

Dossiê: Historia de la educación y organismos internacionales: nuevas líneas de trabajo en perspectiva transnacional

LA BUSQUEDA DE UNA NUEVA FORMACIÓN DOCENTE EN EL TARDOFRANQUISMO: EL ENFOQUE INTERNACIONAL DE LA REVISTA *VIDA ESCOLAR* (1958-1963)

Tamar Groves*

Mariano González-Delgado**

RESUMEN

Este artículo estudia el modelo de formación del profesorado que se intentó instaurar en la España del tardofranquismo a través de la revista *Vida Escolar* en su primera etapa. Una de las principales instituciones españolas encargadas de desarrollar la nueva perspectiva fue el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP) a través de la citada revista. Este modelo estaba inspirado en las perspectivas de carácter positivista y experimental que se había extendido en el contexto internacional desde el primer tercio del siglo

*Universidad de Extremadura (UEx), Badajoz, Espanha.

**Universidad de La Laguna (ULL), Santa Cruz de Tenerife, Espanha.

XX. Se señala el papel central que tuvieron los actores locales a la hora de canalizar las perspectivas globales indicadas. Las conclusiones exponen la importancia que tiene analizar los elementos contextuales locales para entender cómo se producen los procesos de transferencia educativa de nivel global.

Palabras clave: transferencia educativa, formación del profesorado, tardofranquismo, CEDODEP, vida escolar.

A PROCURA DE UMA NOVA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO FINAL DO PERÍODO FRANCOÍSTA: A ABORDAGEM INTERNACIONAL DA REVISTA *VIDA ESCOLAR* (1958-1963)

RESUMO

Este artigo estuda o modelo de formação de professores que foi tentado no final da Espanha francoísta através da revista *Vida Escolar* na sua primeira fase. Uma das principais instituições espanholas encarregadas de desenvolver a nova perspectiva foi o Centro de Documentação e Orientação Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP) através da referida revista. Este modelo foi inspirado pelas perspectivas positivistas e experimentais que tinham sido generalizadas no contexto internacional desde o primeiro terço do século XX. O papel central desempenhado pelos actores locais na canalização das perspectivas globais indicadas é salientado. As conclusões argumentam que é importante analisar elementos contextuais locais a fim de compreender como se processam os processos de transferência educacional global.

Palavras-chave: transferência de educação, formação de professores, tardofranquismo, CEDODEP, vida escolar.

IN THE QUEST FOR A NEW TEACHER TRAINING IN LATE FRANCOISM: THE INTERNATIONAL APPROACH OF THE *VIDA ESCOLAR* JOURNAL (1958-1963)

ABSTRACT

This article studies the teacher training model that was attempted in late-Francoist Spain through the journal *Vida Escolar* in its first period. One of the main Spanish institutions in charge of developing the new perspective was the Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP) through the aforementioned journal. This model was inspired by the positivist and experimental perspectives which had been widespread in the international context since the first third of the 20th century. The central role played by local actors in channelling the global perspectives indicated is pointed out. The conclusions argue that it is important to analyse local contextual elements in order to understand how global educational transfer processes take place.

Keywords: educational transfers, teacher training, late francoism, CEDODEP, vida escolar.

LA RECHERCHE D'UNE NOUVELLE FORMATION DES ENSEIGNANTS À LA FIN DE LA PÉRIODE FRANQUISTE: L'APPROCHE INTERNATIONALE DE LA REVUE *VIDA ESCOLAR* (1958-1963)

RÉSUMÉ

Cet article étudie le modèle de formation des enseignants qui a été tenté dans l'Espagne de la fin du franquisme à travers la revue *Vida Escolar* dans sa première phase. L'une des principales institutions espagnoles chargées de développer cette nouvelle perspective était le Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP), par le biais de la revue susmentionnée. Ce modèle s'inspirait des perspectives positivistes et expérimentales qui étaient répandues dans le contexte international depuis le premier tiers du 20e siècle. Le rôle central joué par les acteurs locaux pour canaliser les perspectives mondiales indiquées est souligné. Les conclusions soutiennent qu'il est important d'analyser les éléments contextuels locaux afin de comprendre comment se déroulent les processus de transfert éducatif mondial.

