleno de las Cortes

"el actual proceso de reforma educativa constituye, y esto más allá de lo puramente coyuntural, una respuesta política a una difícil, y de fondo, situación política"

- (11) LERENA, Carlos: "Escuela, ideología y clases sociales de España". Ariel. Barcelona 1.980. págs. 274.

- (12) Completamente desfasado tal y como expusimos en la cita (4) de este apartado.

- (13) TAMAMES, Ramón: "La República. La era de Franco". Alianza-Alfaguara. Madrid 1.973 págs. 586.

El mismo ministro así lo expresa en: VILLAR PALASI, J.L.: "Discurso del Ministro de E. y C. ante el pleno de las Cortes en defensa del dictamen de la L.G.E.". Rev. 'Vida Escolar' nº 121-122. Septiembre-Octubre de 1.970. págs. 7, cuando escribe:

"pero a tal fin no nos basta con una reforma universitaria, porque gran parte de los males específicos que aquejan a la Universidad - de hoy entran al comienzo de cada curso por sus puertas a hombros de días nuevas promociones que a ella se incorporan. En efecto, tienen su origen en las enseñanzas primaria y media, que condicionan, como es lógico, el bloque humano estudiantil que accede a la enseñanza superior. Por tanto, se imponía una reforma global del sistema educativo si queríamos acometer con honestidad la tarea que nos había sido confiada".

- (14) Analizados en el apartado de este trabajo titulado "Contexto político de surgimiento".

- (15) El mismo Ministro era consciente de esa necesidad y de los problemas que podía ocasionar, (que podían afectar al futuro del proyecto), y así se desprende cuando lo expresa en la Introducción al 'Libro Blanco':

"En cuanto al carácter acusadamente crítico de la primera parte, me complace anticipar una explicación. Resulta obvio señalar que la tarea realizada por el Estado Español en materia de Educación en los últimos treinta años ha sido ingente. Quiero testimoniar aquí mi admiración y respeto por la parte que en ello tuvieron mis predecesores en la titularidad de este Ministerio. Sin embargo resulta también incuestionable que la expansión social y económica de los dos últimos lustros ha desbordado todos los planteamientos anteriores"

"La educación en España. Bases para una Política Educativa". Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica. Madrid, 1980.

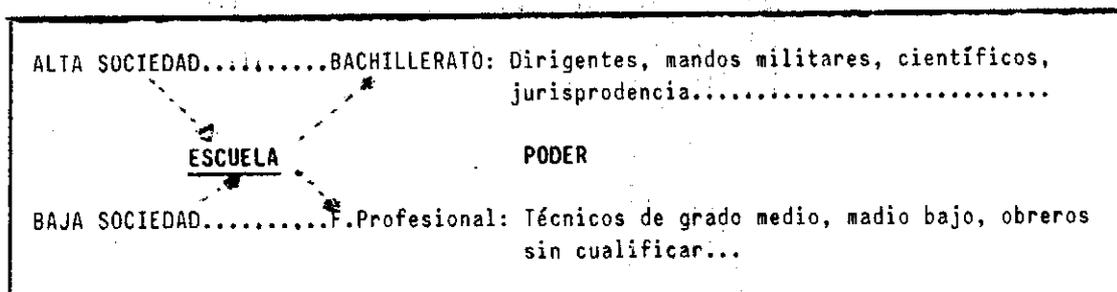
- (16) BIESCAS FERRER, J.A. y TUÑÓN DE LARA, M.: "España bajo la dictadura Franquista". Labor. Barcelona 1.980. págs.508, destacamos:
"Las bases de esa reforma educativa fueron expuestas en un 'Libro Blanco' ... en el que se realizaba un análisis bastante crítico de la situación universitaria y de las reformas que eran imprescindibles, y aparecía patente la influencia de la Ley de Orientación Universitaria que en Francia acaba de promulgarse, redactada por el Ministro Edgar Faure y sus expertos".
- (17) TAMAMES, Ramón. "La República. La era de Franco". Alianza-Alfaguara. Madrid 1.973 págs.
- (18) Más de un millar de enmiendas (muchas de ellas múltiples), en un número de folios superior a los 3.000.
"Cortes Españolas. Comisión de Educación y Ciencia. Proyecto de Ley: General de Educación y de la financiación de la Reforma Educativa. Enmiendas".
- (19) VILLAR PALASI, J.L.: "Discurso del Ministro de E. y C. ante el pleno de las Cortes en defensa del dictamen de la L.G.E.". Revista 'Vida Escolar', nº 121-122. Septiembre-Octubre de 1.970. págs. 4.
- (20) Ley 14/1.970, de 4 de Agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Publicada por Escuela Española. Madrid 1.972.
- (21) FERNANDEZ DE CASTRO, I.: "Reforma educativa y desarrollo capitalista". Cuadernos para el diálogo. Madrid 1.973. págs. 9.
- (22) Desarrolladas en varios apartados ya analizados, principalmente el titulado "Función política de la Ley General de Educación".
- (23) BIESCAS FERRER, J.A. y TUÑÓN DE LARA, M.: "España bajo la dictadura Franquista". Labor. Barcelona 1.980. págs. 508-509.
- (24) Es también interesante la citada por: LERENA, Carlos: "Escuela, ideología y clases sociales de España". Ariel. Barcelona 1.980. págs. 274.
- (25) FERNANDEZ DE CASTRO, I.: "Reforma educativa y desarrollo capitalista". Cuadernos para el Diálogo. Madrid 1.973. págs. 195-196.
- (26) Desarrolladas en el apartado anterior "Relaciones entre los cambios económicos y las reformas educativas".
- (27) Recuérdese que viene a sustituir a la Enseñanza Primaria cuyos planes de Estudios vigentes corresponden a la Ley de 17 de Julio de 1.945, retificado en el texto refundido publicado por Decreto de 2 de Febrero de 1.967. Un amplio análisis (formal) de las características de este nivel de enseñanza lo podemos encontrar en:
"La educación en España. Bases para una Política Educativa". Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica. Madrid 1.969. págs. 46-50. Igualmente se puede consultar:
CAMBRE MARIÑO, Jesús: "Estructura y problemas de la Enseñanza en España" Nova Terra. Barcelona 1.971. págs. 59 y ss.
- (28) "La educación en España. Bases para una Política Educativa". Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica. Madrid 1.969. págs. 15.
TAMAMES, Ramón. "La República. La era de Franco". Alianza-Alfaguara. Madrid 1.973 págs. 586-589.

Ley 14/1.970, de 4 de Agosto "General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa". Introducción.

- (29) "Ley General de Educación y financiamiento de la Reforma Educativa". Publicada por Escuela Española 1.972. Artículo dos. Punto dos.
- (30) Largamente reseñado en todas las declaraciones referidas en este trabajo. Tal vez como más significativo constataremos:
VILLAR PALASI, J.L.: "Discurso del Ministro de E. y C. ante el pleno de las Cortes en defensa del dictamen de la L.G.E." Revista 'Vida Escolar' nº 121-122. Septiembre-October de 1.970. Principalmente el apartado "Factores Sociológicos". págs. 4-5.
- (31) "La educación en España. Bases para una política Educativa" Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica. Madrid 1.969. págs. 212.
"Ley General de Educación". Artículos 15-17.
- (32) "La educación en España. Bases para una política Educativa" Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica. Madrid 1.969. págs. 212.
"Ley General de Educación". Artículos segundo, dos y quince, uno.
- (33) "Ley General de Educación". Artículos: segundo, dos y quince, dos -b-.
- (34) "La educación en España. Bases para una política Educativa" Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica. Madrid 1.969. págs. 213-214.
"Ley General de Educación". Artículo 17.
MEDINA RUBIO, Rogelio: "La programación de estudios en la E.G.B." 'Vida Escolar' nº 117. Marzo de 1.970. págs. 6.
MEDINA RUBIO, Rogelio: "La renovación didáctica de la E.G.B. en la nueva Ley" 'Vida Escolar' nº 121-122. Septiembre-October de 1.970. págs. 11.
- (35) "La educación en España. Bases para una Política Educativa". Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica. Madrid 1.969. págs. 217.
- (36) Normalmente denominados Documentos I, Documentos Base, Objetivos Generales ...
- (37) Corresponderían con los Documentos II, Programas, Contenidos...
- (38) Es interesante resumir brevemente la teoría de la correspondencia socio-económica que enunciábamos en el apartado "I.4.-".
Para Altusser, las escuelas son un aparato ideológico del estado y, como tal, cumplen una serie de funciones a dos niveles:
a/ Procesos de inculcación ideológica, que tratan no sólo de transmitir contenidos, sino que intentan inculcar determinadas actitudes, comportamientos, formas de acción... El instrumento a través del cual se realiza todo este proceso, es el maestro que, en función del currículum oculto, transmite a los alumnos una situación de pasividad, de conformismo...
b/ Distribución de conocimientos de manera discriminadora, que, en definitiva, lo que va a determinar es la posibilidad de que los alumnos puedan acceder a distintos puestos de trabajo, de producción, según su procedencia social.

Baudelot y Establet, propusieron la "teoría de los dos canales" la cual deducen a partir de datos estadísticos. En definitiva se trata de que, en Francia, y

probablemente en los demás países, la escuela establece un doble canal de acceso a los estudios: a través del **Bachillerto** y de la **Formación Profesional**. Dicha división implicará posteriormente que unos individuos accedan a una determinada posición social y otros no. El siguiente esquema sintetiza estas posturas:



Según ellos, el sistema escolar, reproduce el sistema social, y de alguna forma, lo hace **solapadamente** apoyándose en el mito de la igualdad de oportunidades a través del mérito personal, lo cual (para los autores) no es más que una cruel mentira, pues ese mérito personal viene muy mediatizado por la procedencia social (lenguaje, posibilidad de elección de colegios, apoyo familiar económico y moral, etc...).

- (39) LERENA, Carlos: "Escuela, ideología y clases sociales de España". Ariel. Barcelona 1.980. págs. 280.
- (40) LERENA, Carlos: "Escuela, ideología y clases sociales de España". Ariel. Barcelona 1.980. págs. 281-282.
- (41) Un buen ejemplo de esas relaciones, la tendríamos en los estudios realizados en España en 1.961 para la elaboración de los 'Planes de Desarrollo'. En el informe presentado por: "International Bank for Reconstruction and Development, **The economic Development of Spain; report of Mission**. Baltimore, The John Hopkins Press, 1.963." Dedicó el capítulo 18 a la educación y la investigación científica.
- (42) "Orden del 2-12-70 por la que se aprueban las Orientaciones Pedagógicas para la E.G.B." Publicado en 'Vida Escolar' nº 124-126. Diciembre-Febrero de 1.970-71. págs. 9
- (43) "Orden del 2-12-70 por la que se aprueban las Orientaciones pedagógicas para la E.G.B.". Publicado en 'Vida Escolar' nº 124-126. Diciembre-Febrero de 1.970-71. págs. 8.
- (44) La titulación de los componentes de las distintas comisiones y gabinetes era: Catedráticos de Universidad, Inspectores, Directores Generales, ..., especialistas en las distintas áreas y en organización.
- (45) La llegada a los altos cargos ministeriales de los tecnócratas a partir de 1.957, supondrá una clara apuesta por el modelo desarrollista europeo y el inicio del espectacular avance español de los años 60. Analizado en el apartado titulado "**La reforma económica: impulsora de la modernización de España**".
- (46) "En marzo de 1.959, la OCEC -que junto co el Fondo Monetario Internacional desempeñaban un papel decisivo tanto en el apoyo técnico como financiero a este proceso- daba a luz el primer informe sobre la economía española ... el Director del Departamento Europeo del F.M.I. ... había perfilado la filosofía económica del cambio

de rumbo: esta parte de su borrador con pequeñas variaciones de estilo y complementos indispensables fue asumida enteramente por el Gobierno Español"
FUSI AIZPURUA, J.P.: "La década desarrollista". 'Historia 16' Madrid 1.983. págs. 62.

- (47) La propia figura de Diaz Hochleitner (experto de la UNESCO en planificación), la presencia de la Misión de la UNESCO en España, la inclusión de J. Bousquet en la Comisión Ministerial de Planes y Programas..., los distintos Seminarios, cursos, simposiums, realizados en España...
- (48) Respecto a la situación crítica de la economía española la analizamos en el apartado "Los cambios económicos. Una nueva perspectiva para España".

Referido a las razones para inicial el cambio educativo:

"A partir de Enero de 1.968, la crisis universitaria pasó de estado larvado al de conflicto abierto, con huelgas, asambleas, manifestaciones..." en:

BIESCAS FERRER, J.A. y TUÑÓN DE LARA, M.: "España bajo la dictadura Franquista". Labor. Barcelona 1.980. págs. 508.

"Tal como al parecer lo aconsejaban las circunstancias imperantes cuando llegamos al Ministerio, argumentaríamos del siguiente modo: reformemos la universidad por estar en llamas" en:

VILLAR PALASI, J.L.: "Discurso del Ministro de E. y C. ante el pleno de las Cortes en defensa del dictamen de la L.G.E.". 'Vida Escolar' nº 121-122. 1.970. págs. 7.

"la inserción de mi vida profesional como catedrático en una Universidad convulsa por agitaciones estudiantiles, insatisfacciones de amplios sectores de su profesorado, etc., motivó que en el acto de mi toma de posesión dijera algo así como que el problema universitario sería el tema fundamental de mi atención" en

"La educación en España. Bases para una política Educativa" Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica. Madrid 1.969. págs. 10.

- (49) Solamente el día 22 de Agosto podemos recoger:
-Decreto 2.459/1.970, de 22 de Agosto, sobre el calendario de aplicación de la Reforma.
-Decreto 2.480/70, de 22-8, sobre la ordenación del curso académico 1.970-71.
-Decreto 2.618/70, de 22-8, relativo a la sustitución del Bachillerato Elemental.
-...
- (50) Es significativo el desarrollo de las atribuciones de las Delegaciones Provinciales del M.E.C., que según el mencionado artículo 141 de la L.G.E. son: "En cada provincia existirá una Delegación del M.E.C., que asumirá la responsabilidad de la dirección, coordinación, programación y ejecución de la actividad administrativa del Departamento, con la excepción de los Centros de Educación Universitaria"
Conviene también recordar que la elección del Rector de la Universidad, será igualmente nombrado por Decreto, de acuerdo con el artículo 77 de la L.G.E.

(51) De acuerdo con los artículos 60 y 62 de la L.G.E.

- (52) Nuevamente el aparato Administrativo pondrá en funcionamiento una cascada de Decretos...
Como ejemplo de lo anteriormente mencionado tendremos:
-Decreto 141/71, 28-1, por el que se organiza el M.E.C.

-O.M. 8-1-71, del 31-12, Relativa a la contratación del personal del M.E.C.
-Decreto 3.855/70, de 31-12, Sobre la organización de las Delegaciones Provinciales.
-O.M. 22-3-71, relativa a las Delegaciones Provinciales del M.E.C.
-O.M. 17-5-71, relativa a las Delegaciones del M.E.C.
-O.M. 7-7-71, sobre la Organización del M.E.C.
-Decreto 2.763/71, de 21-10, por el que se organiza el Consejo Nacional de Educación.
-...

(53) -O.M. 14-7-71, sobre la clasificación de las actividades docentes de los I.C.E.

(54) -O.M. 14-7-71, sobre la clasificación de las Actividades docentes de los I.C.E.

(55) Nuevamente este apartado desarrollará una amplia legislación de la que recogemos:
-Decreto 2.481/70, de 22-8, sobre Centros Experimentales.
-O.M. 30-9-70, sobre Centros Experimentales.
-Resolución del 23-10-70, 8-10, sobre selección de Centros para el 5º curso experimental de la E.G.B.
-Decreto 3.130/70, de 8-10, por el que se crea el Instituto Experimental piloto 'Joanot Martorell', dependiente del I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona.
-...

(56) SANCHEZ PEREZ, Francisca: "El acceso al profesorado en la Geografía Española (1.940-1979)". Cuadernos Críticos de Geografía Humana (Geocrítica). Barcelona. nº 32 Marzo de 1.981. págs. 34 4cuadro -3-).

Muy interesante es el capítulo titulado "Conclusiones y perspectivas", así como los múltiples cuadros realizados.

(57) La O.M. 16-11-70 sobre la evaluación continua del rendimiento evaluativo en los alumnos, expone en su norma III que trata sobre las funciones de la Inspección Técnica de Educación en la evaluación continua "Cuando un centro no cumpla, entre otras, las normas de evaluación que se especifican en esta orden, propondrá la incoación de expediente".

Los que estamos en la práctica directa de la docencia, sabemos de la imposibilidad material de llevar a cabo correctamente esa evaluación, lo que automáticamente nos situaría en esa posibilidad inquisitoria, actuando de coacción para otras tareas.

(58) "La nueva orientación de la E.G.B., dentro del proceso único, continuo y dinámico de la educación, responde a estas ideas. Ahora bien, los cambios y transformaciones que se introducen en los contenidos, en la metodología y en las actitudes, no son normas que deban seguirse imperativamente, sino que son más bien directrices y sugerencias para la acción y la experimentación. Las orientaciones de este documento, tienen, pues, un carácter eminentemente experimental y consideran a la educación como una 'permanente tarea inacabada'. Su finalidad no es otra que la de ofrecer a los educadores un material de trabajo dentro de una línea indicativa de acción, de acuerdo con los fines establecidos en la L.G.E. necesariamente comunes a todo el país, aunque diversamente alcanzables"

"Orden del 2-12-70 por la que se aprueban las Orientaciones pedagógicas para la E.G.B." Publicado en 'Vida Escolar' nº 124-126. Diciembre-Febrero de 1.970-71. págs. 11.

- (59) -O.M. por la que se crean Comisiones Provinciales Asesoras.

En similares términos se constituyó la nacional, según la:

-O.M. 19 de Mayo de 1.971, por la que se Constituye la Comisión Asesora del Plan de amamiento y Programación educativa.

- (60) PAULSTON, Rolland G. "Social and Educational Change: Conceptual Frameworks". Comparative Education Review, Special Issue, The State of Art: Vol 21, nº 2/3. 1.977. págs. 372 y 373.

- (61) Analizada en este trabajo en el apartado que lleva el mismo título.

- (62) "Orden del 2-12-70 por la que se aprueban las Orientaciones pedagógicas para la E.G.B." Publicadod en 'Vida Escolar' nº 124-126. Diciembre-Febrero de 1.970-71. págs. 1 y 2.

- (63) WHEELER, D.K.: "El desarrollo del Currículum escolar". Santillana. Madrid 1.976. En las páginas 49-50 expone:

"Parece evidente dque no hay ningún principio común para la organización de los actuales currícula, sino más bien que cada uno de ellos centra su atención en diferentes cosas. El currículum de 'materias' se ocupa de las asignaturas y de sus divisiones internas; el currículum de 'actividades', de ciertas categorías de actividades u ocupaciones o centros de interés, y el currículum por 'núcleos' de los asunto sociales o vitales y de los problemas que estos presentan".

Sin embargo, el contenido del artículo 17 punto uno de la L.G.E. y sobre todo las conexiones entre los distintos niveles educativos (sin una previa determinación clara de la finalidad de cada nivel), con una tendencia manifiesta hacia el currículum por materias (muy especificado ya en el artículo 24, que desarrolla los contenidos del Bachillerato), hará que inmediatamente se concrete en esa posibilidad.

- (64) Habíamos definido en el apartado correspondiente las características generales del modelo empírico-analítico y de orientación técnica, pasaremos a continuación a concretar en la obra anteriormente mencionada de Wheeler, las dimensiones de éste. La elección de este autor, se debe a que dicha obra era conocida en 1.967, como lo demuestra la cita que hace de las 'experiencias de aprendizaje' Rogelio Medina Rubio, en un artículo previo a la O.M. del 2-12-70 y que será citada en este trabajo.

El mayor interés que presenta la obra de Wheeler (tal y como se señala en la presentación), es la de conceptuar el proceso educativo en términos de cambios observables en la conducta del individuo sometido a dicho proceso.

La estructura curricular presentada por él se organiza en torno a cinco fases:

- 1ª- Selección de metas, fines y objetivos.
- 2ª- Selección de experiencias de aprendizaje.
- 3ª- Contenidos.
- 4ª- Organización e integración de experiencias y contenidos.
- 5ª- Evaluación.

Una síntesis apretada de este modelo quedaría esquematizada del siguiente modo:

"La aplicación rigurosa de este proceso del currículum, debería de contribuir considerablemente a encontrar soluciones al problema (referido al punto -4-). Las operaciones llevadas a cabo en la fase -1- indicarán el modelo de conducta y los modelos de conducta implícitos en los fines generales. Las operaciones detalladas en la fase -2- indicarán qué experiencias han demostrado ser más adecuadas para conseguir esas conductas (dichas experiencias tiene el carácter integrador de las diferentes áreas -disciplinas- y así lo expresa cuando expone: dichas experiencias han de tener un propósito y han de ser continuas, interactivas e INTEGRADORAS) ... un análisis más detallado de la materia (fase -3-) arrojará alguna luz sobre cual es la conducta que está específicamente determinada (conseguir una guía solamente mediante una materia), y cual es la que se determina comunmente (puede inculcarse mediante más de una materia), así como la estructura fundamental de diversas materias ... Dado que las categorías organizativas más generales no son mutuamente excluyentes, es posible que algunas, o todas ellas, puedan utilizarse para determinar el modo de organizar las experiencias educativas (fase -4-)". Las categorías organizativas que el autor propone a nivel de clase consisten en las "unidades de trabajo de clase" que cumplirán los requisitos de: "ser secuencias instructivas interrelacionadas, pero autosuficientes, presentan una unidad de relación con los objetivos, las experiencias y el contenido, tienen su propia pauta de organización e indican alguna pauta de valoración y evaluación y deben de referirse a otras unidades". páginas 36-80.

¿Qué se hizo de todo este proceso en la O.M. 2-12-70?

- (65) Desarrollada en el apartado correspondiente citado en este trabajo.
- (66) El problema lo volvemos a encontrar en la indeterminación (mucho más por políticos que educativos), pues existen excelentes obras que admiten este principio y lo desarrollan con la coherencia y rigor precisos. Un buen ejemplo es la obra de Michaelis, Grossman y Scott (igualmente del anterior al proyecto) de ella destaca como sus dos principios claros:

1º- Las diferentes disciplinas son los núcleos básicos del planeamiento curricular.

2º- Los aspectos sociológicos y psicológicos, son considerados suplementarios para facilitar la fundamentación del planteamiento". Página 12.

en:

Ni lo uno, ni lo otro se hicieron en el proyecto de Reforma Español.

- (67) MEDINA RUBIO, Rogelio: "La renovación didáctica de la E.G.B. en la nueva Ley" 'Vida Escolar'. Septiembre-Octubre 1.970. págs. 10.
- (68) MEDINA RUBIO, Rogelio: "La programación de estudios en la E.G.B." 'Vida Escolar' nº 117. Marzo de 1.970. págs. 4.
- (69) recordemos las características socio-políticas del contexto histórico español y los valores que, presumiblemente, debía de asumir la L.G.E.. Desarrollados en el apartado titulado "Contexto socio-político de surgimiento".
- (70) MEDINA RUBIO, Rogelio: "La renovación didáctica de la E.G.B. en la nueva Ley" 'Vida Escolar'. Septiembre-Octubre 1.970. págs. 10.

- (71) MEDINA RUBIO, Rogelio: "La renovación didáctica de la E.G.B. en la nueva Ley" 'Vida Escolar'. Septiembre-Octubre 1.970. págs. 10-11.
- (72) De acuerdo con el artículo 15.-Dos de la L.G.E.
- (73) MEDINA RUBIO, Rogelio: "La programación de estudios en la E.G.B.". 'Vida Escolar' nº 117. Marzo de 1.970. págs. 3-4.
- (74) MEDINA RUBIO, Rogelio: "La programación de estudios en la E.G.B.". 'Vida Escolar' nº 117. Marzo de 1.970. págs. 3.
- (75) MEDINA RUBIO, Rogelio: "La renovación didáctica de la E.G.B. en la nueva Ley" 'Vida Escolar'. Septiembre-Octubre 1.970. págs. 11.
- (76) "Orden del 2-12-70 por la que se aprueban las Orientaciones pedagógicas para la E.G.B.". Publicado en 'Vida Escolar' nº 124-126. Diciembre-Febrero de 1.970-71 págs. 17.
- (77) "Orden del 2-12-70 por la que se aprueban las Orientaciones Pedagógicas para la E.G.B.". Publicado en 'Vida Escolar' nº 124-126. Diciembre-Febrero de 1.970-71. págs. 17.
- (78) "Orden del 2-12-70 por la que se aprueban las Orientaciones Pedagógicas para la E.G.B.". Publicado en 'Vida Escolar' nº 124-126. Diciembre-Febrero de 1.970-71 págs. 17-18.
- (79) MEDINA RUBIO, Rogelio: "La programación de estudios en la E.G.B.". 'Vida Escolar' nº 117. Marzo de 1.970. págs. 6. La influencia de esta programación la analizaremos en la O.M. de 6-8-71 por la que se prorrogan y completan las orientaciones pedagógicas para la E.G.B.
- (80) "Orden del 2-12-70 por la que se aprueban las Orientaciones Pedagógicas para la E.G.B." Publicado en 'Vida Escolar' nº 124-126. Diciembre-Febrero de 1.970-71s. págs. 143-153.
- "Ley General de Educación". Título II. Capítulo II. Sección Primera.
- MEDINA RUBIO, Rogelio: "La renovación didáctica de la E.G.B. en la nueva Ley" 'Vida Escolar', Septiembre-Octubre 1.970. págs. 12-13.
- (81) "Orden del 2-12-70 por la que se aprueban las Orientaciones Pedagógicas para la E.G.B." Publicado en 'Vida Escolar' nº 124-126. Diciembre-Febrero de 1.970-71. págs. 144 y 145.

IV. - UN ANALISIS MAS
CONCRETO DE LA EDUCA
CION GENERAL BASICA :
EL AREA SOCIAL.

IV.1.- LAS CIENCIAS SOCIALES.

Los análisis anteriormente realizados nos aproximaron al sentido y a la estructura de la Reforma de 1.970. El estudio de la nueva E.G.B., desarrolló uno de los niveles educativos de la Ley General de Educación. Son estas reflexiones, en mi opinión, un factor imprescindible para contextualizar cualquier trabajo particular.

Las investigaciones sobre áreas, técnicas, etc. desconectadas de los marcos institucionales y curriculares de surgimiento y justificación, podrían presentar aspectos tan sesgados de la educación que, posiblemente caerían en soluciones de tipo tecnicista o corporativista (1). De otra parte, los estudios sobre los campos curriculares que no posean una concreción en el ámbito de la aplicación educativa, presentarían igualmente, defectos similares a los anteriores. Entiéndase bien, que no estoy negando la validez de esas investigaciones; solamente que, cuando de educación aplicada se trata, o está concebida como un todo interrelacionado, o las luchas a las que asistimos harán estéril el proyecto.

El objetivo de este apartado es precisamente, señalar como esas características de surgimiento, al afectar al modelo curricular y a la coherencia interna del proyecto, lo hicieron en el campo práctico y en cada una de las denominadas áreas de la Educación General Básica. el caso concreto del Area Social será un excelente ejemplo su división en Geografía, Historia y Educación Cívica, la existencia de distintas corrientes disciplinares en cada asignatura (lo que llevó a una elección), el aislamiento con el resto de las áreas del

currículum (y entre ellas mismas), las soluciones tecnicistas que prosperaron, etc. difícilmente podíamos explicárnoslas sin esos análisis que previamente hemos realizado.

El grave problema que presentaba el no dotar a las Nuevas Orientaciones para la E.G.B. de un claro y coherente modelo curricular, llevará a concebir a cada una de las materias que integran el programa con total independencia de las demás, a buscar en sus respectivas disciplinas universitarias, la validación de sus presupuestos científicos-educativos. Ya hemos analizado algunos de los posibles peregrinajes en la realización del diseño de estos programas. Quisiera ahora concretar cómo el Area de Ciencias Sociales, por su especial singularidad, contribuyó a las controversias hasta ahora estudiadas que, difícilmente, podían explicarse sin introducir el marco socio-político de surgimiento.

La determinación de los objetivos generales (2), giraba en torno a dos opciones:

- un currículum de materias, estructurado en torno a las asignaturas,
- un currículum por núcleos de los asuntos sociales o vitales (3).

Esta segunda posibilidad, llevaba necesariamente consigo la aparición de la problemática político-social de ese momento histórico en los Programas Educativos, cuestión ésta imposible de recoger debido, tanto a las características del sistema de gobierno, como a la complejidad y tensión de la sociedad española. La realización y explicitación de un currículum por materias, desde la óptica de contexto inter

nacional (4), podía asimilarse a un continuísmo, o a una reforma muy moderada; además, el discurso del Director de la UNESCO advertía de la necesidad de un cambio en los fines y modelos educacionales: *"En todas partes se hece sentir la necesidad de nuevos módulos humanos para la sociedad y para la persona, y se tiene conciencia de que la educación no puede por sí sola realizar invenciones tan complejas, ésta no podrían tampoco realizarse sin ella, en definitiva, ningún progreso adquiere realidad y sentido para el hombre, sino por lo que él mismo se proyecta y lo que de él resulta en educación"* (5).

La situación presentada, impedía (por razones de política nacional e internacional), rechazar cualquiera de las dos alternativas curriculares. Así pues, en el diseño del proyecto debían entrar ambos criterios, a la vez que la posibilidad de anular (fácticamente), la segunda opción. Ahora bien, estas características lo invalidarían desde el principio: presentando incoherencias difícilmente salvables, estableciendo un currículum por materias sin el reconocimiento expreso del modelo, e incluso predeterminando una de las corrientes disciplinares que podía estar más de acuerdo con las dimensiones del contexto político español, y estableciendo esa dicotomía que ya venimos anunciando:

- Un primer documento que pretende ser abierto, flexible, etc, de acuerdo con las dimensiones de la sociedad actual (aunque con las bases para su anulación).
- Un segundo documento (incoherente con el anterior), en el que lisa y llanamente se adopta el sistema de asignaturas independientes entre sí y con un determinado sesgo filosófico.

Junto a estos presupuestos se establece un sistema de apoyo caracterizado por un dirigismo de la Universidad que controla tanto la formación y reciclaje del profesorado, como la experimentación (vía I.C.E.) de nuevos programas; una Inspección que vela por el correcto funcionamiento de las directrices dictaminadas por la Administración; y un sistema de gestión administrativa nombrado directamente por el ~~estamento~~ político (Delegados, Directores de Centro, etc)

Tampoco podemos olvidar la presión ejercida por las Asociaciones de Padres (y la aparición de una potente clase media, que pretendía -y pretende- una formación universitaria para sus hijos), sobre los centros escolares de la E.G.B., para que estos imiten las estructuras del Bachillerato, favoreciendo así la exclusiva organización por materias en aras de la denominada conexión interniveles (6).

La importancia que tiene el Area Social en el proyecto de reforma, es doble: por un lado, es el Area encargada de introducir el mundo social en la E.G.B. y por otro, las diferentes corrientes disciplinares de muy diverso signo que posee. Esta característica la hará especialmente sensible a múltiples interpretaciones que hay que reorientar desde el primer artículo de la L.G.E., como tendremos ocasión de ver.

IV.2.- UNA INTERPRETACION DE LA E.G.B. A LA LUZ DE SU OBJETIVO GENERAL. SU INCIDENCIA EN LA DENOMINADA 'AREA SOCIAL'.

Los fines de la E.G.B. se establecen de la L.G.E., y

posteriormente se desarrollan en las Nuevas Orientaciones para la E.G.B., que establece: "*La E.G.B. tiene por finalidad proporcionar una formación humana y científica, fundamentalmente igual para todos, adaptada a las aptitudes y diferencias individuales y adecuada a la sociedad de nuestro tiempo. El dinamismo de la sociedad actual, caracterizada por un ritmo acelerado de cambio exige adaptación y creatividad. Por consiguiente la E.G.B. debe de responder a esas necesidades formando integralmente al alumno, desarrollando su personalidad y proporcionándole una preparación cultural y profesional previa a su inserción en la vida de la comunidad... el carácter general no especializado de la E.G.B.*" (7).

Las posibilidades de concreción de estos objetivos son muy amplias y permiten múltiples salidas programáticas. Sin embargo, creo que subyace dentro de ese abanico la convicción de que deben de ser las áreas de experiencia los ejes en torno a los que se constituyan los núcleos de aprendizaje, funcionando los distintos lenguajes como soportes para una correcta expresión de sus sentimientos, percepciones del mundo que le rodea, etc.

Los grandes núcleos globalizadores los determinarían las vivencias propias de los alumnos (8), sus experiencias, etc. es decir de un mundo significativo para ellos y para la sociedad.

Pero vayamos con un supuesto derivado del currículum por núcleos de los asuntos sociales o vitales (9): las funciones vitales básicas de Partzsch (10):

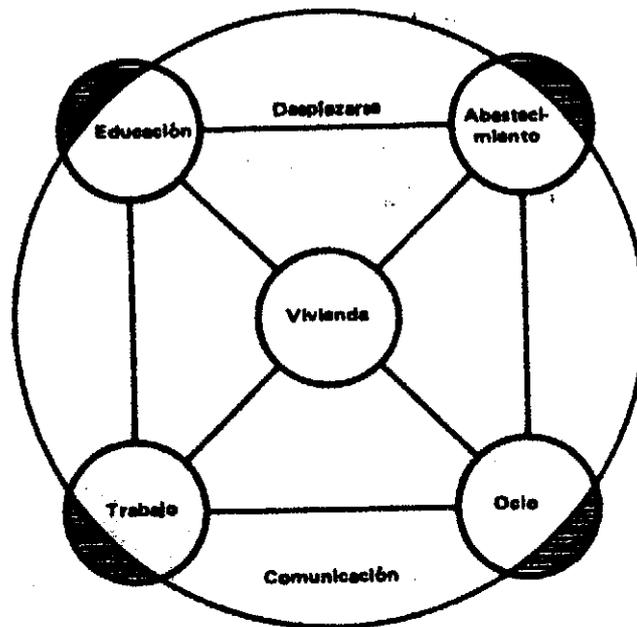


Figura 8. Funciones vitales básicas (según D. Partzsch).

Estos núcleos serán los centros integradores a partir de los cuales se demandarán determinados contenidos, actitudes, sentimientos, etc., no serán, pues las estructuras cerradas y compartimentadas de las disciplinas las que dicten el desarrollo educativo. Sin embargo, como se puede inferir de esta primera aproximación, no se niega el capital cultural que estas estructuras universitarias pueden aportar.

Si este proyecto, diseñado en torno a las funciones básicas, hubiese sido consecuencia de análisis realizado por la Comunidad Escolar de un centro concreto (representada por padres, alumnos profesores y administración), y reflejara las:

- ideas vigentes sobre la Sociedad,
- las del hombre que vamos a educar,

-la función del centro como institución social,
-y recogiera la naturaleza del aprendizaje que vamos a
impartir,

(11)

el currículum que obtendríamos habría que encuadrarlo dentro del modelo de racionalidad hermeneútica e iluminadora de la acción social (12). Esta interpretación (que no se aparta del espíritu de la L.G.E., ni de la O.M. 2-12-70), llevaba a unas dimensiones diametralmente opuestas al modelo desarrollado por la administración y afectaban desde la esfera de decisión, pasando por el tipo de conocimiento a impartir, hasta llegar a las propias relaciones escolares y de contenidos.

Si analizamos uno de los posibles desarrollos de estos núcleos, creo que clarificaríamos suficientemente el alcance de este modelo.

"El Ocio"

¿Donde juego? ... casa, calle, jardín, colegio, plazas. ...

¿Dónde están esos espacios en mi ciudad? ... localización, características, distancias, planos, mapas

¿Puedo ir yo? ... públicos, privados, costes, sueldos, negocios, propagandas,...

¿Tipos de ocio? ... individuales, colectivos, de élite, ...

¿Tiempo disponible? ... diario, semanal, anual, el ocio en la historia. El turismo, los viajes, las agencias, países ricos y pobres, nivel de vida...

En modo alguno agotaríamos aquí el tema, ni es la única

posibilidad de desarrollo. En torno a este núcleo contruiríamos un proyecto de aula, y adpataríamos los diferentes lenguajes y experiencias.

Pensemos en otro de los núcleos "el trabajo", tan largamente mencionado tanto en la Ley como en las introducciones y discursos ... ¿qué posibilidades tiene?, ¿introduciría realmente en el marco social?, ¿prepararía al alumno para esa sociedad en la que tiene que vivir al concluir sus estudios?, ¿desarrollaría su creatividad, capacidad crítica, etc.?

Reflexionemos brevemente sobre las variaciones que introduciría esta concepción curricular:

- ¿Quiénes determinan los objetivos? ¿Cómo controlarlos?
- ¿Cuáles con los papeles del alumno, profesor, padres, administración?
- ¿Qué contenidos introduce?
- ¿Qué modelo curricular subyace?
- ¿Qué tipo de objetivos primarán?
- ¿Cómo quedan los contenidos y las disciplinas universitarias?
- ¿Cuáles son las relaciones entre ese modelo y las políticas?
- ¿Qué situaciones sociales españolas se introducirían en el aula?
- ¿Qué relaciones se establecerían con las estructuras familiares religiosas, políticas, escolares, ...?
- ¿Qué preparación y rol se le exigía al profesorado?

Podríamos seguir enumerando modificaciones que introduciría este modelo de la Reforma, pero creo que hay algo tangible: no podían ser sostenidas por las estructuras socio-políticas. Había, pues, que cerrar esa posibilidad de interpretación, y ahí estuvo el gran esfuerzo realizado por el equipo de dise

ño. En primer lugar alejando las áreas de experiencia de los NUCLEOS DE ORGANIZACION; y, en segundo lugar, concretando rápidamente los contenidos en las estructuras disciplinares inconexas entre sí.

Creo que las propias características de las áreas de expresión, sobre todo el papel asignado a la comunicación (13), y por lo tanto la importancia del cine, radio, prensa y, sobre todo, televisión, las hacían (sobre todo si recordamos el control ejercido sobre ellas), menos proclives a desviaciones significativas. Por otro lado, el lenguaje matemático, por su propia característica como ciencia, y las áreas de expresión plástica y dinámica, por la indigencia de formación del profesorado, así como por su irrelevancia en los programas, no podían ofrecer interpretaciones enfrentadas al sistema político de los años 70.

Sin embargo, aún quedaba un riesgo para la denominada Area Social (que, como hemos visto, no era otra cosa que Historia, Geografía y Política), y era la existencia de distintas corrientes dentro de las propias disciplinas. La Geografía, menos sospechosa de interpretaciones que la Historia, presentaba cuatro grandes tendencias: la regional, la percepción y el comportamiento, la cuantitativa y las radicales (14), que si bien tardarían en aparecer en la enseñanza (e incluso en la Universidad, tal y como han puesto de manifiesto Capel, Luis y Urteaga (15)), eran conocidas y tenían un claro significado político. Pero todavía se cernía un peligro para la menos dudosa de todas, la regional, y era su posibilidad de atentar contra la Unidad Nacional. De otra parte, la Historia, más concretamente la

corriente marxista, era también otro claro peligro de adoctrinamiento. El último de los problemas era la Educación Política (que cambiará de nombre), pues no se podía poner como tal, ni se podía suprimir debido a la dimensión política del proyecto (los avatares de aparición, modificación, o simplemente supresión, serán analizados posteriormente).

En modo alguno, la L.G.E., dejará de abordar estos problemas, asegurando una determinada línea de interpretación que anulase otras posibilidades de realización.

IV.3.- EL TITULO PRELIMINAR Y PRIMERO DE LA L.G.E.

Tal y como decíamos, esta preocupación por asegurar un determinado proyecto de Reforma, está presente desde el primer artículo de la L.G.E., que claramente expresa:

TITULO PRELIMINAR:

Artículo primero.- Son fines de la educación en todos sus niveles y modalidades:

Uno: Formación humana integral,

desarrollo armónico de la personalidad,

preparación para el ejercicio responsable de la libertad,

inspirados en el concepto cristiano de la vida, tradición y cultura patrias.

Dos: Adquisición de hábitos de estudio y trabajo, y la capacitación para el ejercicio de las actividades profesionales,

que permitan impulsar y acrecentar el desarrollo cultural, social, científico y económico

del país.

Tres: La incorporación de las peculiaridades regionales, que enriquecen la unidad y el patrimonio cultural de España, así como el fomento del espíritu de comprensión y de cooperación internacional.

(16)

TITULO PRIMERO

CAPITULO II

Artículo dieciséis: ... y desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional.

Artículo diecisiete:

Uno: ... el conocimiento de la realidad social y cultural específicamente referida a España ...

Dos: Los programas serán establecidos por el M. de E. y C. con la flexibilidad suficiente para su adaptación a las diferentes zonas geográficas ...

Artículo dieciocho:

Dos: Se prestará especial atención a la elaboración de programas de enseñanzas sociales, conducentes a un estudio sistemático de las posibilidades ecológicas de las zonas próximas a la entidad escolar..."

(17)

Estos artículos son todo un resumen de lo que venimos analizando y en ellos aparecen claramente tanto las ideas, como los grupos, etc. del contexto socio-político español. Vamos a destacar de estos aquellos aspectos más directamente relacionados con el Area Social:

- Las corrientes internas de cada disciplina deben de responder al espíritu cristiano de la vida, es decir, las tendencias marxistas o neomarxistas quedan excluidas.
- Dentro de los movimientos, primarán los tradicionalistas patrios
- Nunca pueden representar opciones que cuestionen a lo establecido por el Movimiento Nacional.
- Han de colaborar con el movimiento económico desarrollista de los años 70.
- La Geografía Regional puede atentar contra la Unidad Nacional, por su propio objeto de estudio. Las aptitudes desarrolladas por medio de estas disciplinas, afectarán a las relacionadas con la localidad, nación, y comunidad internacional, en modo alguno con lo regional. La adaptación se hará a las distintas zonas (que no regiones geográficas o históricas). También recomienda los estudios de ecología, de los que jamás volverá a hablar.
- Por último, indica que los hechos socio-culturales sean referidos a España.

Elegido, como expusimos, el currículum por materias, (con la elaboración de los artículos mencionados), quedan reducidos a extremos realmente increíbles las posibilidades de éstas. En el caso concreto de la Geografía, e imperando en la Universidad la corrien

te Regionalista, eliminará fácticamente de los programas a esta unidad de estudio. Aún presuponiendo que esta tendencia tuviese altos valores formativos ¿en qué había quedado?. Nuevamente hay que volver a recordar que la vía de experimentación-formación estaba en el I.C.E. y que detrás de ella estaba el control de la Inspección.

IV.4.- LOS CONTENIDOS DEL AREA SOCIAL EN LAS O.M. DE 1.970 y 1971.

El resultado de los análisis realizados se concretan en los contenidos a impartir en el aula. Ellos deben de ser la expresión de las teorías elaboradas en los modelos curriculares.

Al margen de que se esté o no de acuerdo con el criterio elegido, el desarrollo de la O.M. 2-12-70, presenta un intento de realización de una enseñanza global en la Segunda Etapa de la E.G.B. y el abandono de un marcado carácter independiente entre las distintas disciplinas que integran el área mencionada. Sin embargo no aparecen:

-Relaciones con el resto de las Areas y más concretamente con el criterio de que sean las áreas de Expresión los núcleos en torno a los cuales se organicen los objetivos (18).

-Tal y como presentábamos anteriormente, era imposible que una disciplina fuese capaz de organizar a otra, sin que una de las dos perdiera su estructura interna. En este caso será la Historia (y la dimensión lineal de ella), la que globalice los objetivos.

-La Sub-área de Educación Cívica es concebida independiente de la anterior.

-No aparece esa adaptación al medio próximo, tan largamente reseñada en los distintos documentos.

-La región solamente aparece en el tema 19 de sexto curso (existen 31).

Quiere dotarse de un carácter cíclico a los contenidos y en cada nivel pretende ser analizado desde un punto de vista, que serían:

Nivel sexto:

"Aspecto físico de la Tierra, progresiva humanización del paisaje y exploración del espacio" ...

Nivel séptimo:

"El hombre y los grupos humanos. Actividades y relaciones mutuas"

Nivel Octavo:

"Mentalidad de los hombres y de los grupos humanos. Manifestaciones artísticas y culturales"

(19)

El desarrollo de los contenidos de cada nivel (20) pone de manifiesto el carácter lineal progresivo de la Historia, como eje globalizador (los temas que se inician en el Paleolítico y concluyen en nuestros días. Esquema seguido en cada nivel). La Geografía se limita a informar sobre las características físicas del área estudiada, sin presentar estructura disciplinar alguna:

"Nivel sexto:

1- La tierra habitada por el hombre.

- El área del Mediterráneo: condiciones de vida.

...

2- "El creciente fértil".

Los valles fértiles: la agricultura.

3- El Mediterráneo: Grecia.

- La tierra estudio físico.

...

10- El afán de aventura. Descubrimientos. Hacia Oriente.

- Las corrientes marinas.

(21)

Igualmente significativos (en este caso por su perspectiva abierta y tolerante) serían los temas de séptimo nivel nº 12-13-15-16-17 y 18, y los de octavo 17 y 18 (22).

Apenas transcurridos 8 meses, la O.M. 6-8-71, desarrolla las "Nuevas Orientaciones para la Segunda Etapa de la E.G.B." (23). En ella, los contenidos de la denominada Area Social son los siguientes:

SEXTO CURSO

1ª Unidad: Nociones de Geografía General.

1- La tierra.

2- Formas topográficas.

3- El clima.

4- El hombre conoce y utiliza la tierra.

5- Actividades agrícolas y ganaderas.

6- La actividad industrial y los transportes.

2ª Unidad: Geografía de España.

- 1- Situación General de la Península.
- 2- Los rasgos Físicos.
- 3- El clima.
- 4- La circulación General de las Aguas.
- 5- Rasgos actuales de Geografía Humana.
- 6- Rasgos actuales de Geografía Económica.

3ª Unidad: los fundamentos de la sociedad Española y Europea

- 1- La herencia Clásica.
- 2- El nacimiento de la sociedad occidental.
- 3- Presencia musulmana en España.
- 4- Los reinos cristianos: afianzamiento de las nacionalidades.
- 5- La Iglesia y la Cultura.
- 6- Castilla y Aragón en los siglos XIV y XV.

SEPTIMO CURSO

1ª Unidad: Geografía del mundo.

- 1- Generalidades.
- 2- Topografía de los continentes.
- 3- Europa.
- 4- América.
- 5- Asia, África y oceanía.

2ª Unidad: expansión de la civilización Occidental (I).