Mots-clés: transférer l'éducation, la formation des enseignants, tardofranquismo, CEDODEP, vida escolar.

INTRODUCCIÓN¹

La formación docente ha sido un objeto de estudio de gran interés para el campo de la Historia de la Educación español en las últimas décadas (MOLERO PINTADO, 2000; BALLARÍN, 2001; COSTA RICO, 2009; BEAS MIRANDA, 2010; GROVES, 2011, 2014; GONZÁLEZ PÉREZ, 2016). Uno de los principales problemas en los que se ha centrado la investigación histórica, ha sido la dirección que habían tomado los diferentes planes de estudio en la formación del profesorado. Por un lado, están aquellas investigaciones que han analizado la configuración del oficio docente durante el siglo XIX. Dichas investigaciones indican cómo los enseñantes estuvieron formados bajo un marco que se centraba en la transmisión de los conocimientos especializados de la disciplina científica en cuestión. Lo relacionado con la capacitación didáctica o metodológica quedaba en un segundo plano (ROMÁN SÁNCHEZ y CANO GONZÁLEZ, 2008, p. 86). Por otro lado, destacan las investigaciones que analizan los planes de estudio que se abrieron paso durante el siglo XX, los cuales pusieron mayor énfasis en la necesidad de intentar mejorar el nivel instructivo del alumnado. Esta perspectiva reforzó la introducción de las materias didácticas. Es decir, fomentar la perspectiva conocida como modelo profesionalizador (HOLGADO BARROSO, 2002; GONZÁLEZ PÉREZ, 2017).

Las investigaciones que tuvieron como telón de fondo este debate, tendieron a identificar el primer modelo con una propuesta formativa de carácter conservador y el segundo con enfoques cercanos a ideas liberales y propuestas políticas de tipo progresista (MOLERO PINTADO, 2015). Tales argumentos tenían su razón de ser. Normalmente, las transformaciones que se producían en los diferentes planes de estudio estaban relacionadas con esa categorización. Un buen ejemplo de ello lo constituyó el “Plan Bachiller” lanzado en 1940 durante los

¹ Esta investigación ha sido desarrollada bajo los proyectos de investigación: Modernización, desarrollo y democratización. El papel de las potencias europeas occidentales y de las organizaciones inter-nacionales en el cambio político y social en España: PGC2018-097159-B-I00 y Connecting History. Redes internacionales, producción científica y difusión global: PID2019-105328GB-I00, ambos financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

primeros años del franquismo. En él, además de separar y segregar alumnos y alumnas en Escuelas Normales separadas, se vuelve al plan de estudio de 1914 centrado fundamentalmente en conocimientos de tipo cultural o cognitivos (ARAQUE, 2009).

Sin embargo, como ha señalado Juan Holgado Barroso (2002), la cuestión de la formación docente durante el franquismo ostenta una serie de complejidades históricas que no nos sencillas de resolver. Durante la Dictadura no se puede hablar de una propuesta homogénea de carácter formativo a pesar de que el régimen permaneciese estable a lo largo de cuarenta años. Por el contrario, los especialistas han indicado las tensiones abiertas entre las diferentes familias del régimen por el control de la educación durante este período (ESCOLANO, 1989; PUELLES BENÍTEZ, 1999; CANALES SERRANO, 2015). Este aspecto afectó tanto a la política educativa y sus continuidades con la etapa anterior (VIÑAO, 2015; JOVER, LAUDO y VILANOU, 2014), como al rol que debía jugar el profesorado en el sistema educativo y la formación que debería recibir (MARTÍN FRAILE, 2015).