- 1- El Renacimiento.
- 2- Las monarquías del Renacimiento: Los Reyes Católicos en España.
- 3- La expansión atlántica: El descubrimiento de América

4- *La Reforma.*

5- *España y Europa: El imperio de Carlos V.*

6- *La conquista del Nuevo Mundo.*

3ª Unidad: Expansión de la civilización Occidental (19).

1- *El Barroco.*

2- *El nacimiento de la Ciencia Moderna.*

3- *Desarrollo de la economía de mercado.*

4- *El mundo Mediterráneo en tiempos de Felipe II.*

5- *El absolutismo monárquico.*

6- *La industrialización de Europa.*

OCTAVO CURSO

1ª Unidad: civilización Europea y mundo Mediterráneo.

1- *Ritmos de vida económica.*

2- *Corrientes de pensamiento.*

3- *La sociedad estamental y la sociedad de clases.*

4- *La vida política y su desarrollo (I).*

5- *La vida política y su desarrollo (II).*

6- *Las guerras mundiales.*

2ª Unidad: las Civilizaciones actuales.

- *Las civilizaciones asiáticas.*

2- *El mundo negro.*

3- *El mundo árabe.*

4- *El mundo americano.*

3ª Unidad: España en el mundo Contemporáneo.

1- *El reinado de Alfonso XIII.*

Los regeneracionistas de principios de siglo.

La crisis de 1.917. La Dictadura militar y la política africana.

2- *La Segunda República.*

Los partidos políticos.

Los movimientos separtistas.

El Alzamiento Nacional.

3- *Los nuevos planteamientos de la vida Española.*

La guerra de Liberación.

El fuero de los Españoles y otras Leyes fundamentales.

Institucionalización del Régimen. La Ley de Sucesión.

4- *La sociedad española.*

Movilidad social y democratización.

Los medios de comunicación social.

La educación, principal factor de integración de los españoles.

La inspiración católica de nuestra vida comunitaria.

5- *Arte y cultura de nuestro tiempo.*

Nuevas concepciones artísticas.

Pensadores, escritores y artistas de la España contemporánea. Estudio especial de algún autor.

6- *España en el mundo actual.*

Los planes de Desarrollo. El nivel de vida.

Relaciones con los Organismos Internacionales.

España y América. La gran comunidad de habla hispana.

¿Cómo pueden explicarse estas profundas variaciones en tan corto período?. El propio Ministro recordaba a las Cortes que no era una improvisación (25), el Libro Blanco y la cantidad de documentos previos, eran también buena prueba de ello.

Los cambios más destacados son:

- Los objetivos quedan reducidos a los directamente relacionados con los contenidos.
- Aparecen claramente diferenciadas la Geografía y la Historia.
- No consta la Sub-área de Educación Cívica.
- La débil globalización dentro del Area Social ha desaparecido.
- Los temas de séptimo y octavo, señalados como significativos, han sido modificados.
- La tercera unidad de octavo, recoge temas de un claro sesgo, tales Los movimientos separatistas, el Alzamiento Nacional...
- Hasta incluso se cambia el término Nivel, por curso.

¿Cómo justifica la Administración estas modificaciones?.

En la propia O.M. lo expone:

"En cambio, ha parecido a las comisiones de expertos que antes de iniciar, siquiera con carácter experimental, el sexto curso, o primero de la Segunda Etapa de la E.G.B., conviene introducir algunas modificaciones para responder a los objetivos fundamentales del ciclo de la E.G.B. Esta debe, como es sabido, colocar a todo el alumnado en condiciones de cursar el Bachillerato o de seguir la Formación Profesional de primer grado, y, en todo caso, alcanzar la madurez personal y la eficacia social que demanda un mundo progresivamente tecnificado, con más altos niveles cien

*tíficos y una mayor complejidad en las relaciones interper-
sonales y sociales" (26)*

Todo el estudio pormenorizado y profundo, había sido necesario cambiarlo (en 8 meses), antes siquiera de experimentarse, por razones de su objetivo fundamental: las conexiones con el Bachillerato, (analizaremos posteriormente esa relación). Débil justificación la presentada por el estamento administrativo.

Las características de esta programación recuerdan en gran medida, la propuesta por Rogelio Medina Rubio en su artículo "La programación de estudios en el nivel de E.G.B." citado anteriormente. Con ello tendríamos un antecedente de esta modificación; ahora bien, el sentido que M. Rubio le daba a esa propuesta era exclusivamente disciplinar, mientras que los cambios introducidos en 1.971 tienen un marcado carácter político.

Nuevamente habrá que buscar en el contexto socio-político de surgimiento (y no en la estructura formal del modelo curricular), las justificaciones a estos importantes cambios acaecidos. La O.M. que desarrolla el nivel de la E.G.B. era del dos de Diciembre de 1.970, pues bien, el 14-12-70 tuvo lugar la reunión de los coroneles y generales en el campo de tiro de Carabanchel, con el posterior envío de una delegación al Pardo, lo que provocó una reunión extraordinaria de Ministros, se suspende el 'habeas corpus', el 16 y 17 de Diciembre hay manifestaciones enmasa a favor de Franco, en contra del Opus Dei, de los liberalismos, de Gobiernos débiles, de Juan Carlos, de defensa contra los rojos, etc.... Carrero Blanco se apresu

ró a demostrar que no había sido salpicado por el liberalismo del Opus Dei en las Cortes el día 21 (27). Estos son, en mi opinión, las causas que obligaron a una marcha atrás (la Contra Reforma que llamaba Lerena), desatando la anulación de todo liberalismo nterior, siendo la Ley General de Educación y los contenidos del Area Social profundamente afectados por estas medidas, la aparición de los temas mencionados de Historia en el programa de 1.971, son un ejemplo de tiempos pasados, atípicos en el contexto de los años 70, que solamente pueden justificarse en las circunstancias políticas mencionadas.

IV.5.- LAS CONEXIONES ENTRE LA E.G.B. y el BACHILLERATO.

Habíamos dejado, para posterior análisis, las razones (argumentadas por la Administración) que les llevó a cambiar los contenidos en la Segunda Etapa de la E.G.B.. Estudiaremos a continuación como quedaron los programas del Area Social en su conexión con el Bachillerato.

"6º E.G.B.

Geografía General.

Geografía de España.

Historia Antigua.

Historia Media.

7º de E.G.B.

Geografía Descriptiva.

Historia Moderna.

8º de E.G.B.

Historia Contemporánea.

Civilizaciones actuales.

1º de Bachillerato

Historia de las Civilizaciones.

2º de Bachillerato

Geografía Humana y Económica.

(28)

HISTORIA:

1- La estructura evolutiva presentada por esta ciencia lleva consigo la situación de las unidades relacionadas con los temas de Prehistoria e Historia Antigua en 6º. Han transcurrido tres años, antes de darlos en 1º de Bachillerato, por lo que estimamos que quedan muy lejanos en el tiempo y en la memoria del niño.

2- La edad de los alumnos (11-12 años), llevó necesariamente consigo unos planteamientos excesivamente superficiales, lo que hace necesario revisarlos con mayor profundidad.

3- La coordinación E.G.B. - Bachillerato, no presenta lagunas de contenidos, sin embargo, vemos que al comenzar la Historia de las Civilizaciones en 1º de Bachillerato, por los temas de Prehistorias, Historia Antigua, etc., estos quedan muy lejanos en el tiempo y madurez de los alumnos.

GEOGRAFÍA:

1- No encontramos ninguna Geografía en 8º Curso, precisamente cuando el alumno ha alcanzado mayor madurez en sus estudios de la E.G.B.

2- Sexto curso de E.G.B. queda sobrecargado de contenidos, pues encontramos la Geografía General y la de España.

3- No hay ningún contenido que incluya la región en la Segunda Etapa de la E.G.B.

4- Si analizamos conjuntamente los programas de E.G.B. -Bachillerato, la primera Geografía aparece en 2º de Bachillerato, cuando han transcurrido dos años sin que el alumno haya tenido contacto con esta asignatura (8º de E.G.B. y 1º de Bachillerato). La base de los conocimientos que serán impartidos (en 2º), en esta materia, hay que buscarlos en la Geografía General de 6º de la E.G.B. (estudiada 4 cursos antes cuando el niño tenía 11-12 años)" (30)

No parece que realmente haya mejorado la coordinación entre ambos niveles educativos, pues las deficiencias detectadas apuntan más hacia una solución que desarrolle un modelo cíclico, que una lineal como la aprobada en la O.M. 6-8-71. Creo que este breve análisis estructural (limitado a un área), pone de relieve que realmente no fue esa coordinación el motivo de cambiar la orientación dada a las Ciencias Sociales, y tampoco explica la desaparición de determinados temas de la anterior O.M., o la aparición de otros en la de 1.971.

IV.6.- LA EDUCACION CIVICA

Quedaría aproximarnos a la desaparición de ésta sub-área, del programa desarrollado en la O.M. de 2-12-70. Por su especial relieve transcribimos los contenidos que presentaba:

"SUBAREA DE EDUCACION CIVICA.

Nivel 6º: La sociedad y los grupos sociales.

Persona humana y sociedad. Los grupos sociales. La familia

y el municipio. La provincia y la REGION. La nación y el estado. Las REGIONES y los grupos supranacionales. LAS ASOCIACIONES. Las asociaciones económicas y profesionales. LAS ASOCIACIONES POLITICAS. Estructura y cambio social.

Nivel 7º: El Estado.

La sociedad y el estado. La nación Española. El estado nacional. Las principales Leyes fundamentales del estado Español. La jefatura del estado. El Gobierno y el Consejo del Reino. Las Cortes Españolas. El Movimiento y el Consejo Nacional. La Administración Pública. La Justicia. La organización Sindical y los Colegios Profesionales. La Iglesia y el Estado. Participación de los Españoles en la vida nacional.

Nivel 8º: España y el mundo Internacional.

La vida Internacional. Europa como quehacer colectivo de sus hombres y de sus tierras. El Mundo Iberoamericano. Los Estados Unidos de América. África y el Mundo Árabe. Los países socialistas. " (31)

Sin ningún ánimo de reiteración, pero siguiendo la línea de las reflexiones que habíamos realizado en torno al articulado de la L.G.E., aparecen, sobre todo, dos contenidos altamente conflictivos: **Las asociaciones y las Regiones.**

Tal y como analizamos el desarrollo de la O.M. de 6-8-71, no recoge la Subárea mencionada, que, de alguna manera, queda englobada en la 3ª Unidad de 8º (reseñada cuando estudiamos los contenidos del Area Social).

No creo necesario volver a repetir los planteamientos políticos que subyacen en esta modificación, o los grupos de poder que vuelven a aparecer con toda claridad. Quisiera destacar, al menos, dos notas:

El claro retroceso que representa con respecto a la O.M. de 1.970,

y

la estricta interpretación del Artículo Primero del Título Preliminar de la L.G.E.

En modo alguno puede explicarse esta variación tan significativa desde el campo de análisis curricular, ni disciplinar. Las razones de orden político argumentadas para el Area Social, son más evidentes en esta Subárea.

Creo que sería clarificador el realizar un breve seguimiento de la aparición y desaparición política del proyecto de asociaciones y un sincronismo con lo acaecido en la educación.

Tal y como quedó recogido en el contexto histórico (nota -74-), la reacción de los hombres del Movimiento ante el empuje desarrollado por los tecnócratas, les llevó a la concepción de una alternativa política: las Asociaciones. En Diciembre de 1.969 se aprueban en el Consejo Nacional del Movimiento el "Estatuto de Asociaciones", sin embargo, las condiciones tan poco atractivas que presentan, lo llevan a su congelación. Creo que ese impulso asociacionista es el que recoge la mencionada subárea en 6º nivel. Los sucesos finales de 1.970 y principios de 1.971, originaron su desaparición del programa en 1.971.

Posteriormente, la Orden Ministerial del 25 de Junio de 1.974, implanta en la E.G.B. la denominada Subárea de Educación Cívico-Social, en la que vuelven a aparecer las asociaciones. Nuevamente, nos encontramos ante la imposibilidad de justificar desde el campo curricular o disciplinar esta aparición. Ahora bien, si analizamos el contexto socio-político encontramos lo siguiente:

"Arias Navarro (Presidente del Gobierno) expone en su discurso del 12 de Febrero de 1.974:

- Una apertura política controlada.*
- Participación política más amplia.*
- Elección (no gubernamental de) Alcaldes y altos funcionarios locales.*
- El nº de diputados electos a Cortes pasaría del 17 % al 35 %.*
- Los Sindicatos Verticales serían dotados de un mayor poder de concertación.*
- Creación de Asociaciones Políticas (no partidos).*
- El 15 de Junio cuando Arias anunciaba su plan para las Asociaciones Políticas, simultáneamente se declaró que éstas no deberían alterar el papel del Movimiento ni el espíritu del régimen." (32)*

Son los hechos políticos de surgimiento los únicos que vuelven a explicar este juego de apariciones ocurridos en los programas educativos, con una total marginación de cualquier modelo de innovación o esfuerzo por presentar un programa coherente.

Exponemos a continuación el anexo de la O.M. del 25-Junio

de 1.974:

"Sexto Nivel.

1- *Dimensión social y política del Hombre. Unidades naturales de convivencia: familia, municipio y sindicato. Las Asociaciones.*

2- *La región como realidad socio-económica. La Provincia. Otras divisiones administrativas de España.*

3- *La Patria como unidad de destino.*

Séptimo Nivel.

1- *La actividad económica. Necesidades y bienes económicos. Producción y consumo de bienes.*

2- *Factores de la Producción. El trabajo. La Seguridad Social. La formación Profesional.*

3- *El producto nacional y la Renta Nacional. La distribución de la Renta Nacional.*

4- *La Empresa como comunidad de intereses y unidad de propósitos.*

5- *Los movimientos sociales. La justicia social. El Sindicalismo. La Organización Sindical Española.*

Octavo Nivel.

1- *El Estado: concepto, elementos, organización y fines. El Estado Nacional.*

2- *El gobierno. Formas de Gobierno. La Monarquía del 18 de Julio.*

3- *Desarrollo histórico-político del Estado Español actual. Leyes Fundamentales. Ley de Principios el Movimiento Nacional.*

4- *El Fuero del Trabajo, el Fuero de los Españoles, y la Ley del Referéndum Nacional.*

5- *La Ley Orgánica del Estado y la Ley Constitutiva de las Cortes*" (33).

Los contenidos de este anexo son, valorativamente, diferentes de los reseñados en la 3ª Unidad de Octavo (1.971), aunque con respecto a los de 1.970, presenten valores regresivos (a pesar de haber transcurrido 4 años): Representaron los últimos esfuerzos por mantener lo que ya era imposible en política, y que como vemos, afectó a la educación.

Quisiera, solamente por reincidir otra vez en la dimensión política de cualquier reforma educativa y por resaltar el papel del área social. -especialmente sensible a estos cambios-, comentar la Orden Ministerial del 29 de Noviembre de 1.976. En virtud de ella se derogó la del 25-Junio de 1.974, estableciéndose la Subárea: "Educación para la Convivencia". Un nuevo giro en la política (la muerte de Franco, la dimisión de Arias Navarro, y la llegada del primer Gobierno Suárez, unido al relevo en la Jefatura del Estado), habían llevado nuevamente a un cambio de ciertos contenidos del Area Social (e incluso en un futuro a la reestructuración de toda ella), intentando sintonizarse con la nueva realidad social española.

A pesar de estos cambios de tan diferente signo, una premisa podíamos dejar clara: la estrecha vinculación del Area Social con los cambios políticos, en los que se justifica y cobra sentido real.

IV.7.- EL PROGRAMA DE GEOGRAFIA EN LA DENOMINADA AREA SOCIAL

Conviene recordar que el currículum desarrollado a partir de la O.M. de 2-12-70, consideraba a las disciplinas como fuentes que organizan sus estructuras. Siendo el paradigma Regional el que fundamenta a la Geografía (34). El valor educativo que pueda tener esta disciplina, dependerá, en gran medida, de la coherencia estructural de dicho paradigma en los niveles educativos no universitarios. Desde el punto de vista de los regionalistas las funciones que justifican su presencia en los programas educativos serían:

1- Desde el punto de vista de la propia disciplina, *"El análisis regional ha sido el objetivo de la Geografía durante muchos siglos... en definitiva, la crisis de la Geografía tradicional y su sustitución, dentro de la preocupación por el espacio a nivel de todas las Ciencias Sociales por la Ciencia Regional demuestran con claridad la vigencia tanto científica como institucional de los estudios regionales y la necesidad de continuar en la profundización de los enfoques ya existentes y en la posibilidad de encontrar nuevos caminos de penetración en un área de conocimiento para llegar a un análisis adecuado en la relación hombre espacio"* (35). El objeto de la Geografía Regional es la comprensión de la organización espacial de un sector determinado, como fruto de la incidencia combinada de factores naturales y humanos.

2- El dominio y comprensión de esa estructura debe de ser el paso previo para un programa de Geografía basado en el paradigma regional, al ser la primera realidad organizada más próxima al alumno (representando el método "de lo cercano a lo lejano").

3- De acuerdo con las etapas evolutivas propuestas por Piaget, corresponderían: lógico concreta con la Primera Etapa y lógico formal con la Segunda Etapa. Tendrían su correspondencia con la percepción del medio (soporte físico) y el inicio a la comprensión de relaciones más abstractas (leyes, etc., propios de la Geografía General). (36).

4- La Geografía de su propia región facilita la comprensión de un mundo más abstracto, complejo y distante (como es la Geografía General y Descriptiva), del que no tienen experiencias directas (37).

5- El acceso a la identidad con su propia región (38), por el sentimiento de pertenencia y por los lazos que le vinculan con el medio que le circunda y como base para el respeto de su propio país y de otros países (39).

De acuerdo con las funciones educativas que el paradigma regional puede poseer, pasaríamos a recogerlo tal y como el Ministerio lo presenta en sus Programaciones Oficiales:

EDUCACION GENERAL BASICA

3º

4º *Las Regiones Españolas* (40).

5º *Regiones Naturales Españolas* (41).

SEGUNDA ETAPA (42).

6º

7º

8º

FORMACION PROFESIONAL (43)

BACHILLERATO UNIFICADO Y POLIVALENTE

Primer Grado

1º

1º

2º

2º

3º

Segundo Grado

C.O.U.

1º

2º

3º

UNIVERSIDAD (45)

1º

2º

3º *Optativa en 1 Universidad.*

4º *Optativa en 3 Universidades.*

5º *Obligatoria en 5 Universidades. Optativa en 6*

Obligatoria en el 19,23 % de las Universidades.

Optativa en el 42,30 %.

No existe en el 38,46 %.

El cuadro anterior es expresivo por sí mismo. Nuevamente vuelve a mostrarse una incoherencia entre los planteamientos curriculares y su realización. A modo de síntesis podríamos señalar las siguientes cuestiones:

1- El modelo curricular está basado en la estructura interna de las diferentes ciencias que lo integran.

2- En el caso concreto de la Geografía, es el paradigma regional (consecuencia de la tendencia universitaria vigente), el que aporta la malla didáctico estructural al currículum.

3- Solamente en 4º de E.G.B. y uno de los temas de 5º, recogen el estudio de su región (y en ambos casos dentro del análisis de todas las integrantes de la nación española).

4- Posteriormente y sólo en el 19,23 % de las Universidades, aparece como obligatoria en 5º (teniendo en cuenta que los datos son de 1.982).

5- La región propia como contenido independiente no aparece en E.G.B., B.U.P., y F.P. y Primer Ciclo Universitario.

6- Tal y como puede desprenderse de este análisis, la Geografía de su propia Región (y las funciones didácticas que de ella se desprenden) no ha estado presente en los criterios que han regido la elaboración de los programas oficiales, y ello, a pesar de ser el paradigma REGIONAL, el que aportara la malla didáctico estructural al currículum.

7- No podemos justificar esta incoherencia, ni desde el punto de vista disciplinar ni curricular.

8- Si recordamos el contexto socio-político de surgimiento de la Reforma educativa, y su concreción en los artículos 1, 16 y 17 de la L.G.E. sí aparecería el criterio por el cual se suprimió el estudio de su propia región en los programas educativos.

9- Las características anteriormente mencionadas, implican que, aún en el supuesto de que las disciplinas tuvieran un alto valor educativo para los niveles no universitarios, al romper la estructura científica interna, invalidarían sus aportaciones educativas, mostrando la primacía de los criterios políticos sobre los educacionales.

IV.8.- LAS ESTRUCTURAS DISCIPLINARES UNIVERSITARIAS. SU INFLUENCIA EN LA E.G.B.

La influencia y las limitaciones que imponían los criterios socio-políticos a los Programas de Reforma, habían llevado a concebirlos bajo una fuerte jerarquización que afectó tanto al modelo curricular que desarrolló la O.M. 2-12-70, como al estamento educativo encargado de su diseño, control y apoyo. Esta medida (que implicaba el alejamiento de los profesores en activo, padres y alumnos de la toma de decisiones que afectaban al currículum educativo, a la vez que conceptualizaba al profesorado como un técnico que aplicaba unos

la primacía del modelo universitario fuertemente estructurado y jerarquizado, con predominio de los contenidos sobre otros elementos curriculares y su reproducción en el resto de los niveles educativos. En mi opinión, de acuerdo con el estudio realizado en este trabajo, esta responsabilidad tuvo más de decisión política que educacional y llevó a aplicar dicha estructura universitaria a la Segunda Etapa de la nueva E.G.B., ignorando las características de ésta. Ese apartado estudia las similitudes entre las asignaturas de ambos niveles educativos, aunque por razones de síntesis nos limitaremos al Área Social. En él trataremos de demostrar la hipótesis anteriormente enunciada.

Mario Carretero expone al respecto: "*Se ha mantenido el modelo según el cual los contenidos de la Enseñanza Primaria y Secundaria, los dictaba más o menos fielmente las disciplinas universitarias correspondientes. Como señalábamos antes, es realmente sorprendente y sintomático la semejanza entre lo que se estudia en la Escuela y en la Universidad, tanto en los contenidos como en la organización de los mismos ... en la actualidad desde 6º de E.G.B. hasta la Universidad, todos los currícula de Historia están organizados cronológicamente ... curiosamente, a pesar de la organización cronológica vigente en todos los currícula, ahora casi no se enseña cronología" (46).*

Esta misma situación se presenta en Geografía, como intentaremos demostrar. Debido a las características propias del nivel Universitario, no contamos con un plan único de estudios. Vamos a basar este análisis en la información ofrecida por la Asociación de Geógrafos en su boletín nº 9 (Abril de 1.983). Queda claro en

los datos ofrecidos, la existencia de un ciclo común (1º, 2º y 3º), y otro especializado (4º y 5º). Por su interés sintetizaremos a continuación las distintas organizaciones que presenta la Geografía en el primer ciclo:

MODELO -A-. Se caracteriza por iniciarse con la Geografía General, que sería la base para el posterior estudio de la Geografía General de España y la Geografía Descriptiva. Lo encontramos en 9 Universidades, es decir el 56 % del total.

Geografía General (1º)	
Geografía General de España (2º ó 3º)	Geografía Descriptiva (2º ó 3º).

MODELO -B- Caracterizado por la división de la Geografía General en Geografía Física y Geografía Humana. Posteriormente se desarrollan la Geografía General de España y la Geografía Descriptiva. Lo encontramos en 7 Universidades, con el 28 % del total.

Geografía Física (1º ó 2º)	Geografía Humana (1º ó 2º)
Geografía General de España (2º ó 3º)	Geografía Descriptiva (2º ó 3º)

MODELO -C- Tiene las mismas características que el anterior, pero no se estudia la Geografía Descriptiva en el primer Ciclo. Desarrollado en 3 Universidades con el 12 % del total.

Geografía Física (1º ó 2º)	Geografía Humana (1º ó 2º)
Geografía General de España (2º ó 3º)	

MODELO -C-. Estudia la Geografía General y Geografía Física y Humana, careciendo de la Geografía General de España y la Geografía Descriptiva, en 1 Universidad (el 4 % del total).

Geografía General (1º)	
Geografía Física (2º)	Geografía Humana (2º)

Una síntesis de estos modelos sería la siguiente:

<u>PRIMER CICLO UNIVERSITARIO</u>	
<u>GEOGRAFIA GENERAL</u>	
ó	
<u>GEOGRAFIA FISICA Y GEOGRAFIA HUMANA</u>	
(En todas las Universidades estudiadas)	
<u>GEOGRAFIA GENERAL DE ESPAÑA</u>	<u>GEOGRAFIA DESCRIPTIVA</u>
(En el 96 %)	(En el 80 %)

En las conclusiones del Seminario de Geografía Física celebrado en Málaga (Septiembre de 1.982), se tomaron las decisiones de proponer como obligatorias para el primer ciclo universitario La Geografía Física, la Geografía Humana, Geografía General de España y Geografía Descriptiva. Así pues, las perspectivas de futuro, parecen tender a reforzar aún más esa organización de la Geografía.

En la SEGUNDA ETAPA DE LA E.G.B. ENCONTRAMOS:

GEOGRAFIA GENERAL (6º)

GEOGRAFIA GENERAL DE ESPAÑA (7º)

GEOGRAFIA DESCRIPTIVA (7º)

(O.M. 6-12-71)

La similitud de ambos programas (Universidad-E.G.B.) no deja lugar a la más mínima duda, son, pues, una completa mimesis y representa la total dependencia disciplinar de la E.G.B. hacia la asignatura universitaria. Pero otro tanto ocurre con los contenidos que se imparten en ambos niveles educativos. El análisis del Índice de un conocido libro utilizado en la Universidad (47), y el de un texto de los más difundidos en la E.G.B. (48) así lo vuelven a poner de manifiesto. Incluso cuando descendemos a los epígrafes que constituyen las unidades encontramos:

TEXTO UNIVERSITARIO (49):

1- La Tierra en el espacio.

I. LA TIERRA, PLANETA DEL SISTEMA SOLAR.

A. Las estrellas y el Sol.

B. Los Planetas del Sistema Solar.

C. La redondez de la Tierra.

II. La rotación de la Tierra sobre sí misma.

A. Los puntos cardinales.

B. La división del día.

C. La longitud.

D. La latitud.

III. La traslación de la Tierra alrededor del Sol.

- A. El movimiento de traslación.
- B. La sucesión de las estaciones.
- C. Las zonas terrestres.

TEXTO DE E.G.B. (50):

I.- La Tierra.

- 1- El planeta azul
- 2- El Sistema Solar.
- 3- La Galaxia.

II. La orientación.

- 1- Los puntos cardinales.
- 2- Los modos de orientación
- 3- Longitud y latitud.
- 4- Los mapas

III. La Tierra y el Sol (I).

- 1- Las zonas de temperatura.
- 2- El día y la noche
- 3- La hora.

IV- La Tierra y el Sol (II)

- 1- El año.
- 2- La desigualdad de días y noches.
- 3- Las estaciones.

De nuevo, queda claramente de manifiesto lo que venimos defendiendo hasta el momento: la absoluta dependencia del nivel de la E.G.B.

Si realizamos la comparación de los desarrollos de cada cuestión de las anteriormente mencionadas, obtendríamos (con las debidas diferencias, y mucho menos de lo previsible en algunos temas) esa similitud tan largamente anunciada (51), con las siguientes variaciones en edad:

Universidad: 19-21 años.

Segunda Etapa de E.G.B.: 12-14 años.

Las afirmaciones que Mario Carretero realizaba para la Historia, pueden con la misma intensidad aplicarse a la Geografía, incluso cuando afirmaba que a pesar de estudiar cronológicamente la Historia no se enseñaba cronología, en el caso de la Geografía podíamos decir, a pesar de estudiar el paradigma Regional no se estudia la Propia Región.

IV.9.- LOS PROBLEMAS ENTRE LAS ESTRUCTURAS UNIVERSITARIAS Y LAS CONGNITIVAS DE LOS ALUMNOS. EL CASO DEL AREA SOCIAL.

Determinada la influencia de las disciplina universitarias en las asignaturas de la Educación General Básica, concretado en el Area Social. Diseñado el proyecto, como expusimos en el apartado anterior, más por criterios políticos que educacionales, e ignorando las características de éste nivel, pasaríamos a reflexionar la incidencia que este modelo curricular por materias tiene en los rendimientos académicos (52). Mario Carretero exponía: "*Los profesores de historia son cada día más conscientes de que algo falla en la enseñanza de su disciplina. Ya no es sólo que los alumnos no aprendan en el sentido memorístico tradicional, sino que tampoco entienden, y además, y esto es muy grave, se aburren. ¿A qué de debe esta situación?" (53).*

Está claro que el análisis realizado afecta a la Historia, pero en realidad, y con algunas reservas, puede extenderse al resto del Area Social. En el texto siguiente, apenas sustituyamos emperadores, princesas, etc., por cabos, islas, etc. ¿no estamos en Geografía?.

"La Historia ya no es lo que era ... princesas, emperadores, ... buenos y malos, ... guerras inacabables ... Hoy la Historia está poblada por 'cambios de coyuntura, hegemonía política, transición del feudalismo al capitalismo, ... Se ha pasado de una Historia factual y descriptiva, a una HISTORIA CONCEPTUAL Y EXPLICATIVA ... se trata de racionalizar los contenidos, adaptándolos a las corrientes más actuales de la investigación y la concepción historiográficas ... ahora bien, este cambio, necesario según la lógica de la disciplina, puede no serlo tanto DESDE LA LOGICA DEL ALUMNO" (54).

En otro de sus artículos, comentaba una introducción que hacía Tuñón de Lara y que dice así: "La palabra Historia evoca en muchas mentes las horas agri dulces de la infancia en la que era imprescindible aprender de memoria, la lista tan larga de los reyes godos, o el relato escueto de las guerras púnicas, cuyos personajes no nos decían nada, y cuya significación quedaba fuera de nuestro alcance" (55). En similares términos se expresa Pedro Plans "la Geografía es para muchos españoles poco más que el simple arte de saber nombrar y situar en el mapa cabos, golfos, montañas, ríos, ciudades, etc. Así en la conversación corriente se dice que Fulano de Tal 'sabe mucha Geografía', se piensa en seguida en un tipo de persona de memoria feliz, que ha tenido el capricho de meterse en la cabeza un gran número de nombres de lugares, cifras de habitantes y superficies

de países ... En el terreno docente, es preciso que la Geografía de espíritu moderno arraigue en nuestras enseñanzas Primaria y Media" (56).

Carretero argumenta después de este análisis: "Ahora bien, si aquella Historia (y Geografía, añadiríamos por las razones expuestas) anecdótica que muchos tuvimos que estudiar implicaba que el alumno ejerciera casi únicamente la actividad de memorizar, la que hoy en día se enseña en la Segunda Etapa de la E.G.B. y el B.U.P. requiere unas actividades cognitivas mucho más complejas y sofisticadas ... parece obvio que una de las razones de esa falta de asimilación de los contenidos escolares se debe a una POSIBLE INADECUACION ENTRE LA CAPACIDAD INTELECTUAL O COGNITIVA Y LA ESTRUCTURA DE LA MATERIA QUE SE LE PRETENDE ENSEÑAR, aunque tampoco puede olvidarse que se ve mediatizada por numerosos factores motivacionales, sociales..." (57)

Apuntábamos y preguntábamos anteriormente: sí las estructuras universitarias de las disciplinas de la E.G.B. eran significativas para los alumnos de éste nivel educativo, respondían a sus intereses y representaban los valores imperantes en el mundo social que les tocaba vivir. A este conjunto de dudas, tenemos que añadir la posibilidad de que exista una inadecuación entre las capacidades intelectuales de los alumnos y la estructura de la materia que se le pretende enseñar. En modo alguno vamos a realizar aquí una investigación al respecto, solamente recoger los trabajos realizados por los técnicos (y que responden en gran medida a lo observado por nuestra propia experiencia docente), sobre las características de las etapas de desarrollo de los alumnos, basadas en las investiga

ciones de Piaget y la Escuela Ginebrina. El problema radica en la determinación de la denominada etapa del pensamiento formal, que podía situarse en torno a los 14-15 años para una amplia mayoría de los alumnos y que se consolida en torno a los 17 (58).

Las características del pensamiento formal (que lleva implícito la capacidad de utilizar el método científico), las define Delval: *"El proceso del período formal supone, un enorme paso adelante porque libera al individuo de lo inmediato y al mismo tiempo le da una posibilidad mucho mayor para actuar sobre los datos que posee, de manejar más datos. No es sólo un cambio cualitativo, sino también cuantitativo. La forma característica del pensamiento formal consiste en, ante un problema nuevo, formular hipótesis para explicarlo basándose en los datos que se obtienen en ese momento o en los que ha obtenido anteriormente. El sujeto no actúa entonces al azar, sino que va dirigido por una conjetura sobre lo que va a suceder, y así el tanteo queda más sometido a las ideas directrices que en etapas anteriores. Además las hipótesis tienen en cuenta muchos más datos que los inmediatos. Aunque el sujeto tenga una situación experimental delante de él que le está proporcionando información, sus conjeturas incluirán conocimientos anteriores y en general todo lo que sabe sobre el tema. Hay por otra parte progreso en el carácter deducible de la experiencia, precisamente por esa sumisión a un mayor número de datos"* (59).

Pozo y Carretero en su artículo "El adolescente como historiador" elaboraron una prueba con la finalidad de: *"estudiar el desarrollo de la capacidad de comprobar hipótesis durante la adoles*

cencia, pues es un elemento fundamental del pensamiento hipotético deductivo y, por lo tanto del pensamiento formal ... pretendemos estudiar la relación existente entre el desarrollo del pensamiento hipotético deductivo en este área (Historia) y el desarrollo del conocimiento de casualidad histórica" (60).

La prueba se aplicó en: 6º y 8º de E.G.B., 2º de B.U.P. y COU. Manejaba tres variables económicas, una política y otra moral. Los resultados se agruparon en 4 estadios de dificultad caracterizados por:

- I- Primer estadio: Ausencia de conducta comprobatoria (61).
- II- Segundo estadio: Estrategia descriptiva (62).
- III- Tercer estadio: Aparición del pensamiento hipotético deductivo (63)
- IV- Cuarto estadio: Consolidación del pensamiento hipotético deductivo. (64).

Los resultados obtenidos, con el porcentaje de alumnos por estadio y curso, es el siguiente:

CURSO	EDAD MEDIA	ESTADIO			
		I	II	III	IV
6º E.G.B.	11,5	50 %	50 %		
8º E.G.B.	13,3	26 %	60 %	14 %	
2º B.U.P.	15,4	7 %	70 %	23 %	
C.O.U.	17,2		14 %	46 %	40 %

Los propios autores concluyen: "En resumen, como señalá**ba**mos en el artículo precedente, no parece que el pensamiento formal sea moneda corriente entre los adolescentes. Por el contrario si analizamos los programas escolares, observamos que se trata de un requisito imprescindible para entender la historia que se enseña desde edades muy tempranas. Obviamente, esto plantea desfases entre el desarrollo cognitivo del adolescente y la enseñanza que se le imparte que, al menos parcialmente, explicaría el elevado y alarmante FRACASO ESCOLAR en una disciplina tradicionalmente fácil como la Historia. De esta situación parece necesario proceder a una reforma profunda de la enseñanza de la Historia en los diversos niveles educativos" (66).

Las conclusiones obtenidas son graves, pues cuestionan, en gran medida, las posibilidades del modelo curricular elegido. Por otra parte, los resultados obtenidos en la prueba aplicada en Historia, pueden validarse para la Geografía pues:

- Las características del supuesto utilizado posee contenidos de Geografía (67).
- Los que se pretende medir no son conocimientos sino capacidades (68)
- Podemos sustituir sin ningún problema, los contenidos del supuesto utilizado, por cualquiera de los impartidos en el programa de Geografía de 6º Nivel.

También es motivo de seria reflexión, otro de los trabajos realizados por estos autores que con el título de "Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia" realizaron en la Segunda Etapa de la E.G.B. Sus resultados; algo más esperanzadores que los

anteriores, cuestionan seriamente lo que estamos haciendo en el aula. Los conceptos empleados fueron obtenidos de los libros de texto y algunos de ellos son: Aristocracia, densidad de población, dictadura, colonia, cronología, etc. (69). Nuevamente nos vemos obligados a parangonarlos con los de Geografía pues incluso posee contenidos de ella.

La complejidad estructural que subyace en la organización de las disciplinas, nos debe de llevar a la reflexión sobre la validez de los currícula por materias para el Nivel de la E.G.B. Las propias necesidades del conocimiento científico lleva a utilizar estructuras de alto índice de interrelaciones, no solamente entre conceptos, sino también entre estructuras e incluso grupos estructurales. La validez educativa de la utilización de este modelo se encuentra en la transmisión de su propia organización, y ésta (como hemos visto) se escapa en gran medida a las posibilidades de los alumnos (70).

Por otra parte, los estudios realizados en psicología presentan todavía muchas interrogantes, el mismo Delval comentaba al respecto en 1.981: *"no se disponen de datos suficientes que nos permitan saber a qué edades alcanzan los niños españoles cada uno de estos estadios por término medio ... no puede afirmarse con fundamento que los cursos 6º, 7º y 8º coinciden con la aparición y desarrollo del pensamiento lógico formal, basándonos únicamente en estudios realizados en Suiza y E.E.U.U."* (71). Sin duda, se ha avanzado bastante en estos cuatro últimos años, los Trabajos de Carretero, Pozo, etc. son buena prueba de ello, pero ¿Qué está ocurriendo en la enseñanza?. Las soluciones no se ven con claridad, el mismo Mario Carretero

se preguntaba: "Volver a la Historia (y Geografía, añadimos nosotros en virtud de lo analizado hasta ahora) que se enseñaba antes?. Creemos que tanto por razones académicas como políticas sería desaconsejable recuperar unos contenidos claramente obsoletos y en muchos casos irrelevantes desde una perspectiva científica. Pero tampoco puede mantenerse una situación cuyo fracaso es notorio" (72).

Las soluciones que este autor propone, van dirigidas (pues mantiene la posibilidad de estructurar un currículum en torno a las materias), al desarrollo de unas técnicas que faciliten la comprensión de esos hechos, a adecuar la capacidad intelectual con la dificultad de los contenidos y a huir de cualquier ortodoxia (73). Sin embargo, en su trabajo "La enseñanza de la historia, un cambio frustrado" exponía:

A-"Se ha mantenido el modelo según el cual los contenidos de la enseñanza primaria y secundaria los dictan más o menos fielmente las disciplinas universitarias correspondientes"...

B-"Lo único que se ha cambiado es lo que se entiende por cultura. Como antes, el alumno ha de saber todo lo que sabe el historiador. Pero ahora lo que sabe el historiador es otra cosa. Por eso cambian los contenidos, pero no los objetivos, que siguen sin responder a las necesidades de formación de los futuros ciudadanos responsables"

C-"En realidad la enseñanza de la Historia en los niveles educativos obligatorios sólo tiene sentido si contribuye a la formación global del alumno, como persona inmer

sa en un determinado mundo social"

A pesar de ello, sus conclusiones siguen manteniendo la misma característica curricular:

"Ahora bien, la organización de esos conocimientos en el currículo no tienen necesariamente que responder a los criterios rígidos hasta ahora vigentes, ni ser tan exhaustivos en contenidos como hasta ahora. ... Es éste un corsé que puede abandonarse en algunos niveles educativos, pero no en todos, ya que el dominio de la cronología y la idea de un tiempo histórico continuo son indispensables para alcanzar una concepción mínimamente elaborada de la historia" (74).

A modo de reflexión que sintetice estos últimos apartados, encontramos que son las disciplinas universitarias las estructuradoras del currículum de la E.G.B. (más por criterios políticos que educativos). Igualmente, se predeterminaba una corriente disciplinar (la regional en Geografía), e incluso ésta, era desprovista del estudio de su propia región (nuevamente por criterios extra-educativos). La mimesis (tanto en la estructura como en el desarrollo e incluso contenidos de las asignaturas) entre ambos niveles (E.G.B.-Universidad), cuestionan en gran medida el modelo seguido. Por último, los estudios de psicología cognitiva realizados por Carretero, Pozo y Asensio, crean muy serias dudas sobre las posibilidades educativas de estas disciplinas en los currícula de E.G.B.

IV.10.- NOTAS AL CAPITULO -IV-.

NOTAS

- (1) "Se pregunta a los profesores por parte de los estudiantes, los padres, los Directores de Colegio, acerca de la posible utilidad de la Geografía como parte de una educación válida para obtener empleo. Tales preguntas son difíciles de contestar en forma adecuada ... de esta forma el profesor de Geografía se ve obligado a intentar justificar su asignatura con la argumentación de que no sólo sirve para mejorar la lectura, escritura, el manejo de los números y de los gráficos, el conocimiento del entorno, sino que también su asignatura está relacionada con el desarrollo en el individuo del concepto de espacio..."
GRAVES, Norman J.: "La enseñanza de la Geografía en la Enseñanza Media de Gran Bretaña". Ponencia presentada al "I Simposium Internacional de Didáctica General y Didácticas Especiales". La Manga del Mar Menor (Murcia). Septiembre-Octubre 1.982. página 5.
- (2) Analizados en el capítulo III.
- (3) WHEELER, D.K.: "El desarrollo del currículum escolar". Santillana. Madrid 1.976. págs. 49-50.
SCHRAMKE, Wolfgang: "La Geografía como Educación Política" Revista Geocrítica. Marzo 1.980. págs. 30-33.
- (4) Recuérdese las Funciones políticas de la L.G.E., analizadas en el capítulo II.
- (5) MAHEU, René "Año Internacional de la Educación: Mensaje del Director General de la UNESCO". Publicado en la Revista 'Vida Escolar' nº 120. Junio 1.970. págs.36
- (6) Esta presión será favorecida desde la propia Administración. En Abril de 1.974 se celebró en la Manga del Mar Menor (Murcia) un Simposium sobre "La continuidad y articulación entre la Enseñanza Obligatoria y las Enseñanzas Medias". A él asistieron 22 Delegaciones de países europeos con un número de representantes comprendido entre uno y tres. Recogido en la Revista 'Vida Escolar' nº 162-163 las conclusiones.
- (7) "Orden del 2-12-70 por la que se aprueban las Orientaciones Pedagógicas para la E.G.B." Publicado en 'Vida Escolar' nº 124-126. Diciembre-Febrero de 1.970-71. págs. 16.
- (8) "Los contenidos son proporcionados por las experiencias de los escolares, por la realidad que tienen a su alcance..."
"Orden del 2-12-70 por la que se aprueban las Orientaciones Pedagógicas para la E.G.B." Publicado en 'Vida Escolar' nº 124-126. Diciembre-Febrero de 1.970-71. págs. 17.
- WHEELER, D.K.: "El desarrollo del currículum escolar" Santillana. Madrid 1.976 págs. 49-50.
- (10) SCHRAMKE, Wolfgang: "La Geografía como Educación Política" Revista Geocrítica. nº 26. Barcelona. Marzo de 1.980. págs. 30.
- (11) "Orden del 2-12-70 por la que se aprueban las Orientaciones Pedagógicas para la E.G.B." Publicado en 'Vida Escolar' nº 124-126. Diciembre-Febrero de 1.970-

71. págs. 144.

(12) Desarrollado en el capítulo I.

(13) "Por otra parte, las características fundamentales de la cultura y de la sociedad de nuestro tiempo es la comunicación. De aquí que, si la comunicación ha de responder a las características culturales del mundo en que viven los escolares, lo fundamental en su formación será el desenvolvimiento de la capacidad de comunicación, es decir la capacidad de expresión y comprensión..."

"Orden del 2-12-70 por la que se aprueban las Orientaciones Pedagógicas para la E.G.B." Publicado en 'Vida Escolar' nº 124-126. Diciembre-Febrero de 1.970-71. págs. 17.

(14) BOSQUE MARUEL, Joaquín: "Epistemología y metodología de los estudios regionales". Ponencia presentada al "III Seminario de Geografía. I Reunión de Estudios Regionales". Albacete. Mayo de 1.984.

CAPEL, Horacio: "Filosofía y Ciencia en la Geografía Contemporánea. Una introducción a la Geografía". Barcanova. Barcelona 1.981.

CAPEL, Horacio y URTEAGA, J. Luis: "Las nuevas Geografías" Aula Abierta. Salvat. Temas Clave nº 70. Barcelona 1.982.

ESTEBANEZ, José: "Tendencias y problemática actual de la Geografía" Cincel. Serie Geografía. Madrid 1.982.

GOMEZ MENDOZA, Josefina, NUÑOZ JIMENEZ, Julio y ORTEGA CANTERO, Nicolás: "El pensamiento geográfico". Alianza Universidad. Madrid 1.982.

(15) CAPEL, Horacio, LUIS, Alberto y URTEAGA, Luis: "La Geografía ante la Reforma Educativa" Revista 'Geocrítica' nº 53. Barcelona. Septiembre de 1.984. págs.42.

CUADRO 4. EL DESFASE DE LA GEOGRAFIA ESCOLAR ESPAÑOLA

	<u>Evolución de la Geografía</u>	<u>Geografía universitaria España</u>	<u>Geografía escolar España</u>
1960	Geografía regional Schaeffer: <i>Exceptionalism</i>		
	"REVOLUCION CUANTITATIVA"		
1980	Schaeffer: <i>Theoretical Geomorphology</i> Bunge: <i>Theoretical Geography</i> Análisis de sistemas Chorley-Haggett: <i>Frontiers in Geographical Teaching</i> Chorley-Haggett: <i>Models in Geography</i> Paradoja y comportamiento Harvey: <i>Explanation in Geography</i> "Antipode"	Geografía regional "Revista de Geografía"	Geografía regional Trad. del <i>Método de la Unesco</i>
1970	GEOGRAFIAS RADICALES Harvey: <i>Social Justice</i> "L'Espace Geographique" Yi Fu Tuan: <i>Topophilia</i> Geografía marxista	Trad. Schaeffer, 1963 Trad. Chorley-Haggett, 1967 Primeras traducciones universitarias de geografía teóricas.	Ley General de Educación (1970) Esfuerzos para renovación de la enseñanza
	Geografía humanista "Transactions IBG. New Series" Smith: <i>Human Geography: A Welfare Approach</i> Problemas del bienestar	"Geo-Crítica" Trad. de Harvey, 1973 "Documents d'Análisi Territorial" Investigaciones cuantitativas Geografía radical.	"Cuadernos de Pedagogía" "Perspectiva Escolar" Primeros itinerarios didácticos Introducción de la didáctica (mediterránea) Primeros usos de la geografía cuantitativa Trad. de Cole-Beynon: <i>Introducción a la Geografía</i> Primeros juegos de simulación escolares
1980		Trad. de Smith "Anales de Geografía de la Universidad Complutense"	

- (16) "Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa". Publicado por Escuela Española. Madrid 1.972. págs. 10.
- (17) "Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa". Publicado por Escuela Española. Madrid 1.972. págs. 10.
- (18) "Orden del 2-12-70 por la que se aprueban las Orientaciones Pedagógicas para la E.G.B." Publicado en 'Vida Escolar' nº 124-126. Diciembre-Febrero de 1.970-71. págs. 41-42, 92 y 107.
- (19) "Orden del 2-12-70 por la que se aprueban las Orientaciones Pedagógicas para la E.G.B." Publicado en 'Vida Escolar' nº 124-126. Diciembre-Febrero de 1.970-71. págs. 107-108.
- (20) "Orden del 2-12-70 por la que se aprueban las Orientaciones Pedagógicas para la E.G.B." Publicado en 'Vida Escolar' nº 124-126. Diciembre-Febrero de 1.970-71. págs. 108-121.
- (21) "Orden del 2-12-70 por la que se aprueban las Orientaciones Pedagógicas para la E.G.B." Publicado en 'Vida Escolar' nº 124-126. Diciembre-Febrero de 1.970-71. págs. 108-110.
- (22) "Orden del 2-12-70 por la que se aprueban las Orientaciones Pedagógicas para la E.G.B." Publicado en 'Vida Escolar' nº 124-126. Diciembre-Febrero de 1.970-71. págs. 114, 115 y 119.