Por tanto, todas las investigaciones señaladas hacen referencia a una identidad profesional que ha estado sometida a transformaciones constantes durante el franquismo. Debido a los cambios en los contextos políticos, económicos y culturales y las propias necesidades que los diferentes grupos sociales demandaron a la escuela, las instituciones educativas de la dictadura promovieron diferentes modelos de formación docente. En la medida en que el sistema educativo fue abriendo sus puertas a nuevas demandas sociales, también se incorporaron nuevas formas de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas y la necesidad de adquirir nuevas competencias metodológicas para mejorar el mismo. Así, se crearon nuevas instituciones de formación docente para fomentar el dominio de herramientas didácticas específicas, perspectivas de enseñanza-aprendizaje, modelos de formación permanente e incluso nuevas visiones sobre el status profesional y salarial docente (TERRÓN, 2013).

Sin embargo, el debate acerca de la manera en que se debía abordar la formación del magisterio no se desarrolló exclusivamente a través de canales nacionales. Las influencias internacionales también ocuparon un lugar central dentro de las transformaciones que se produjeron. La transferencia educativa ha sido un objeto de estudio que en las últimas décadas ha crecido especialmente en el contexto de la investigación educativa (GOODMAN, MCCULLOCH y RICHARDSON, 2009). Ya sea que las perspectivas vengan de campos distintos como la Historia de la Educación (ROLDÁN-VERA y FUCHS, 2019), la Educación Comparada (COWEN, 2006) o la Sociología de la Educación (BALL, 2016), todos ellos han coincidido en señalar la importancia que este tipo de fuerzas tienen a la hora de configurar los sistemas educativos y el propio rol docente.

En este sentido, desde España se lleva tiempo insistiendo en que el periodo franquista y sus transformaciones educativas son inentendibles sin el papel que ejercieron los diferentes actores sociales internacionales para modificar dicha realidad (LORENZO DELGADO, 2015; BRYDEN, 2019; GONZÁLEZ-DELGADO y GROVES, 2020). El modelo que se generalizó en la España franquista para intentar modernizar el sistema educativo estuvo enmarcado bajo el enfoque tecnocrático (PUELLES BENÍTEZ, 1992). Esta forma de entender la transferencia educativa, generó una serie de modelos de formación del profesorado muy específicos. Los mismos estuvieron enmarcados bajo el enfoque de la Teoría del Capital Humano. En la medida en que los sistemas educativos comenzaban a ser una institución central del crecimiento y desarrollo económico de los países, la formación del profesorado tenía que adecuarse a dichos estándares. De esta forma, comenzaron a crearse modelos centrados en la necesidad de hacer más eficaz y eficiente el proceso de aprendizaje de los conocimientos que luego servirían para mejorar el contexto económico del país en cuestión. A partir de aquí, comenzaron a popularizarse nuevas teorías de aprendizaje apoyadas por herramientas técnicas y metodológicas de carácter positivista y técnico. Nos referimos a la pedagogía por objetivos, las unidades didácticas, el aprendizaje individualizado, las fichas de enseñar y toda una serie de técnicas que se popularizaron durante la segunda mitad del siglo XX. Esta

transformación dio lugar a lo que se ha dado en llamar como «momento tecnocrático» (TRÖHLER, 2013; McCULLOCH y COWAN, 2018).

Esta nueva perspectiva internacional de formación de profesorado también tuvo su desarrollo en España. En efecto, la transferencia educativa siempre está guiada por los actores locales. Son ellos los que pueden fomentar el proceso de importación y llevar a término la política educativa que se quiere implantar. Johannes Westberg (2020) ha puesto de manifiesto cómo los actores locales fueron los encargados llevar a la práctica las propuestas educativas que surgieron de los espacios internacionales. En este sentido, las políticas educativas globales son fomentadas en los estados nacionales por grupos específicos de especialistas nacionales. Dicho de otra forma, lo global y lo local están conectados. El estudio de los actores locales y sus instituciones o dispositivos de formación (como las revistas de formación del profesorado) constituyen un buen ejemplo de cómo los actores locales intentan fomentar perspectivas de carácter internacionales en sus propios contextos. Como muy bien han señalado David Phillips y Kimberly Ochs (2004), las políticas educativas que suelen tomarse prestadas «dependen de las condiciones contextuales... y de las actitudes de los actores locales más significativos (o instituciones) con poder para apoyar o resistir al cambio y su desarrollo» (p. 780).

Este trabajo trata de analizar el modelo de formación del magisterio que se comenzó a gestar en el inicio del tardofranquismo.²De forma más concreta,

² El régimen franquista suele dividirse en dos periodos claramente diferenciados. Esta división también afectó al espacio educativo. En lo que al espacio del sistema educativo se refiere, la primera etapa (1936-1959) se ha caracterizado por un espíritu de rechazo del programa de modernización educativa y social desplegado durante la etapa política anterior (II República). Los principios que conformarían esta primera etapa serían la vuelta a un modelo educativo de carácter conservador en el que predominarían los valores de carácter católico. Es decir, lo que se ha dado a conocer como «nacional-catolicismo». Durante esta época, los centros educativos de la Iglesia y sus propios valores orquestaron el sistema educativo. En diferentes investigaciones se señala que esta etapa representó una vuelta hacia un modelo del sistema educativo de corte elitista donde el estado sería un ente subsidiario del sistema escolar. La segunda etapa o tardofranquismo (1960-1975) se caracterizaría por la introducción, aceptación e implementación de las teorías del desarrollo. Diferentes organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE, el BM o la FAO, comenzaron a ocupar importantes espacios dentro de la política educativa y social franquista. El sistema educativo comenzó a extenderse y las tasas de matrícula conocieron una rápida expansión. Se desarrolló lo que se ha dado a conocer como

intenta estudiar la perspectiva transmitida por una de las revistas de formación del magisterio más importantes durante esta etapa: *Vida Escolar*. Para ello, el artículo se divide en cuatro partes. La primera, aborda el contexto inmediatamente anterior al modelo de formación del magisterio que se popularizó en los distintos planes de estudio del tardofranquismo. Las transformaciones que se produjeron durante el primer franquismo en torno a la formación y perfeccionamiento docente, nos permiten observar los antecedentes que permitieron introducir el modelo tecno-burocrático posterior. A renglón seguido, damos unas pequeñas pinceladas contextuales sobre la fase tecnocrática. La importancia que adquiere este grupo social dentro de las estructuras institucionales franquistas fue muy importante para el desarrollo y puesta en práctica de la nueva perspectiva propuesta. El tercer apartado, está centrado en ofrecer al lector el estudio pormenorizado del enfoque de formación del magisterio desarrollado por la revista *Vida Escolar* durante su primera etapa (sus primeros 50 números). Como podremos observar, diferentes actores locales impulsaron de forma decidida la perspectiva de carácter técnico y positivista que se había creado en diferentes ámbitos y espacios de carácter global. La interacción que jugaron los actores locales para que el modelo indicado fuese lanzado como propuesta teórica, es una de las cuestiones centrales de este trabajo. Por último, se presentan las conclusiones del estudio donde se aborda la importancia jugada por los actores locales en el proceso de transferencia educativa.

Para llevar a cabo este trabajo, se ha utilizado como fuente principal la revista *Vida Escolar*. Esta revista fue publicada por el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP) y constituyó uno de los principales dispositivos que se utilizaron a nivel institucional para fomentar nuevas perspectivas de enseñanza entre el magisterio español. *Vida Escolar*, fue una revista de formación del profesorado de enseñanza primaria. Su objetivo era

fenómeno tecnocrático. El ejemplo característico de dicha transformación sería la creación de la LGE (ESCOLANO, 2002; VIÑAO, 2002). Sin embargo, en la actualidad, nuevas investigaciones señalan que es necesario matizar dichas etapas y que quizá la dictadura nunca abandonó la idea de modernización educativa y social. Una mayor información sobre esta cuestión en Brydan (2019) y González-Delgado, Ferraz-Lorenzo y Machado-Trujillo (2021).

ofrecer nuevas perspectivas de tipo teórico y práctico que ayudasen a perfeccionar la actividad docente del magisterio. Para ello, publicaba una sección sobre cuestiones de carácter “metodológico” y otra con “guiones de trabajo” encargados de proporcionar a los docentes nuevas actividades para poner en práctica en su aula. También, ofrecía otras secciones como la centrada en presentar los “libros y revistas” más actuales o una sección dedicada a “Noticiero” donde se informaba de las últimas novedades docentes del extranjero. En este último apartado, era común que la revista indicase aquellas actividades de formación docente que se realizaban en la UNESCO e indicaba dónde podían encontrarse las publicaciones realizadas por dicha institución.