SEPTIMO:

12.- El Deseo de Libertad. 13.- Las ideas liberales en España. 15.- El Problema humano del siglo XIX. 16.- La época de los grandes partidos en España. 17.- Los grandes Conflictos del siglo XX. 18.- Los 'Bloques' de nuestro mundo.

OCTAVO:

17.- Las inquietudes del hombre del siglo XIX. 18.- El hombre del siglo XX.

- (23) Publicadas en la Revista 'Vida Escolar' nº 128-130. Abril-Junio de 1.971.
- (24) "O.M. 6-8-71 por la que se aprueban las Nuevas Orientaciones Pedagógicas para la Segunda Etapa de la E.G.B.". Publicado en la Revista 'Vida Escolar'. Abril-Junio de 1.971. págs. 27-30.
- (25) "La reforma educativa contenida en este proyecto de ley no ha surgido caprichosa ni improvisadamente, ni el proyecto entró en debate, por así decirlo, de tapadillo o soslayadamente. Hemos entrado en su problemática a través de un riguroso análisis del sistema actual, del examen riguroso y sereno que se hizo en el 'Libro Blanco' ..."
- VILLAR PALASI, J.L.: "Discurso del Ministro de E. y C. ante el pleno de las Cortes en defensa del dictamen de la L.G.E." Publicado en la Revista 'Vida Escolar' nº 121-122. Septiembre-Octubre de 1.970. págs. 4.
- (26) "O.M. 6-8-71 por la que se aprueban las Nuevas Orientaciones Pedagógicas para la Segunda Etapa de la E.G.B." Publicado en la Revista 'Vida Escolar'. Abril-Junio de 1.971. págs. 4.

- (27) FUSI, Juan Pablo y VILAR, Sergio: "De la Dictadura a la Democracia. Desarrollismo, crisis y transición (1.959-1977)". Historia 16. Febrero de 1.983. págs. 104.
También hay que recordar los hechos políticos acaecidos en el período 1970-71. Recogido a modo de síntesis en el capítulo II.
- (28) "O.M. 6-8-71 por la que se aprueban las Nuevas Orientaciones Pedagógicas para la E.G.B.". Publicado en la Revista 'Vida Escolar' nº 128-130. Abril-Junio de 1.971.
"O.M. de 22 de marzo de 1.975. Anexo I"
- (29) MARTINEZ VALCARCEL, Nicolás (coordinador): "Tema Puente de E.G.B.-B.U.P.". I.C.E. de la Universidad de Murcia. 1.984. págs. 9-10.
- (30) MARTINEZ VALCARCEL, Nicolás y GONZALEZ ORTIZ, Jose Luis: "Los programas de Geografía en E.G.B. y B.U.P.". Comunicación presentada al "I Simposium Internacional de Didáctica General y Didácticas Especiales". La Manga del Mar Menor (Murcia). Septiembre-Octubre de 1.982. págs. 3.
- (31) "Orden del 2-12-70 por la que se aprueban las Orientaciones Pedagógicas para la E.G.B." Publicado en 'Vida Escolar' nº 124-126. Diciembre-Febrero de 1.970-71. págs. 111-121.
- (32) FUSI, Juan Pablo y VILAR, Sergio: "De la Dictadura a la Democracia. Desarrollismo, crisis y transición (1.959-1.977)". Historia 16. Febrero de 1.983. págs. 116-117.
- (33) "O.M. 6-8-71 por la que se aprueban las Nuevas Orientaciones Pedagógicas para la Segunda Etapa de la E.G.B.". Publicado en la Revista 'Vida Escolar' nº 128-130. Abril-Junio de 1.971. págs. 28-30.
- (34) "En el caso de la Geografía, puede comprobarse en la secuenciación de los contenidos siguiendo el principio de lo (físicamente) cercano a lo lejano, teniendo presente en la elección y estructuración de los mismos, mucho más la lógica interna de una determinada concepción de la ciencia geográfica que lo que el conocimiento de sus estructuras fundamentales puede adoptar a los alumnos para los objetivos de aprendizaje prefijados".
CAPEL, Horacio; LUIS, Alberto y URTEAGA, Luis: "La Geografía ante la Reforma Educativa". Revista 'Geocrítica' nº 53. Septiembre de 1.984. Barcelona págs.35.
Igualmente en la misma obra podemos reseñar el cuadro nº 4 (reproducido en la nota -15-).
- (35) BOSQUE MAUREL, Joaquín: "Epistemología y metodología de los estudios regionales". Ponencia presentada a "I Reunión de estudios Regionales, y, III Seminario de Geografía de Albacete". Albacete. Mayo de 1.984. págs. 16.
Igualmente relacionado con el tema se organizaron las Jornadas sobre "La Región y la Geografía Española". 17 y 18 de Diciembre de 1.979.
- (36) Coviene tener en cuenta los trabajos realizados por Carretero, Pozo y Asensio, que si bien no cubren todos los campos precisos, si son un motivo de reflexión sobre los contenidos del Area Social. Más directamente relacionados con el tema serían los estudios de:
DEVAL, J. "La Representación infantil del mundo social". Infancia y Aprendizaje nº 13. Junio de 1.981. págs. 35-64.

Revista 'Infancia y Aprendizaje'. Monografías -2- "Piaget". 1.981.

PLANS, Pedro: "La adaptación de los planes de estudio y de las cuestiones de Geografía al nivel de los alumnos de Enseñanza Media". Magisterio Español. Madrid 1.967. págs. 111-124.

SLATER, F.A.: "Relationship between levels of learning in geography, Piaget's theory of intellectual developmen and Bruner's hypotesis" Geographical Educación. Vol 1. 1.970. págs. 87-97.

(37) DEBESSE-ARVISET, M.L.: "El entorno en la escuela: una revolución pedagógica". Fontanella Barcelona 1.974.

PIÑEIRO PELETEIRO, MA. Rosario: "El entorno y su valor pedagógico". Aula Abierta nº 38. Oviedo 1.983. págs. 79-87.

(38) Lo que le haría entrar en confrontación con el artículo 16 de la L.G.E., al omitir éste la región en su contenido, cuando expone: "vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional".

(39) DEVAL, J.: "La representación infantil del mundo social". Infancia y Aprendizaje nº 13. Junio de 1.981. págs. 35-64.

(40) "Orden del 2-12-70 por la que se aprueban las Orientaciones Pedagógicas para la E.G.B.". Publicado en 'Vida Escolar' nº 124-126. Diciembre-Febrero de 1.970-71 págs. 92-99.

-Es uno de los 14 temas de la opción "B".

-0 uno de los 9 temas de la opción "A".

(41) "Orden del 2-12-70 por la que se aprueban las Orientaciones Pedagógicas para la E.G.B." Publicado en 'Vida Escolar' nº 124-126. Diciembre-Febrero de 1.970-71. págs. 92-99.

-Es uno de los 14 temas de la opción "B".

(42) Tanto el desarrollo de la O.M. 2-12-70, como la O.M. 6-8-71, no incluyen el tema de su propia región.

(43) O.M. 13-7-1.974 (Primer Grado).
O.M. 23-9-75 (Segundo Grado).

(44) O.M. 22-3-75. Anexo I.

(45) Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles nº 9. Abril de 1.983.

(46) POZO, J.I.: "La enseñanza de la Historia, un cambio frustrado" 'El País Educación' 12-6-84. págs. 2 y 4.

(47) GOUROU, P. y PAPY, L.: "Compendio de Geografía General". Rialp. Madrid 1.977. págs. 305-308.

(48) MAÑERO, M. ; SANCHEZ, D. y GONZALEZ, S.: "Ciencias Sociales" Anaya. págs. 4-5.

(49) GOUROU, P. y PAPY, L.: "Compendio de Geografía General" Rialp. Madrid 1.977. págs. 5-11.

(50) MAÑERO, M. ; SANCHEZ, D. y GONZALEZ, S.: "Ciencias Sociales". Anaya. págs.8-15.

- (51) Expondremos a continuación varios ejemplos de los textos anteriormente mencionados. con la finalidad de valorar las variaciones entre ambos. Quede claro que, por supuesto, el manual utilizado en la Universidad desarrolla temas no recogidos en la E.G.B. o amplía algunos de ellos. Sin embargo tanto el ejemplo recogido, como los gráficos que reproducimos son altamente significativos:

Las mareas: texto de E.G.B. (Editorial Anaya): NIVEL 5º. Edad 11-12 años.

3. Las mareas. En todas las costas las aguas alcanzan dos veces un nivel máximo y otras dos un nivel mínimo en el plazo de 24 horas. Estos flujos y reflujos del mar, cada seis horas son las mareas. En las costas abiertas y en el centro de los océanos, las diferencias de nivel de la pleamar* a la bajamar* no pasan de 50 centímetros, pero en las bahías estrechas las diferencias son considerables (20 metros en la bahía de Fundy, en el Atlántico Norte). La causa principal de las mareas es la atracción de la Luna. En los cuartos creciente y menguante, al contrarrestarse con la atracción solar se producen mareas muertas, de muy débil amplitud. En la luna llena y luna nueva se producen las mareas vivas, mucho más acusadas." págs. 29. (los conceptos con * son explicados en el vocabulario).

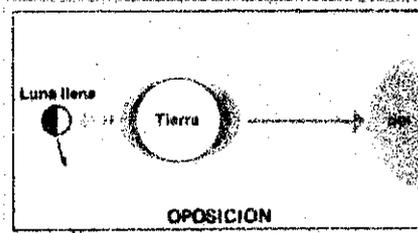
Las mareas: Texto utilizado en la Universidad. 1º Curso. Edad. 18-19 años.

1.º Las mareas son debidas a la acción de la Luna y el Sol. Estos dos astros ejercen sobre la masa de las aguas marinas una atracción. El abombamiento producido por ella engendra en alta mar una amplia ondulación. En las costas la ascensión de las aguas va seguida de un descenso de las mismas: se llama flujo a la marea ascendente, y reflujo a la marea descendente. LA amplitud de la marea, es decir la diferencia de nivel entre pleamar y bajamar varía periódicamente. Cuando el Sol y la Luna están situados de tal manera respecto a la tierra que sus efectos se acumulan, las mareas son de amplitudes muy grandes. Se habla entonces de mareas vivas. Por el contrario cuando la acción de estos astros se contrarresta, se producen mareas de poca intensidad o mareas muertas.

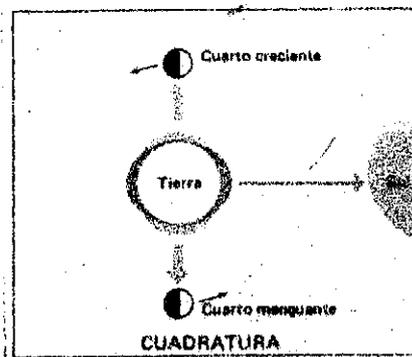
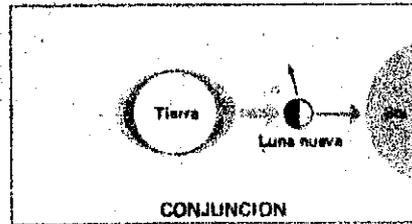
2º El ritmo y la amplitud de las mareas varían mucho según los mares y los sitios.

3º Las mareas engendran violentas corrientes cuando la costa presenta escota duras y salientes." págs. 32.

Ambos textos manejan, conceptos, vocabulario, ... de muy alto grado de abstracción. Por otra parte si analizamos las causas que originan ese fenómeno, implican el manejo de leyes, interacciones, etc., sin que exista una diferencia significativa entre ambos niveles educativos. Desde luego, es necesario dominar la capacidad de elaborar y comprobar hipótesis, es decir deben de estar inmerso en la etapa formal. También encontramos que en aras de simplificar se reducen conceptos, pero no las causas que los justifican. Por último, si alguna duda nos queda bastará con enfrentar los gráficos explicativos que ambos textos utilizan:



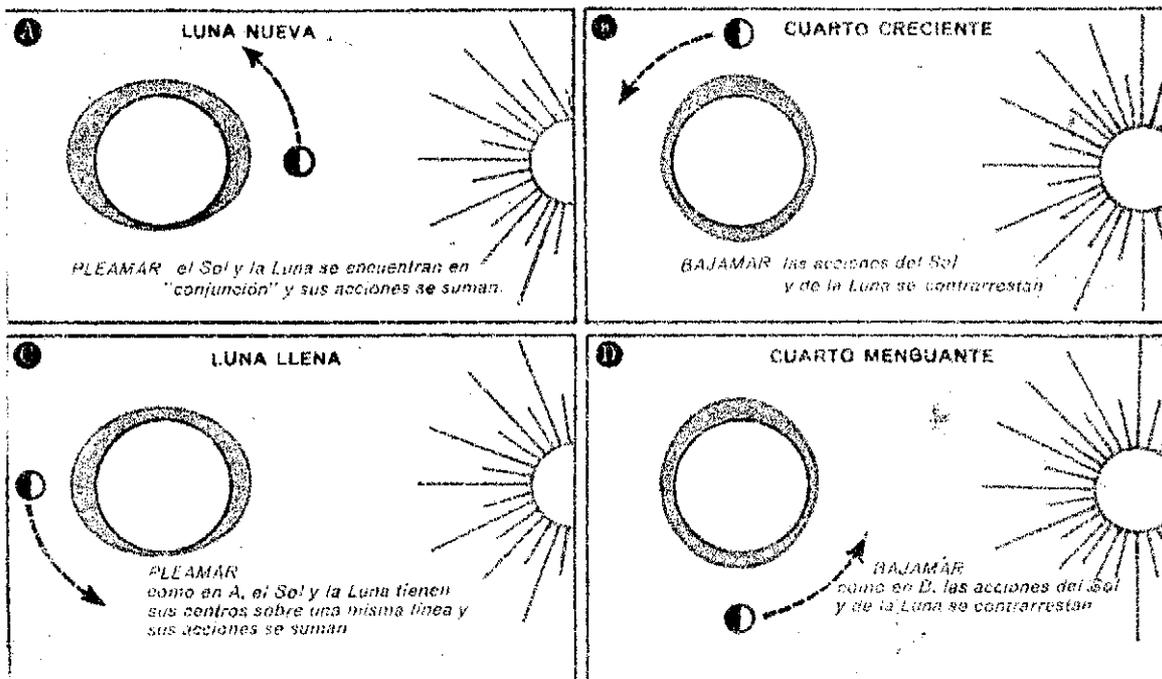
Texto utilizado
en 6° de E.G.B
página 38



Mareas vivas y mareas muertas. Las mareas son producidas principalmente por la atracción de la Luna y, en segundo término, por la del Sol.

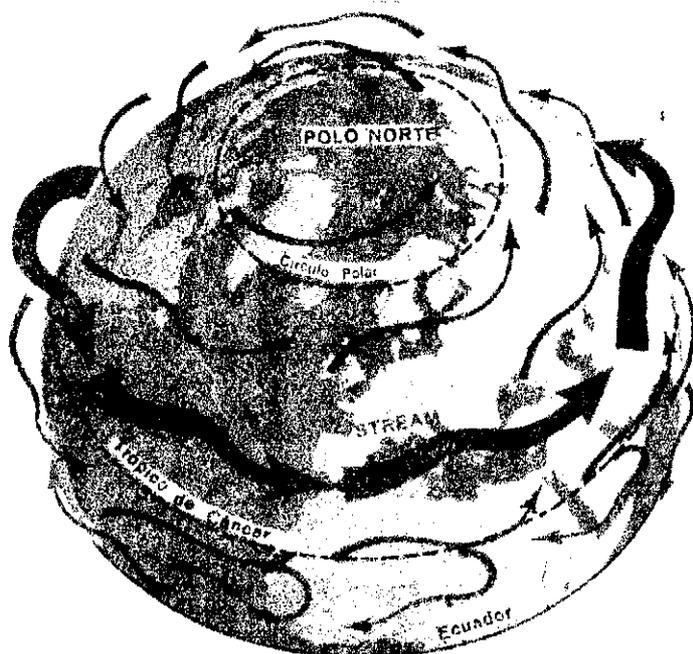
Texto utilizado en la Universidad página- 31.

FIG. 3.—INFLUENCIA DE LA LUNA Y DEL SOL SOBRE EL FENOMENO DE LAS MAREAS.



Sin ánimo de agotar el tema, presente a continuación, otros esquemas utilizados en ambos textos, para desarrollar conceptos referidos a la circulación general atmosférica. Creo que son expresivos de por sí:

TEXTO UTILIZADO EN LA
UNIVERSIDAD pág 44



◀ FIG. 12.—LA CIRCULACION ATMOSFERICA EN LA ALTA ATMOSFERA Y EL «JET STREAM».

La circulación general del Oeste, en altura, está representada en rojo, y el «jet stream» por flechas más gruesas. La circulación ecuatorial del Este va en azul. Sobre la derecha del «jet stream» se produce una acumulación de aire que origina las altas presiones subtropicales. Sobre la izquierda del «jet stream» se produce, por el contrario, un movimiento de ascendencia que mantiene las bajas presiones de la zona templada.

Texto de la E.G.B. págs. 47.



La circulación atmosférica en la alta atmósfera y el "jet stream".

TEXTO UTILIZADO EN LA UNIVERSIDAD PÁGINA - 44

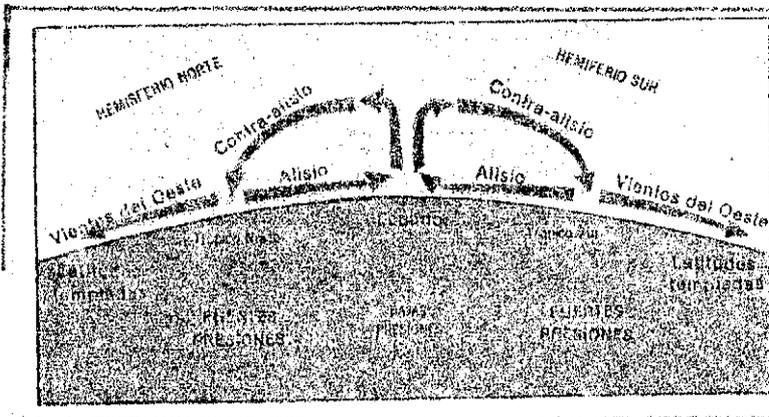
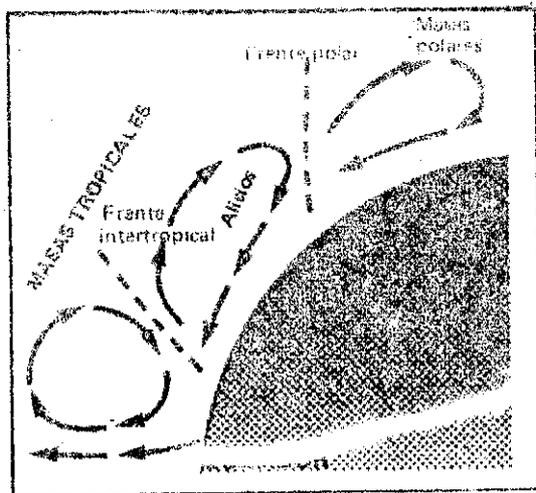


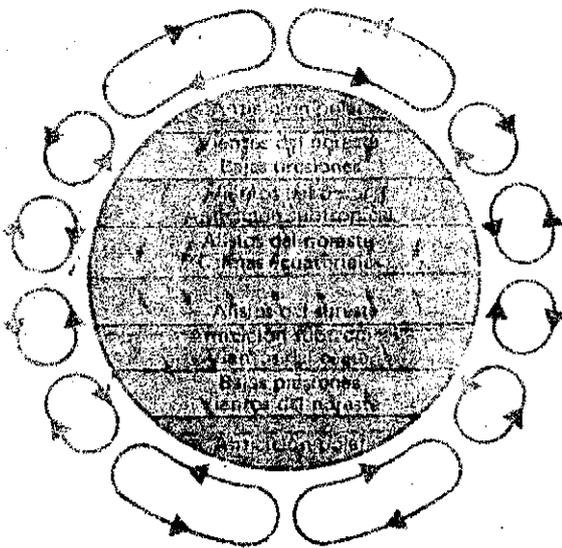
FIG. 11.—LA «CHIMENEA ECUATORIAL». Corte esquemático de la troposfera mostrando la ascensión del aire ecuatorial y la caída del contraaliso que engendra las fuertes presiones subtropicales. De ellas proceden los alisios en la zona intertropical y los vientos del Oeste en las latitudes templadas.



TEXTO UTILIZADO EN LA E.O.S. PÁGINA 52

Masas de aire: corte vertical con indicación de sus despla-

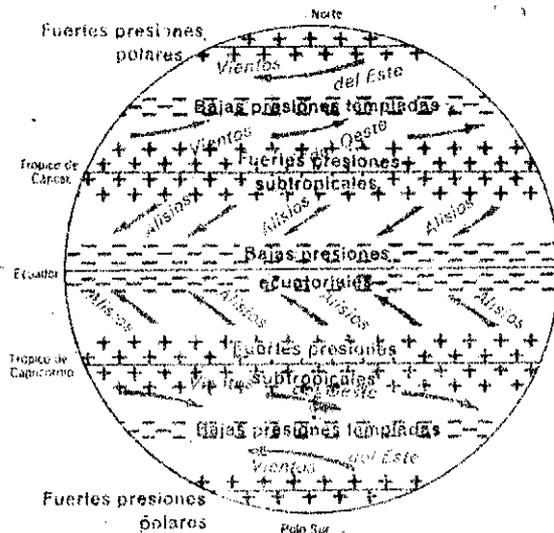
TEXTO UTILIZADO EN LA O.C.A. PÁGINA 53



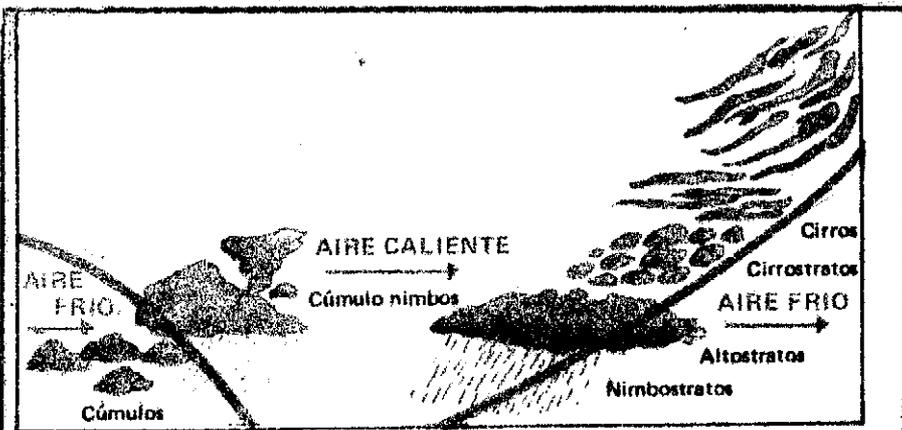
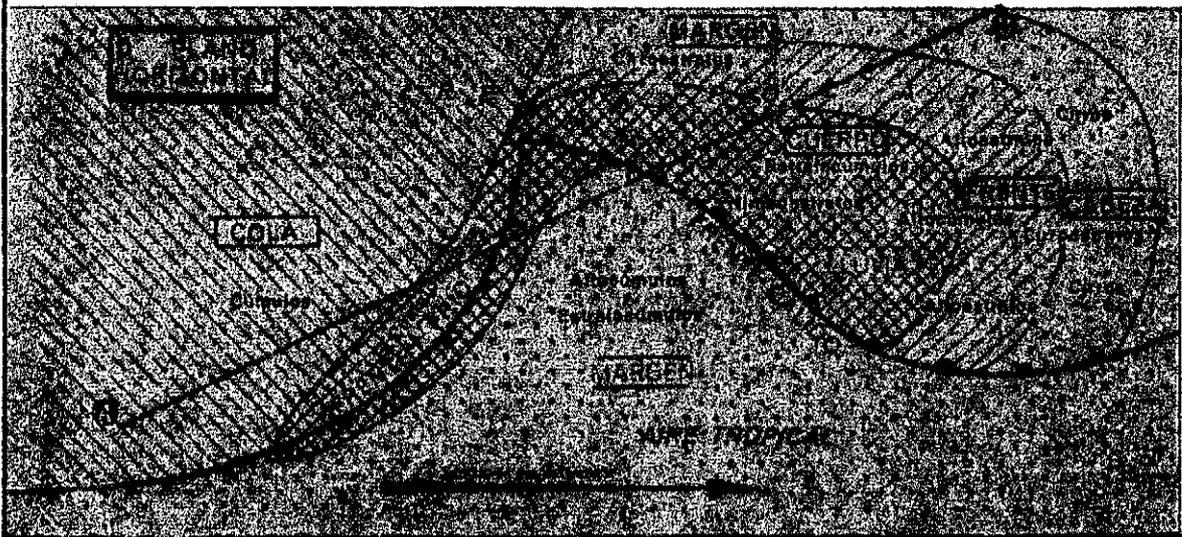
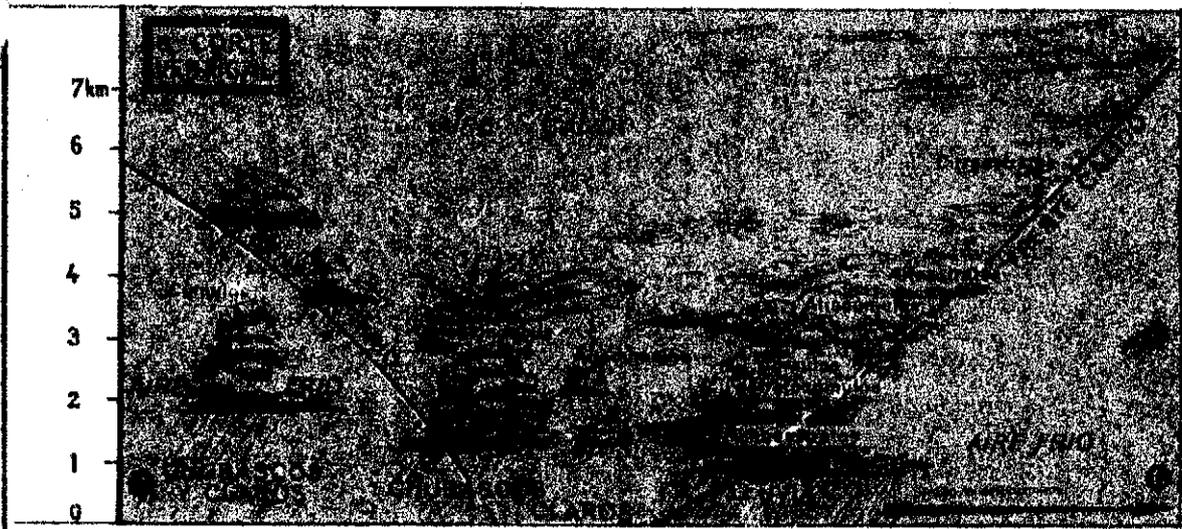
→ Dirección de los vientos en superficie

↻ Sección vertical de las células convectivas

UTILIZADO EN LA UNIVERSIDAD PAG. 43

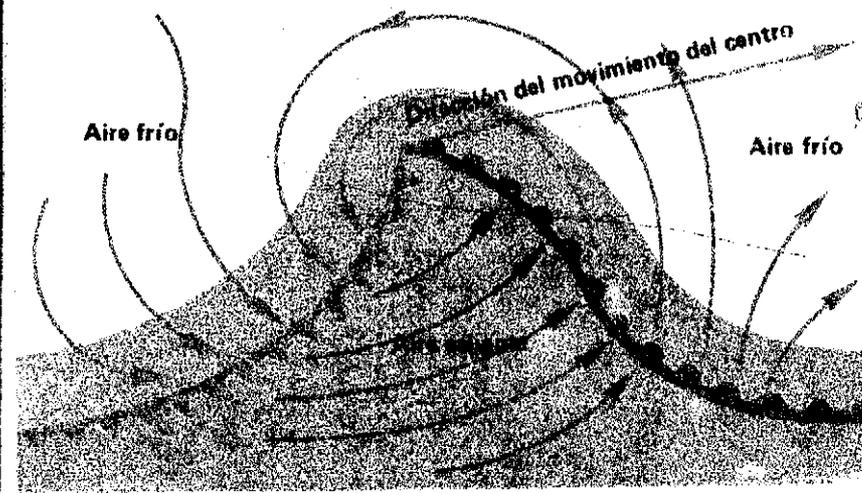


Texto utilizado en la Universidad página. 56

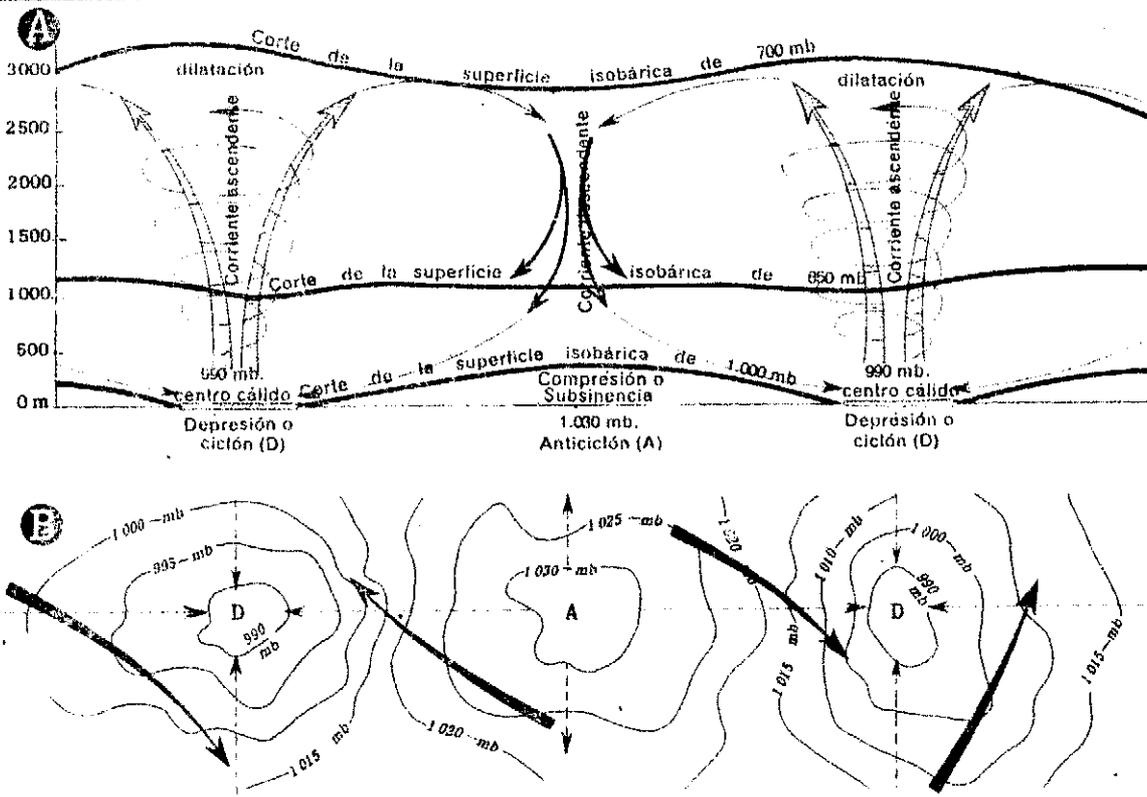


Texto utilizado en la E.G.B. página. 52

① Perturbaciones que acompañan a una borrasca.

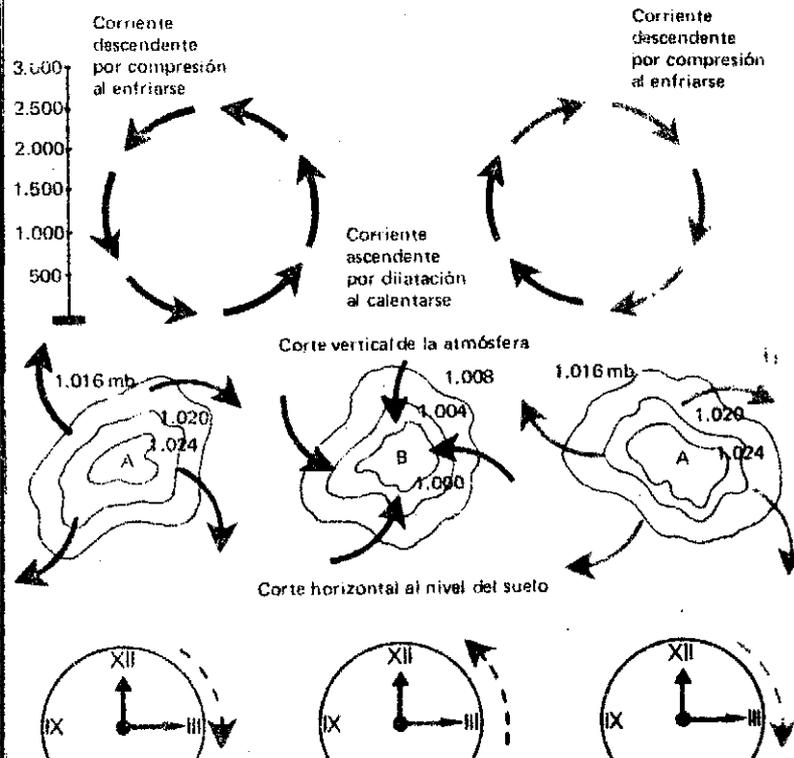


Texto utilizado en la Universidad página-40



▲ FIG. 5.—LOS MOVIMIENTOS DE CONVECCIÓN DEL AIRE EN EL HEMISFERIO NORTE.
 En A: Corte vertical de la atmósfera mostrando las relaciones entre dos depresiones (D) y un anticiclón (A). El aire asciende en el centro de las depresiones (movimiento de convección), con dilatación; en altura, los vientos divergen de los ciclones y descienden en el anticiclón (subsistencia). La superficie isobárica es la superficie que presenta en todas partes la misma presión. La superficie isobárica de 850 milibares se acerca al suelo en el centro de los ciclones (la pendiente barométrica se dirige hacia el interior de cada ciclón) y se aleja del suelo en el centro del anticiclón (la pendiente barométrica se dirige entonces hacia el exterior del anticiclón). En altura, las cosas suceden de manera contraria.
 En B: Plano a nivel del suelo de las depresiones y del anticiclón. La línea de trazos representa la dirección que llevarían los vientos en el caso de que la Tierra se encontrase inmóvil. En trazo continuo, los vientos desviados que originan un movimiento de remolino alrededor de las áreas de baja presión.

RELACIONES ENTRE CENTROS DE ALTA PRESION (A) Y CENTROS DE BAJA PRESION (B)



Texto utilizado en 6º E.G.B. página- 46

(52) Quiero limitarme aquí a los propios datos del Ministerio.

Una de las causas de los "Programas Renovados de 1.980", sería: "pero es necesario igualmente reconocer que no se han alcanzado las cotas de rendimiento que serían deseables en un nivel de escolaridad general y obligatorio.

Para no citar más que un dato significativo, podríamos señalar el hecho de que aproximadamente el 30 % de los alumnos no alcanzan el título de Graduado Escolar al término de la E.G.B., y este índice tiende a aumentar ligeramente a lo largo de la década..."

Publicado en la Revista 'Vida Escolar' nº 206. Marzo-Abril 1.980. págs.3.

Nuevamente el Ministerio ante la "Reforma del Ciclo Superior de la E.G.B.", vuelve a exponer en 1.984: "En la Segunda Etapa de la E.G.B. están matriculados unos dos millones de alumnos. Al finalizar su escolaridad básica el 35 % no obtienen el título de Graduado Escolar. Realizan sin éxito su escolaridad obligatoria. El sistema escolar básico y obligatorio segrega a uno de cada tres alumnos."

Publicado en la Revista 'Vida Escolar' nº 229-230. 1.984. págs. 8.

EN CUATRO AÑOS HA AUMENTADO EL FRACASO EN UN - 5 % -, OFICIALMENTE.

La Revista 'Inspección de Bachillerato' en su documento nº 9 "Proyecto de Evaluación de programas (I). Conexión de niveles E.C.B.-B.U.P." realiza un análisis

pormenorizado sobre la llegada de los alumnos a este nivel educativo. En el caso concreto del Area Social los resultados son a la llegada al Bachillerato:

- a/ Conocimientos: en su mayoría mal o regular. ...
 - b/ Habitos de estudio y trabajo: parecido a la anterior. ...
 - c/ Nivel de comprensión e interpretación: mal y regular. ...
 - d/ Capacidad par emitir juicios y valoraciones: muy mal y mal. ...
 - e/ Trabajo en equipo: regular.
- págs. 195.

- (53) POZO, Juan Ignacio y CARRETERO, Mario: "Evolución intelectual y enseñanza de la Historia". Revista 'Andecha Pedagógica'. Octubre de 1.984. págs. 22.
- (54) POZO, Juan Ignacio y CARRETERO, Mario: "¿Enseñar Historia o contar "historias"? Otro falso dilema". Cuadernos de Pedagogía nº 111. Marzo 1.984. págs. 45.
- (55) TUÑÓN DE LARA, M.: "Por qué la Historia". Salvat. Barcelona 1.981. págs. 4.
- (56) PLANS, Pedro: "La antigua Geografía 'de cabos, y golfos' y la Geografía moderna frente a frente en nuestra Enseñanza Media". Orientaciones sobre didáctica de la Geografía. Magisterio Español. Madrid 1.967. págs. 89.
- (57) CARRETERO, Mario; POZO, J.I. y ASENSIO, Mikel: "Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia". Revista 'Infancia y Aprendizaje' nº 23. 1.983. págs. 55-56.
- (58) POZO, J.I.: "La enseñanza de la Historia, un cambio frustrado" 'El País Educación' 12-6-84. págs. 2.
 CARRETERO, Mario: "Algunas consideraciones generales acerca de la enseñanza de la ciencia en la reforma de las Enseñanzas Medias". Documento manuscrito empleado por los equipos de elaboración de dichas reformas (E.G.B. y Medias) Madrid 1.984.
- (59) DELVAL, J. "Crecer y Pensar". Cuadernos de Pedagogía. Laia. Barcelona 1.983. págs. 187.
- (60) POZO, J.I. y CARRETERO, Mario: "El adolescente como historiador" Revista 'Infancia y Aprendizaje' nº 23. 1.983. págs. 78-79.
- (61) POZO, Juan I. y CARRETERO, Mario: "El adolescente como historiador". Revista 'Infancia y Aprendizaje'. nº 23. 1.983. págs. 81-82.
 "Este estadio se caracteriza por la ausencia de ideas directrices que impliquen unas consecuencias determinadas y necesarias que es preciso comprobar. Al contrario, en el caso de que el sujeto tenga alguna idea explicativa se tratará de una idea vaga, sin consecuencias inmediatas que puedan, y deban contrarrestarse en la tabla de datos. Lo más frecuente es que estos sujetos establezcan relaciones causales difusas ... no logran tener en cuenta más de un factor a la vez. ... En realidad no hay ninguna labor de comprobación: los datos no tienen ningún efecto sobre las ideas de los sujetos".
- (62) POZO, Juan I. y CARRETERO, Mario: "El adolescente como historiador" Revista 'Infancia y Aprendizaje'. nº 23. 1.983. págs. 82-83.
 "... en este estadio los sujetos se acercan a la tabla de datos partiendo de una idea previamente establecida, aunque a veces no hagan una formulación explícita de la misma. Eso se manifiesta, por un lado, en la sorpresa de los sujetos al encontrarse con resultados que no coin-

ciden con esa idea y, por otro, en sus intentos de acomodar sus explicaciones a los datos mediante nuevas explicaciones añadidas que no consiguen resolver definitivamente la contradicción, debido a dos causas fundamentales. ... por su incapacidad para relacionar de un modo consciente las distintas partes de la situación; estos sujetos no entienden que un hecho que afecta directamente a una parte de la situación ... puede afectar indirectamente a otra parte ... Y en segundo lugar, e igualmente relacionado con el carácter fragmentario de sus explicaciones, sólo consiguen relacionar varios factores causales de una forma aditiva o sucesiva, pero no mediante integraciones o multiplicaciones causales"

- (63) POZO, Juan I. y CARRETERO, Mario: "El adolescente como historiador". Revista 'Infancia y Aprendizaje'. nº 23. 1.983. págs. 83-84.

"Asistimos en este estadio a la aparición de un pensamiento hipotético deductivo incipiente, caracterizado por el establecimiento de formulaciones causales con consecuencias específicas sobre los datos, con secuencias que pueden y deber contrastarse para que las explicaciones propuestas sean válidas. Nos hallamos, por tanto, ante hipótesis propiamente dichas, que, caso de no validarse en la tabla de datos, deben modificarse hasta ser coherentes con los mismos. Por otra parte, las explicaciones ofrecidas por estos sujetos son mucho más complejas. Relacionan entre sí diversos factores y tienen en cuenta las tarjetas que pueden influir sobre cada dato. Establecen relaciones causales e interrelaciones y conexiones causales complejas.

En definitiva, los sujetos de este estadio, aunque se muestran capaces de utilizar un razonamiento hipotético-deductivo en determinadas condiciones, lo hacen con dos limitaciones esenciales: la ausencia de un control de variables y la existencia de una resistencia a la falsación de las explicaciones propuestas".

- (64) POZO, Juan I. y CARRETERO, Mario: "El adolescente como historiador". Revista 'Infancia y Aprendizaje' nº 23. 1.983. págs. 84-85.

"Las hipótesis formuladas por estos sujetos no difieren cualitativamente de las del estadio anterior ni en su contenido ni en su complejidad. Únicamente se hacen en ocasiones más explícitas y exhaustivas.

Es en la capacidad de comprobación donde reside la diferencia entre este estadio y el anterior, al superar definitivamente las dos limitaciones deductivas observadas en el estadio anterior. Por un lado, los sujetos son ya capaces de extraer las conclusiones que se derivan de sus comprobaciones, falseando, cuando es necesario, las hipótesis que previamente han formulado y sustituyéndolas por otras explicaciones más coherentes con los datos. Pero tal vez el avance más significativo de estos sujetos sea su capacidad de disociar de un modo sistemático los distintos factores intervinientes mediante un control riguroso de variables. Es interesante señalar que este análisis permite a los sujetos diferenciar entre factores causales necesarios, sin cuya acción el efecto no se habría producido, y factores causales colaboradores, sin cuya acción el efecto se habría producido pero en menor medida".

- (65) POZO, Juan I. y CARRETERO, Mario: "El adolescente como historiador". Revista 'Infancia y Aprendizaje'. nº 23. 1.983. págs. 84.

- (66) POZO, Juan I. y CARRETERO, Mario: "El adolescente como historiador". Revista 'Infancia y Aprendizaje' nº 23. 1.983. págs. 85-86.

(67) La prueba utilizada dice así:

"Unos historiadores se han puesto a investigar lo que sucedió hace unos años en un país muy lejano, y se han encontrado unos hechos que no saben muy bien como explicar. Nosotros te vamos a presentar esos hechos y lo que queremos que nos digas por qué crees tú que se produjeron y en qué te basas para creer eso.

Ada, pequeña isla del Pacífico, era un país políticamente independiente que estaba formado por dos regiones muy distintas:

- El Este, fundamentalmente agrícola y ganadero, que era muy pobre.
- El oeste, minero e industrial, más rico. Su principal riqueza era el ascanio, mineral muy apreciado, del que era mayor productor del mundo.

En el año 1.930 emigraron de Ada cerca de 20.000 personas con destino al extranjero. La mayor parte de ellas fueron a Van, próspero país del continente.

Los historiadores se preguntan por qué se produjo esa emigración masiva. En sus investigaciones han reunido una serie de datos que te vamos a dar a continuación.

Se trata de que expliques este hecho, la emigración de cerca de 20.000 habitantes de Ada al extranjero en 1.930, a partir de los datos que te vamos a dar.

Apéndice B

TEXTO DE LAS TARJETAS USADAS EN LA INVESTIGACION

TARJETA N.º 1

Desde 1923 existe en Van, próspero país del continente, una ley que favorece la entrada de trabajadores en el país. Esta ley aún no ha sido suprimida.

TARJETA N.º 2

A principios de 1929 se descubre en Africa un importante yacimiento de ascanio, lo que produce una baja inmediata del precio del mineral en el mercado internacional.
Al año siguiente (1930) se cierran en la región oeste de Ada más de 50 fábricas y minas.

TARJETA N.º 3

En 1930 se produce en Ada una fuerte sequía, cuyos efectos destructivos fueron semejantes a los producidos por las sequías de 1921 y 1925. No obstante, la sequía más intensa tuvo lugar en 1924.

TARJETA N.º 4

En 1930, cinco años después de los disturbios de 1923, se producen nuevos disturbios políticos que acaban, como en aquella ocasión, en detenciones y encarcelamientos masivos. Los acontecimientos no alcanzan, sin embargo, la gravedad de lo ocurrido en 1923, año en que murieron por cuestiones políticas más de 500 personas.

TARJETA N.º 5

En 1930, el servicio militar vuelve a hacerse obligatorio en Ada. Había sido voluntario desde 1924 hasta 1929. Antes de 1924 también era obligatorio.

Apéndice A

NUMERO DE EMIGNANTES POR AÑO

OBSERVACIONES	Año	Del este		Del oeste
		al oeste	al extranjero	al extranjero
	1920	10.000	100	100
	1921	11.000	100	100
	1922	10.000	1.000	2.000
	1923	10.000	600	110
	1924	9.000	100	100
	1925	10.000	2.100	1.100
	1926	9.000	400	120
	1927	11.000	100	110
	1928	10.000	400	100
	1929	7.000	1.100	1.200
	1930	1.100	14.100	4.100

Datos a
explicar

POZO, Juan I. y CARRETERO, Mario: "El adolescente como historiador". Revista 'Infancia y Aprendizaje' nº 23. 1.983. págs. 80, 87 y 88.

(68) POZO, Juan I., y CARRETERO, Mario: "El adolescente como historiador" Revista 'Infancia y Aprendizaje'. nº 23. 1.983. págs. 78.

(69) CARRETERO, Mario; POZO, Juan I. y ASENSIO, Mikel: "Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia". Revista 'Infancia y Aprendizaje' nº 23. 1.983. págs. 55-74.

(70) Es altamente esperanzador leer, en trabajos realizados por especialistas en una determinada disciplina, la cuestionabilidad de un currículum por materias:

"Se registra ahora una conciencia clara en diversos sectores de la sociedad sobre la urgencia de cambiar el sistema educativo. En esencia se considera que sus objetivos no pueden seguir fundamentándose en las disciplinas científicas existentes, sino que, por el contrario, hay que partir de las necesidades de los alumnos y de las exigencias del contexto histórico, preguntándose posteriormente por las aportaciones a este respecto de las diversas ciencias"

CAPEL, Horacio; LUIS, Alberto y URTEAGA, Luis: "La Geografía ante la reforma educativa" Revista 'Geocrítica' nº 53. Barcelona Septiembre de 1.984 págs 8-9.

(71) DELVAL, Juan: "La elaboración de los programas escolares y la formación de conocimientos. Comentarios sobre el 'Documento Base'". Trabajo presentado en las "Jornadas para el estudio de los Programas Renovados de la E.G.B.". Organizado por el I.C.E. de la Universidad Autónoma de Madrid 21-23 de Mayo de 1.981. págs.14.

(72) POZO, J.I.: "La enseñanza de la Historia, un cambio frustrado". 'El País Educación' 12-6-84. págs. 2 y 4.

(73) POZO, Juan I. y CARRETERO, Mario "Evolución intelectual y enseñanza de la Historia Revista 'Andecha Pedagógica' nº 12. Asturias 1.984. págs. 25.

En similares términos se pronunciaban en:

CARRETERO, Mario ; POZO, Juan I. y ASENSIO, Mikel: "Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia". Revista 'Infancia y Aprendizaje' nº 23. 1.983 págs. 56.

(74) POZO, J.I.: "La enseñanza de la Historia, un cambio frustrado". 'El País Educación' 12-6-84. págs. 2 y 4.

C O N C L U S I O N E S

CONCLUSIONES

El objetivo general de esta Tesis de Licenciatura ha sido el estudio de la Ley General de Educación de 1.970 (y más concretamente la Geografía en el Área de Ciencias Sociales), a la luz de uno de los paradigmas interpretativos de cambio en educación. Dicha premisa me ha llevado a analizar en el primer capítulo las diferentes tendencias que sobre innovación curricular aparecían en este momento.

La definición del currículum como un sistema de acción socio-cultural, nos lleva a considerarlo en una doble dimensión: práctica y explicativa. Desde ésta última analicé las características de la Reforma de 1.970. Recogía en el análisis que sobre innovación curricular realicé en el capítulo primero, la existencia de tres grandes corrientes sobre el tema, que eran: la empírico-analítica, la hermeneútica y la socio-crítica.

Igualmente, elegí el marco socio-crítico, como consecuencia de la necesidad de buscar la clarificación de las características y las modificaciones que, tanto el diseño, como su posterior desarrollo, singularizaban a esta Ley -conviene recordar que desde el marco de análisis formal curricular. o el disciplinar, quedaban amplios espacios sin justificar-. Efectivamente, la dimensión política de esta Reforma Educativa orienta su estructura en una determinada dimensión, subordinando los objetivos educacionales a los políticos, cumpliendo así la función reproductora que tiene la escuela. Por otra parte, los cambios económicos acaecidos en España en la década de los sesenta (al igual que los políticos que se derivan de ellos deman

dan unos determinados productos finales, que debían de colaborar en el desarrollo económico iniciado en etapas anteriores. Pues bien, de la interacción de estos factores económicos y políticos, emanarán, en gran medida, las líneas maestras de la futura reforma que se pretendía realizar.

La clasificación propuesta por Paulston -que relaciona los cambios educacionales con los producidos en la economía- facilita la determinación del modelo de Reforma propuesto por la Administración en 1.970. Encuadrada en el **paradigma de equilibrio** y en el **modelo estructural- funcional**, determinará el alcance que realmente podía asumir el cambio propuesto, a la vez que sitúa en su justo término, a las grandes declaraciones que desde un lenguaje político, ofrecían metas en modo alguno posibles de acuerdo con el modelo curricular elegido en la L.G.E.

La Reforma de 1.970 pretendía una adecuación de las estructuras educacionales a las económico-sociales alteradas como consecuencia del cambio general operado en España a partir de los años 60. El alcance que preveía esta Ley era la de establecer un equilibrio (homoestasis) entre las diferentes fuerzas sociales existentes, que evitará cualquier modificación brusca de la sociedad española, a la vez que resolviera (ya desde el punto de vista político) otros intereses ajenos al campo educacional.

Será esta dimensión política la que marcará fuertemente al proyecto de reforma sobre todo en sus aspectos referidos a:

- La ideología política, y derivada de ella la Filosofía en la cual se fundamenta dicho modelo.

- La ausencia de un sistema democrático (lo que invalidaba que pudiera establecerse un sistema de libertades en una parte de la sociedad española como podía ser la educación) y la indeterminación del futuro proyecto de estado que se quería legar.
- La necesidad de integrarse en el modelo europeo, asumiendo planteamientos que, en esencia, eran contrarios a los propios del régimen español.
- La lucha interna entre los distintos grupos que en ese momento detentaban el poder en España.

Este conjunto de problemas presentado (que en modo alguno pretendía ser exhaustivo) afectará a la reforma educativa, de tal manera, que muchas veces perseguirá objetivos más avanzados de los que la nación y su sistema político permitían, mientras que, en otros, quedaría por debajo de lo que realmente se pudo hacer. Entraríamos así en un juego de declaraciones grandilocuentes (derivadas del mundo político), que serán mucho más utópicos de lo previsible y aconsejable, despertando esperanzas que difícilmente se podían conseguir, debido a la propia esterilidad de los planteamientos argumentados y a las posibilidades reales del paradigma y el modelo de reforma elegidos, consiguiendo iniciar una contrarreforma cuando ésta era aún un proyecto.

No podemos olvidar la finalidad que tuvo la Ley General de Educación sobre todo en lo que afectó al nuevo nivel educativo que era la E.G.B. Efectivamente, el anacronismo del sistema educativo español (prácticamente vigente con la estructura de la Ley Moyano)

les lleva a elaborar unos planteamientos más acordes con la realidad de los años 70. Concretamente a la E.G.B. le correspondía preparar (desde los 6 a los 14 años) al alumno para que afrontara con éxito, bien sus futuros estudios universitarios (cursando el Bachillerato), o los profesionales (directamente insertándose en el trabajo) o realizando la preparación profesional por medio de la F.P. Sin embargo, y precisamente por asumir lo que se denominaba Bachillerato Elemental (1º, 2º, 3º y 4º), se orientaron fuertemente (casi con exclusividad) los contenidos y las estructuras de su nuevo nivel educacional, hacia la bachellirratización, olvidando otros planteamientos que la L.G.E. recogía.

La principal cuestión presentada a la E.G.B., fue sin duda la de armonizar, en un proyecto común, dos grandes conjuntos de problemas que eran:

A-Los ESTRUCTURALES. Construir un modelo curricular capaz de dar respuesta a los cambios económicos, proporcionando una educación íntegra, no especializada, con la finalidad de conexasarla con los siguientes niveles educativos a los que sustituía. Ello originó una fuerte polémica en los años 70 y siguientes entre los profesionales de Bachillerato y que sin ninguna duda influyó en la nueva orientación y preparación del profesorado de la E.G.B.

B-POLITICOS. La reforma nació en un determinado contexto político, con el objetivo de perpetuarlo reproduciendo un conjunto de valores estables sobre los cuales se pretendía construir el futuro estado español.

La influencia que tiene el modelo económico en la vida social española de los años 70, llevó a trasplantar estas características tanto a la concepción de estado (capitalista tecnocrático fuertemente jerarquizado) como a la Reforma educativa que se pensaba legalizar. Los valores que se introducen en la sociedad española como consecuencia de los éxitos económicos, orientará en una determinada dirección las corrientes de investigación, siendo la Universidad, en gran media, el eje de la vida española (con las consecuencias e influencias que esta concepción implicaba).

La consolidación de una potente clase media en España y las aspiraciones por conseguir un título universitario para su hijos (condición imprescindible para ocupar un puesto de cierto relieve profesional), unido a lo anteriormente expuesto, llevó a una doble perspectiva:

- A-Construir los futuros currícula en función de ese objetivo universitario final.
- B-Confiar a las estructuras universitarias el peso de la organización y desarrollo de la Reforma y el cambio educativo español.

Estas dimensiones están de acuerdo con las características del modelo tecnocrático jerarquizado que, como dijimos, tanto en la economía como en el proyecto de estado se implantan (o intentan hacerlo) en España. Por otra parte, esta fuerte estructura vertical permite el control fáctico de las modificaciones que se pretenden realizar, pues controlando unos determinados puestos político-educativos, se controla todo el proceso de cambio, iniciando así un proyecto de GRUPO DE CUADROS DIRIGENTES frente a otras posibilidades alternati

vas políticas que estaban presentes en España.

Sin embargo, este diseño, se vio alterado por las características políticas del Estado Español y por la existencia de una determinada secuela histórica emanada de los sucesos de 1.936-39. Al no ser asumida la fórmula tecnocrática por las diferentes familias políticas del régimen, originaron una lucha interna que modifica los planteamientos de dicho modelo quería establecer, introduciendo variables extrañas que, sin lugar a dudas, distorsionaron el proceso que se pretendía seguir y la coherencia interna del paradigma elegido. El miedo a cualquier intento de democratización, la incertidumbre del proyecto de Estado, las características religiosas de la sociedad española en general y del grupo tecnocrático en particular y la propia idiosincrasia del Movimiento; sesgaron definitivamente el proyecto de Reforma, anulando los valores positivos que pudiera tener el modelo elegido. Estas incoherencias van a estar presentes en toda la L.G.E. y se proyectarán, como demostramos en esta Tesis, tanto en el proyecto como tal, como en las Areas que lo integran, (concretamente con la Social y la Geografía en particular).

De acuerdo con estos planteamientos y limitaciones, se diseñó el proyecto educativo de la E.G.B. La división de dos categorías de profesionales (expertos en diseño y profesores encargados de aplicar dicho programa a la realidad) caracterizaron la Reforma y dividieron, definitivamente, las competencias y roles a asumir por el profesorado, relegando al casi exclusivo campo de consumidores a los educadores, propiciando la primacía casi en exclusiva de los modelos teóricos sobre las aportaciones que desde la práctica se hacía a la educación.

Para ello, fue necesario dotar de una estructura (fuertemente jerarquizada) de apoyo a la formación que, como técnicos, debía de asumir el profesorado de la Educación General Básica, a la vez que organizar las condiciones (controladas por la Universidad vía Institutos de Ciencias de la Educación) de los posibles nuevos proyectos de innovación educativa. Esta fuerte jerarquización de la Reforma, centrada en instancias universitarias y alejadas éstas de la realidad del aula, relegó al profesorado a un mero consumidor de fórmulas en las que poco o nada había participado, produciéndose un divorcio aún mayor entre la teoría y la práctica, al ignorarse (con todas las singularidades que deseemos poner) ambos profesionales de la educación. Ahora bien, este modelo de apoyo favorecía el control de la reforma alejando cualquier innovación que pudiera afectar a la concepción ideológica del sistema político. La elección de los Directores de los I.C.E. y de los profesores que participaron en estas instituciones, a la vez que los requisitos para experimentar o pertenecer a uno de estos centros, no eran el marco más propicio para favorecer las opciones renovadoras que pudieron surgir.

La elección del modelo elegido, reproducirá rápidamente la estructura por materias, olvidando todas las declaraciones de principios que abogaban por un carácter más integrador del currículum educativo. Ahora bien, ¿podían las Areas de Experiencia (tal y como proponía el anteproyecto), concretadas en la Lengua y las Matemáticas, con estructura disciplinar propia, organizar coherentemente el resto del currículum, integrado por otras disciplinas diferentes que poseían igualmente estructura propia, sin que unas u otras desaparecieran como tales?.

No fue posible esta solución, quedando el programa fraccionado en múltiples apartados, que buscaron en sus respectivas asignaturas universitarias la justificación de su presencia en los programas escolares, favoreciéndose así, las dependencias disciplinares y la reproducción de otros esquemas educativos ajenos a la Educación General Básica.

El objetivo general de la Educación General Básica, quedó pues marcado, no por las declaraciones programáticas, sino por el desarrollo curricular. Si esta estructura se organizó en torno a las disciplinas universitarias, será la Universidad la meta de los estudios desarrollados en la E.G.B. Debe, pues, presuponerse, que dichos contenidos disciplinares satisfacen los intereses de los alumnos de 6 a 14 años, están en el campo de sus posibilidades cognitivas, representan las constantes del mundo social próximo o lejano al alumno, son la mejor opción formativa para integrarse en la sociedad (al margen de la salida que elija (trabajo, F.P. o Bachillerato) y, por supuesto, que el mayor porcentaje del alumnado de la E.G.B., estudiarán en la Universidad:

Así pues, nos encontraríamos con un modelo organizado en torno a la corriente de racionalidad empírico-analítica y de orientación técnica, siendo la dimensión política de surgimiento la principal fuente de explicación de las características del proyecto, especialmente las referidas a:

- Un modelo de innovación desde arriba, fuertemente jerarquizado con una división clara de los diferentes papeles a asumir por el profesorado.

- La ausencia de coherencia interna del proyecto, al ser incapaz de armonizar las metas y objetivos (contradictorios) que lo justificaban.
- La falta de relaciones interdisciplinarias al responder a un modelo curricular por asignaturas, sin un reconocimiento expreso en sus planteamientos estructurales, malogrando las posibilidades de un paradigma de estas características posee.
- La inadecuación existente entre las diferentes disciplinas y las corrientes educativas en las que se debía de organizar, ya que estas tampoco lo estaban en el proyecto.
- La indeterminación del valor educativo de una disciplina en un nivel no universitario, presuponiéndose que dicho valor educacional se encuentra exclusivamente en su estructura y en los contenidos que como asignatura posee.
- Anulando otras alternativas curriculares, organizadas en torno a corrientes disciplinares distintas a la oficial, favoreciendo el atraso científico-educacional tan reiteradamente analizado por el profesor Alberto Luis.
- Modifica las características de la propia corriente disciplinar elegida (en el Area Social) por necesidades de tipo político e ideológico.
- Desarrollando una polémica entre las diferentes disciplinas, motivada por su mayor o menos presencia horaria en los programas educativos de los niveles no universitarios. Este problema ha suscitado en el caso de la Geografía un análisis interno, con la finalidad de encontrar las causas por las cuales no tienen la justa presencia horaria en los currícula, estableciendo una doble vía de explicación:

EXTERNA: articulada sobre la incomprensión de los valores educativos que posee la asignatura que no son reconocidos por las instancias administrativas correspondientes.

INTERNA: debida al atraso científico de la propia disciplina y al divorcio existente entre ésta y las estructuras educacionales.

Sin despreciar en modo alguno estas valiosas aportaciones creo que habría que situar el análisis en una etapa previa que sería:

- Definir claramente los objetivos educacionales del nivel educativo en el que se quiere operar.
- Construir un currículum esencialmente educacional de acuerdo con objetivos diseñados en el nivel anterior.
- Determinar, en función de lo anteriormente expuesto, los contenidos y las estructuras que aparecieran en el programa educativo
- Desarrollar el currículum clarificando las aportaciones disciplinares.

Este sería el marco contextual en el que, tanto desde el punto de vista político como desde el curricular, surge el programa de la denominada CIENCIA SOCIAL y más concretamente al asignatura GEOGRAFÍA. Dicha área cobrará una especial singularidad en el proyecto educativo, pues será la encargada de introducir el marco social en el currículum escolar de la E.G.B. Efectivamente, este marco de surgimiento, afectará concretamente al área Social en dos niveles de decisión

PRIMER NIVEL DE DECISION: estuvo centrado en justificar la presencia

de las Areas de Expresión, como ejes globalizadores de los contenidos y objetivos de la nueva E.G.B., alejando de esta posibilidad a las áreas de experiencia y más concretamente a la denominada Area Social, ya que no podía recogerse en los programas oficiales la realidad del mundo social de los años 70 (cuyas características) estudiamos en el capítulo II). Efectivamente, las propias singularidades del Area de Expresión, sobre todo el papel asignado a la comunicación, y por lo tanto la importancia del cine, radio y T.V., los hacían menos proclives a desviaciones políticas significativas. Por otro lado, el lenguaje matemático, (por su propia característica como ciencia), y las Areas de Experiencia Plástica y Dinámica (por la indigencia de formación del profesorado, así como por su irrelevancia en los programas), no podían ofrecer interpretaciones enfrentadas al sistema político de los años 70.

SEGUNDO NIVEL DE DECISION: Asegurar una determinada línea de interpretativa que anulase otras posibles vías de actuación. Pues bien, tal y como analizamos en su momento, será la propia Ley General de Educación la que limite y excluya cualquier posible desviación. En el desarrollo de la mencionada Ley, los artículos uno, dieciséis, diecisiete y dieciocho, aseguraban esta línea de pensamiento llegando incluso a afectar a la propia corriente regionalista en Geografía, al excluir los estudios de su propia región (que prácticamente desaparece de los programas)

Así pues, elegido como expusimos el currículum por materias, quedan éstas reducidas a extremos realmente increíbles, limitando las posibilidades que éstas podían tener. En el caso concreto de la Geografía, e imperando en la Universidad la corriente regionalis

ta, se eliminará fácticamente de hecho de los programas los estudios de su propia región. Aún presuponiendo que este currículum (y a su vez la corriente regionalista) tuviesen altos valores educacionales, habían perdido casi todo su valor formativo. En modo alguno podíamos justificar este hecho desde el punto de vista disciplinar o curricular. La dimensión política fué, sin lugar a dudas, la que dictó las líneas de actuación, primando por encima de los valores educativos los ideológicos.

Efectivamente, la concreción del programa de las Ciencias Sociales en la O.M. de 2-12-70, quería recoger un intento de globalización que fuese coherente con lo que se exponía en los objetivos generales de la E.G.B. Sin embargo y a pesar de carácter cíclico del que se quiere dotar al proyecto, se recurre a la Historia para organizar y estructurar el currículum educativo de este Area. Ahora bien, como había expuesto con anterioridad, era imposible organizar un programa (y ni tan siquiera el Area Social) por asignaturas (independientes) con un criterio globalizador aportado por una de ellas, sino que el resto perdiese su identidad propia. Por otra parte, se recurre al desarrollo diacrónico de la Historia como garantía de que durante los cursos de 6º, 7º y gran parte de 8º los problemas sociales del mundo contemporáneo (sobre todos los referidos al período próximo) queden fuera de estudio, debido al carácter específico de la Historia, mientras que la Geografía por su propio objeto de análisis, se centra en los fenómenos actuales de la superficie terrestre. Por otra parte, se aseguraba así, la innecesariedad de abordar los estudios de su propia región, objetivo éste, ampliamente debatido en Cortes (limitada su presencia en el desarrollo de la propia Ley General de Educación,

como hemos visto). Se entrecruzan pues, en esta O.M. criterios políticos, disciplinares y educacionales primando los primeros como eje selector de contenidos y estructuras del nuevo programa educativo. Al margen de la situación de nuestra disciplina en el mencionado proyecto, no cabe duda de una cierta coherencia de planteamientos curriculares con respecto a los objetivos generales propuestos en la declaración de principios. A pesar de ello encontramos cinco problemas cuya solución se contradice con las líneas generales desarrolladas en el documento primero y que son:

- 1- Las relaciones con el resto de las áreas y más concretamente con carácter globalizador que se le presumían a las de Expresión.
- 2- No se globaliza ni tan siquiera el Area Social.
- 3- La subárea de Educación Cívica es concebida independiente.
- 4- No aparece la adaptación al medio.
- 5- La región queda minimizada a una de las 19 unidades de 4º.

Pues bien, apenas transcurridos 8 meses la O.M. de 6-8-71 modifica sustancialmente los planteamientos del Area Social de la O.M. anterior, apareciendo las siguientes variaciones:

- 1- Los objetivos quedan reducidos a los directamente relacionados con los contenidos.
- 2- Aparecen claramente diferenciadas la Geografía y la Historia.
- 3- No consta la Subárea de Educación Cívica.
- 4- Ha desaparecido la débil globalización esbozada en la O.M. 2-12-70.
- 5- Los temas de 7º y 8º menos sectarios han desaparecido o fueron seriamente modificados.

- 6- Aparecen, en la Tercera unidad de 8º, enunciados de temas atípicos con la situación social de los años 70.
- 7- Llega incluso a cambiarse el término nivel por el de curso.

Los argumentos que presenta la Administración para justificar dicho cambio (conviene recordar que ni siquiera se llevó a experimentar los contenidos del Ciclo Superior de la O.M. 2-12-70) se encuentran, preferentemente en las conexiones de la E.G.B. y el Bachillerato. En modo alguno se explica esta modificación tan sustantiva en virtud de los argumentos esgrimidos por el Ministerio. Efectivamente, al analizar los programas de Geografía para ambos niveles educativos encontramos:

- A- La ausencia de la Geografía en 8º curso, precisamente cuando el alumno ha alcanzado mayor madurez.
- B- Sexto curso queda sobrecargado de contenidos. Su programa recoge tanto la Geografía General, como la de España.
- C- No hay ningún contenido que incluya su propia región en la Segunda Etapa de la E.G.B.
- D- Al revisar conjuntamente E.G.B.-Bachillerato observamos que la primera Geografía que aparece en 2º de B.U.P. (la Humana y Económica), debe buscar la base de sus conocimientos en la Geografía General de sexto de la E.G.B. desarrollado cuatro años antes a la edad de 11-12. También es significativo que han transcurrido dos años sin tener contacto con esta materia (8º de E.G.B. y 1º de B.U.P.).

Este análisis se clarifica aún más cuando introducimos el estudio del resto de las materias que integran la denominada Area

Social. No parece pues, que realmente haya mejorado la coordinación entre ambos niveles educativos, pues las deficiencias destacadas apuntan más hacia una solución que abordase el programa desde un modelo cíclico, que a una lineal como la aprobada en la O.M. de 6-8-70. Este análisis estructural limitado a un Area, pone de relieve que realmente no fue esa pretendida coordinación la razón para cambiar la orientación dada a las Ciencias Sociales y tampoco explica la desaparición de determinados temas de la anterior O.M., o la aparición de otros en la O.M. de 1.971.

Tendremos que buscar nuevamente en el marco político (sobre todo en los sucesos acaecidos en torno a 1.970-71) la explicación de estos cambios. Un buen factor clarificador, entre otros, fué los avatares políticos que ocurrieron, en torno a la desaparición o anulación de las Asociaciones políticas en la vida social española y su incidencia en los programas educativos.

Otro ejemplo de esta relación lo tendremos en el estudio que realizamos sobre la presencia de su propia región en los programas escolares. Efectivamente, aún contando con un currículum estructurado en torno a las materias, y siendo en paradigma regional la corriente universitaria vigente y por lo tanto la que aportaba la malla didáctico-estructural al currículum, solamente aparecía el estudio de su propia región en 4º y 5º de la E.G.B., y en uno de los temas que componen el programa dentro del estudio de todas las regiones de la Nación Española.

Esta situación afectará a todos los niveles educativos.

Hemos de esperar a la década de los 80 para que como asignatura de carácter obligatorio, la propia región aparezca en el 19,23 % de las Facultades Españolas en 5º curso (datos de 1.982).

Tal y como se desprende de este análisis, la Geografía de su propia región (y las funciones didácticas que posee para los regionalistas) no estuvo presente en los criterios utilizados para la elaboración de los programas oficiales y ello, a pesar de ser el paradigma regional la corriente geográfica vigente en la universidad y la que debía de aportar la malla didáctico-estructural al currículum. Así pues, no podemos justificar esta incoherencia ni desde el punto de vista disciplinar ni curricular.

Nuevamente se muestra aquí, el marco político contextual, como el eje explicador de lo ocurrido en los programas de este área. Concretamente, como vimos, fué la propia L.G.E. (en sus artículos 1, 16 y 17), la que establecía los criterios que debían orientar la presencia de las distintas corrientes disciplinares e incluso (en el caso de la Geografía) los contenidos o estructuras que éstas eliminarían de los currícula. Por todo ello y aún admitiendo que esta organización del currículum por materias tuviese un alto valor educacional, al romper su estructura disciplinar y alejar determinados temas en su estudio escolar, sesgaron profundamente las posibilidades educacionales, primando, una vez más, los criterios políticos sobre los formativos.

Este esquema de Reforma fuertemente jerarquizado y organizado, reproducirá, en los niveles no universitarios, exactamente

la misma estructura que la que posee este nivel de investigación. Pero ¿cómo es posible explicar esa mimesis en los programas, tratándose de edades, preparación, intereses y funciones sociales diferentes?. Desde el campo político habíamos analizado las modificaciones que le impusieron a la Reforma, primando, como vimos, los valores ideológicos sobre los educacionales. Por otro lado la estructura fuertemente jerarquizada de la actividad empresarial (que había llevado al grupo tecnocrático al poder en virtud de los logros conseguidos) afectó al mundo educacional, pues se pretendió trasplantar a la enseñanza esa organización. Pues bien esta situación es la que, en mi opinión, originó este trasplante que mimetizó ambos procesos. Así tenemos, recordando el capítulo II y el III punto 4 de esta Tesis, los siguientes hechos:

	HECHO PUNTUAL	CAMBIO ESTRUCTURAL	AYUDA EXTERIOR
Reforma Económica	BALANZA DE PAGOS DE 1.958	FIN DE LA UTARQUIA PASO A: CAPITALISMO DE ESTADO	F.M.I., Asesores, técnicos. ...
REFORMA EDUCATIVA	CRISIS UNIVERSITARIA DE 1.968.	FIN DE MODIFICACIONES ANTERIORES BASADAS AUN EN LA LEY MOYANO PASO A: Ley GENERAL DE EDUCACIÓN	UNESCO, Asesores, técnicos AÑO INTERNACIONAL DE LA EDUCACION.....

No entramos en la valoración positiva que tiene la funcionalidad de dicho proceso, pero existe un claro equívoco al pretender reducir los hechos educativos a los meramente técnicos, y creer que una organización fuertemente jerarquizada que detentaba las esferas de decisión solucionarían el problema de la eficacia, quedando reducidos el resto de los profesionales implicados en el proceso educativo a meros consumidores de productos elaborados por los sabios oficiales. También estaría, en mi opinión, el error en confundir los problemas entre los distintos niveles educativos a cuestiones de escalas. nensan

do que las diferencias entre la Universidad y el resto de la educación quedaría reducido a una simple división (simplificación) de dificultades, cuando en realidad se trata, en gran medida, de mundos diferentes (que no opuestos) con objetivos sociales distintos, tendemos a construir una sociedad compleja. Ahí radica, en mi opinión, la decisión de encomendar a las estructuras universitarias (limitadas por los intereses político-ideológicas) la responsabilidad de la Reforma y la decisión de reproducir en el resto del aparato educativo sus estructuras de funcionamiento, ignorando al igual que la Administración, que no era problema de escalas, sino de intereses y objetivos diferentes. Entiéndase bien, que, en modo alguno, pretendo ignorar la aportaciones que esa estructura ofrece a la enseñanza (y deberá de seguir realizando), sino la de especificar el campo de actuación y adaptación, que a realidades diferentes de la suya debe realizar.

Igualmente tampoco podemos olvidar que esta solución educacional -a que se diseñó y llevó a la práctica en España- cerró al paso a otras posibilidades alternativas, que, estructuradas en concepciones diferentes a la ideología imperante, presentaban opciones organizadas en torno a distintas esferas de decisión, no limitando las corrientes disciplinares existentes.

Desde este contexto de análisis, creo que podríamos explicar la reproducción de las estructuras universitarias de la Geografía en la Segunda Etapa de la E.G.B., pues, como vimos, afectaron no solamente a las grandes unidades de organización, sino que igualmente lo hicieron con los desarrollos que impartieron reproduciendo, casi con milimétrica exactitud, la estructura, la organización y los contenidos disciplinares en la E.G.B.

Como consecuencia de esta similitud, se va a producir un desfase entre las posibilidades cognitivas de los alumnos y las exigencias que la estructura disciplinar universitaria demandaba. Esta problemática, se hace difícil de justificar desde un marco de análisis socio-crítico, pues, se podía haber optado por un currículum por materias, que incluyese en su diseño un proceso de dificultad en consonancia con las posibilidades de los alumnos a los cuales iba dirigida. Sin embargo creo que precisamente fueron las dimensiones

de surgimiento (las características políticas del proyecto) y la fuerte jerarquización de la que se dotó (unido al alejamiento de los centros de decisión con respecto a la práctica diaria educativa), los que favorecieron, en gran medida, ese abandono de la realidad, produciéndose los resultados que tanto nuestra labor cotidiana como los análisis obtenidos por los psicólogos Pozo, Asensio, Carretero nos presentan.

A lo largo de este discurso he ido analizando una serie de variables conducentes a que comprobaron la tesis de trabajo que, enunciada desde la práctica docente, necesitaba dotarse de un cuerpo teórico para poder comprobar su fiabilidad. La actual situación de divorcio existente -entre los teóricos y los que nos dedicamos a la práctica directa en la docencia- puede llevar a situaciones en las que difícilmente podremos avanzar debido a los graves problemas que nos afectan y que sin lugar a dudas harán cada día más difícil ejercer nuestra profesión con una mínimas garantías de éxito. La rebeldía o el apatismo de las aulas, así como el aireado fracaso escolar, nunca tiene un único camino que los expliquen y, desde luego, los programas educativos que nos vemos obligados a impartir tiene su cuota de responsabilidad, al igual que los profesores, alumnos y políticos. Teniendo pues en cuenta el análisis realizado podemos enunciar que:

"Cualquier disciplina integrada en un currículum educativo, no puede entenderse en su contexto de surgimiento, e incluso de desarrollo, al margen de las condiciones socio-políticas y económicas en que aparece. Tales condiciones se proyectarán sobre el modelo curricular y sobre cada una de las disciplinas en particular de muy diversas formas, incidiendo en ámbitos que van desde la determinación de la corriente curricular elegida, hasta el desarrollo de metodologías o selección de los contenidos del programa; afectando igualmente tanto a las coordenadas de elaboración del proyecto como a las estrategias instrumentadas para su implantación y desarrollo

A título representativo, la hipótesis general anterior puede evidenciarse en la Ley General de Educación de 1.970 y concretamente en el Area de Ciencias Sociales por su especial significado y dentro de ella el papel que juega la Geografía

Los programas curriculares estructurados en torno a una disciplina que ignoren en su análisis el contexto político de surgimiento, las características propias del nivel educativo en le que impartirán y el modelo curricular del proyecto para dicho nivel, pueden incurrir en graves problemas que cuestionarán los resultados que de ellos esperan obtener.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- "Año Internacional de la Educación y segundo decenio de las Naciones Unidas para el desarrollo". Revista 'Vida Escolar' nº 123. Noviembre 1.970.
- BAILEY, Patrick: "Didáctica de la Geografía". Cincel-Kapelusz. Madrid 1.981.
- BAILEY, Patrick: "La didáctica de la Geografía: diez años de evolución". Revista 'Geocrítica' nº 36. Noviembre. Barcelona 1.981.
- BIESCAS FERRER, J.A. y TUÑÓN DE LARA, M.: "España bajo la dictadura Franquista" Barcelona Labor 1.980.
- Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles nº 9. Abril de 1.983.
- BOSQUE MAUREL, Joaquín: "Epistemología y metodología de los estudios regionales". Ponencia presentada al "III Seminario de Geografía. I Reunión de Estudios Regionales". Albacete. Mayo de 1.984.
- CAMBRE MARIÑO, Jesús: "Estructura y problemas de la Enseñanza en España". Nova Terra. Barcelona 1.971. págs. 59 y ss.
- CAPEL, Horacio: "Filosofía y Ciencia en la Geografía Contemporánea. Una introducción a la Geografía". Barcanova. Barcelona 1.981.
- CAPEL, Horacio y URTEAGA, J. Luis: "Las nuevas Geografías". Aula Abierta. Salvat. Temas clave nº 70. Barcelona 1.982.
- CAPEL, Horacio, LUIS, Alberto y URTEAGA, Luis: "La Geografía ante la Reforma Educativa" Revista 'Geocrítica' nº 53. Barcelona. Septiembre de 1.984.
- CARRETERO, Mario; POZO, J.I. y ASENSIO, Mikel: "Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia". Revista 'Infancia y Aprendizaje' nº 23 1.983.
- CARRETERO, Mario: "Algunas consideraciones generales acerca de la enseñanza de la ciencia en la reforma de las Enseñanzas Medias". Documento manuscrito empleado por los equipos de elaboración de dichas reformas (E.G.B. y Medias). Madrid 1.984.
- CHORLEY, Richard J.: "Nuevas Tendencias en Geografía" Instituto de Estudios de Administración Local. Madrid 1.975.
- "Cortes Españolas. Comisión de Educación y Ciencia. Proyecto de Ley: General de Educación y de la financiación de la Reforma Educativa. Enmiendas".
- DEBESSE-ARVISET, M.L.: "El entorno en la escuela: una revolución pedagógica" Fontanella Barcelona 1.974.
- DELVAL, J.: "La Representación infantil del mundo social". 'Infancia y Aprendizaje' nº 13. Junio de 1.981.
- DELVAL, Juan: "La elaboración de los programas escolares y la formación de conocimientos. Comentarios sobre el 'Documento Base'". Trabajo presentado en las "Jornadas para el estudio de los Programas Renovados de la E.G.B.". Organizado por el I.C.E. de la Universidad Autónoma de Madrid. 21-23 de Mayo de 1.981.
- DELVAL, J.: "Crecer y Pensar". Cuadernos para Pedagogía. Laia. Barcelona 1.983.
- "Decreto 2.481/70, de 22-8, sobre centros experimentales".

ELLIOTT, John: "The Humanities in the innovatory Secondary Modern School". Ponencia presentada en el "I Simposio de Didáctica General y Didácticas Especiales". La Manga del Mar Menor (Murcia). Septiembre-Octubre de 1.982.

→ ESCUDERO MUÑOZ, J.M.: "Didáctica Curricular" Curso impartido a la Asociación "G.E.A.D.". (Murcia). Marzo-Abril de 1.983.

ESCUDERO MUÑOZ, J.M. y GONZALEZ, M.T.: "La renovación Pedagógica". Algunos modelos y el papel del Profesor". ESCUELA ESPAÑOLA. Madrid 1.984.

* ESCUDERO MUÑOZ, J.M.: "Didáctica" Apuntes de la asignatura en el curso impartido en la Universidad de Murcia. 1.983-84.

* ESCUDERO MUÑOZ, J.M.: "Tendencias actuales en investigación didáctica". Seminario del Departamento de didáctica de la Universidad de Murcia. Noviembre 1.984 a Enero de 1.985.

ESCUDERO MUÑOZ, J.M.: "Texto en elaboración" "Apartado -3- : Diferentes tendencias u orientaciones curriculares: algunas referencias".

ESTEBANEZ, José: "Tendencias y problemática actual de la Geografía". Cincel. Serie Geografía. Madrid 1.982.

Exposición de las realizaciones del M.E.C. Reseña publicada por la Revista 'Vida Escolar' nº 117. Marzo 1.970. página 44.

FERNANDEZ DE CASTRO, I.: "Reforma educativa y desarrollo capitalista". Cuadernos para el Diálogo. Madrid 1.973.

FERNANDEZ DE CASTRO, I.: "Sistema de enseñanza y democracia" Siglo XXI. Madrid 1.980.

FUSI AIZPURA, J.P.: "La década desarrollista". 'Historia 16' Madrid 1.983.

GIMENO SACRISTAN, J.: "El profesor investigador en el aula". Ponencia presentada en el "I Simposio de Didáctica General y Didácticas Especiales". La Manga del Mar Menor (Murcia). Septiembre-Octubre de 1.982.

GIMENO SACRISTAN, J.: "Pedagogía por Objetivos: obsesión por la eficiencia". En MORATA. Madrid 1.982.

GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A.: "La enseñanza: su teoría y su práctica". En AKAL/UNIVERSITARIA. Madrid 1.983.

GOMEZ MENDOZA, Josefina, MUÑOZ JIMENEZ, Julio y ORTEGA CANTERO, Nicolás: "El pensamiento geográfico". Alianza Universidad. Madrid 1.982.

GONZALEZ ORTIZ, Jose Luis y MARTINEZ VALCARCEL, Nicolás: "Principios para una programación de Geografía en la E.G.B.". Revista 'Didáctica Geográfica' nº 8 y 9. 1.982.

GOUROU, P. y PAPY, L.: "Compendio de Geografía General". Rialp. Madrid 1.977. 305-308.

GRAVES, Norman (Ed): "New UNESCO Source Book for Geography Teaching" Longman. The Unesco Press. 1.982.

GRAVES, Norman J.: "La enseñanza de la Geografía en la Enseñanza Media en Gran Bretaña" Ponencia presentada al "ISimposium Internacional de Didáctica General y Didácticas Especiales". La Manga del Mar Menor (Murcia). Septiembre-Octubre 1.982.

HAUBRICH, H: "Modelos del desarrollo curricular para la enseñanza de la Geografía" y "Comparación Internacional de los 'currícula geográficos', Ponencia presentada al 'I Coloquio Internacional Universidad-Enseñanzas Medias'. Madrid, septiembre 1.983

HERNANDO, Agustín: "Elementos y criterios en la planificación de la enseñanza de la Geografía". Comunicación presentada en el 'I Coloquio Internacional Universidad-Enseñanzas Medias'. Madrid, septiembre 1.983.

'Infancia y Aprendizaje'. Monografías -2- "Piaget". 1.981.

'Inspección de Bachillerato' documento nº 9 "Proyecto de Evaluación de programas (I). Conexión de niveles E.G.B.-B.U.P.". Madrid 1.982.

Informe presentado por: "International Bank for Reconstruction and Development, The economic Development of Spain; report of Mission. Baltimore, The John Hopkins Press, 1.963".

Jornadas sobre "La región y la Geografía Española". 17 y 18 de Diciembre de 1.979.

"La educación en España. Bases para una Política Educativa". Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica. Madrid 1.969.

LERENA, Carlos: "Escuela, ideología y clases sociales en España". Ariel. Barcelona 1.980.

"Ley General de Educación y financiamiento de la Reforma Educativa". Publicada por Escuela Española 1.972.

LUIS GOMEZ, A. y URTEAGA, L.: "El estudio del Medio y 'Heinstkunde', en la Geografía Escolar'. Revista 'Geocrítica' nº 38. Barcelona 1.982.

LUIS GOMEZ, A.: "La renovación de la enseñanza de la Geografía española ¿de espaldas a una moderna teoría de las ciencias y de las Ciencias de la Educación?. Revista 'ERIA' Oviedo 1.983.

LUIS GOMEZ, Alberto: "¿Renovar o entretener?: a propósito de la crisis actual de la Geografía Española como materia del Bachillerato". Ponencia presentada al 'I Coloquio Internacional Universidad-Enseñanzas Medias' Madrid, septiembre 1.983.

MAHEU, René: "Año Internacional de la Educación: Mensaje del Director General de la UNESCO". Publicado en la Revista 'Vida Escolar' nº 120. Junio 1.970.

MARTINEZ VALCARCEL, Nicolás y GONZALEZ ORTIZ, José Luis: "Los programas de Geografía en E.G.B. y B.U.P.". Comunicación presentada al 'I Simposium Internacional de Didáctica General y Didácticas Especiales', La Manga del Mar Menor (Murcia). Septiembre-octubre de 1.982.

MARTINEZ VALCARCEL, N. y HELLIN GOMEZ, P.: "La percepción de la propia región en un programa de enseñanza basado en el paradigma regional". Comunicación presentada en III Seminario de Geografía. Albacete, mayo 1.984.

MARTINEZ VALCARCEL, Nicolás (coordinador): "Tema Puente de E.G.B.-B.U.P." I.C.E. de la Universidad de Murcia. 1.984.

MAÑERO, M.; SANCHEZ, D. y GONZALEZ, S.: "Ciencias Sociales". Anaya.

MEDINA RUBIO, Rogelio: "La programación de estudios en la E.G.B.". 'Vida Escolar' nº 117. Marzo de 1.970.

MEDINA RUBIO, Rogelio: "La renovación didáctica de la E.G.B. en la nueva Ley". 'Vida Escolar' nº 121-122. Septiembre-Octubre de 1.970.

NADAL, J.: "La población española, siglos XVI al XX". Ariel. Barcelona 1.976.

"Orden Ministerial de 30-9-70, sobre Centros Experimentales".

"Orden del 2-12-70 por la que se aprueban las Orientaciones pedagógicas para la E.G.B." Publicado en 'Vida Escolar' nº 124-126. Diciembre-Febrero de 1.970-71.

"O.M. 14-7-71, sobre la clasificación docente de los I.C.E."

"O.M. 6-8-71 por la que se aprueban las Nuevas Orientaciones Pedagógicas para la Segunda Etapa de la E.G.B." Publicado en la Revista 'Vida Escolar' Abril-Junio de 1.971.

"O.M. 25 de Junio de 1.974 por la que se desarrollan los contenidos de la subárea de Educación Cívico-Social".

- PAPAGIANNIS, George J.; KLEES, Steven J. and BICKEL, Robert N.: "Toward a Political Economy of Educational Innovation" Review of Educational Research. Summer 1.982 Vol.52, nº 2.
- PAULSTON, Rolland G. "Social and Educational Change: Conceptual Frameworks" Comparative education Review, Special Issua. The State of the Art. vol 21 nº 2/3.
- PAULSTON, Rolland G.: "Múltiple enfoques en la evaluación de reformas educativas" Revista Iberoamericana de Estudios Educativos (México). Vol X, nº 4. 1.980.
- PIÑEIRO PELETEIRO, M^a Rosario: "El entorno y su valor pedagógico" Aula Abierta nº 38. Oviedo 1.983.
- PLANS, Pedro: "La antigua Geografía 'de cabos, y golfos' y la Geografía moderna frente a frente en nuestra Enseñanza Media" Orientaciones sobre didáctica de la Geografía. Magisterio Español. Madrid 1.967.
- PLANS, Pedro: "La adaptación de los planes de estudio y de las cuestiones de Geografía al nivel de los alumnos de Enseñanza Media" Magisterio Español. Madrid 1.967.
- POZO, J.I. y CARRETERO, Mario: "El adolescente como historiador". Revista 'Infancia y Aprendizaje'. nº 23 1.983.
- POZO, Juan Ignacio y CARRETERO, Mario: "Evolución intelectual y enseñanza de la Historia". Revista 'Andecha Pedagógica'. Octubre de 1.984.
- POZO, Juan Ignacio y CARRETERO, Mario: "¿Enseñar Historia o contar "historias"? Otro falso dilema". Cuadernos de Pedagogía nº 111. Marzo 1.984.
- POZO, J.I.: "La enseñanza de la Historia, un cambio frustrado" 'El País Educación' 12-6-84.
- PRESTON, P.: "La crisis del franquismo" 'Historia 16'. Madrid 1.983.
- "Programas Renovados de la E.G.B. Documento de consulta". Revista 'Vida Escolar' nº 206. Marzo-Abril 1.980.
- "Referendum de 1.966. Nueva Constitución" Servicio Informativo Español. Madrid 1.966.
- "Reforma: El Ciclo Superior de E.G.B." Revista 'Vida Escolar' nº 229-230. 1.984.
- ROA, Vicente: "España hora H". Dopesa. Barcelona 1.971.
- ROZADA MARTINEZ, José María: "La Geografía en la enseñanza no universitaria" Tesis de Licenciatura -inédita-. Oviedo 1.979.
- ROZADA MARTINEZ, J.M.: "Didáctica de la Geografía: notas para un programa de la asignatura" Revista 'Eria' nº 5. Oviedo 1.983.
- ROZADA MARTINEZ, José M^a: "Análisis del modelo didáctico de la Reforma".
- PEREZ SANCHEZ, Francisca: "El acceso al profesorado en la Geografía Española (1.940-1.979)" Cuadernos Críticos de Geografía Humana (Geocrítica). Barcelona nº 32, Marzo de 1.981.
- SCHULTZE, A.: "Historia crítica contemporánea de la Geografía escolar alemana" Revista 'Geografía y Sociedad'. Santander 1.981.
- SCHRANKE, Wolfgang: "La Geografía como Educación Política". Revista 'Geocrítica'. Marzo 1.980.
- Síposium sobre "La continuidad y articulación entre la Enseñanza Obligatoria y las Enseñanzas Medias". Revista 'Vida Escolar' nº 162-163 las conclusiones.
- SLATER, F.A.: "Relationship between levels of learning in geography, Piaget's theory of intellectual development and Bruner's hypothesis" Geographical Education. Vol. 1. 1970.

SPECK, L y WEHLE, G. (Director): "Conceptos fundamentales de Pedagogía" Herder. Barcelona 1.981.

STENHOUSE, Lawrence: "Investigación y desarrollo del currículum" Morata. Madrid 1.984.

TAMAMES, Ramón: "La República. La era de Franco". Alianza-Alfaguara. Madrid 1.973.

TAMAMES, Ramón: "Introducción a la Economía Española". Alianza. Madrid 1.977.

TUÑÓN DE LARA, M.: "Por qué la Historia". Salvat. Barcelona 1.981.

UNESCO: "Método para la Enseñanza de la Geografía". Teide-Unesco. Barcelona 1.966

VILLAR PALASI, Jose Luis: "Discurso de inauguración a la exposición del 2- Febrero de 1.970, realizada por el M.E.C." Revista 'Vida Escolar' nº 117. Marzo 1.970

VILLAR PALASI, Jose Luis: "España y el año internacional de la educación". Revista 'Vida Escolar' nº 117. Marzo 1.970. páginas 34-35.

VILLAR PALASI, J.L.: "Discurso del Ministro de E. y C. ante el pleno de las Cortes en defensa del dictamen de la L.G.E." Rev. 'Vida Escolar' nº 121-122. 1.970.

WHEELER, D.K.: "El desarrollo del currículum escolar" Santillana. Madrid 1.976.

1954

ALVARO NUÑEZ
DIRECCION GENERAL DE ASISTENCIA SOCIAL
BOGOTA

CIENCIAS SOCIALES

EG



P. Gourou y L. Pappe

COMPENDIO DE GEOGRAFIA GENERAL

QUINTA EDICIÓN



MANUALES UNIVERSITARIOS

RIALP