Vida Escolar, llegaba periódicamente a todas las escuelas españolas desde que se inició en 1958. Según datos aportados por el CEDODEP, la distribución de la revista alcanzaba a las «83.874 Escuelas Nacionales» existentes en 1968 (CEDODEP, 1968). Su primer número se publicó, como hemos señalado, en 1958 y tuvo una tirada de 60.000 ejemplares. A finales de 1963, justo cuando se publicaba su número 50 y se cerraba su primera etapa, la tirada era de 75.000 ejemplares. La revista tenía una periodicidad mensual. La medida de la importancia e impacto que pudo tener la revista *Vida Escolar* en sus primeros años de vida nos lo ofrece un “Ruego” que insertó el CEDODEP a partir del número 57-58 de la misma. En dicho “Ruego” o petición, se indicaba que «el éxito logrado por nuestra revista... se refleja principalmente en que la mayoría de los números publicados, sobre todo en la primera etapa y monográficos, se hallan agotados desde hace tiempo». Por tanto, se rogaba que se devolviesen al CEDODEP aquellos ejemplares sobrantes que pudieran tener las escuelas primarias nacionales con el fin de enviarlos a las “innumerables peticiones que recibimos” (VIDA ESCOLAR, 1964, p. 1). Este hecho nos permite observar la importancia de esta revista, así como la difusión de la misma. Téngase en cuenta que, como cualquier otra revista, tenía “suscripciones particulares”, así como “colaboración de intercambios” con otras instituciones de formación del magisterio y organismos internacionales. Se ha entendido que esta revista nos puede ofrecer una mirada certera sobre el modelo docente que se quiso construir

en esta época.

Por último, sería interesante indicar que *Vida Escolar* se dejó de publicar en 1984. Por tanto, la revista tuvo una vida bastante amplia. A pesar de ello, este trabajo no revisará todos sus números. Ello requeriría un ejercicio de notable esfuerzo y, por supuesto, sobrepasaría las dimensiones de este trabajo. Aquí se estudia su primera etapa. Es decir, la publicación de los primeros 50 números. Un período que va de 1958 (año en que se publicó su primer número) a 1963 (año en que se cierra su primera época). El análisis de estos primeros 50 números, nos puede dar una idea bastante acabada sobre el modelo de formación de magisterio que quería implantar la revista. Por último, se debe señalar que la metodología utilizada para el análisis de la revista se enmarca dentro de los enfoques clásicos del análisis historiográfico. Esto es, se han analizado todas las secciones y artículos publicados en los primeros 50 números de la revista. De ello, se ha obtenido el tipo de ideas y modelo de formación del profesorado que *Vida Escolar* quería transmitir. Dicho de otra forma, el tipo de rol profesional que quería socializar.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL PRIMER FRANQUISMO

Los planes de formación del profesorado a lo largo del primer franquismo suelen ser categorizados de forma negativa. Autores destacados en este ámbito como Antonio Molero han definido esta etapa de la enseñanza normalista como “barata” puesto que “partía de unos supuestos limitados” (MOLERO, 2015, p. 41 y 42). Otros investigadores, por su parte, también han caracterizado los planes de estudio del magisterio durante los primeros años de la dictadura como la “época de las cavernas” (ROMÁN SÁNCHEZ y CANO GONZÁLEZ, 2008, p. 86) o, simplemente como “uno de los momentos más desagradables y penosos en la historia del magisterio español” (HOLGADO BARROSO, 2002, p. 159).

Como se desprende de las investigaciones citadas, las autoridades que

pasaron a controlar España después de la Guerra Civil tenían en mente un objetivo claro respecto a cuál era el rol que debía cumplir el magisterio. El propósito principal era intentar socializar al profesorado (y con ello al propio alumnado) en los valores del nacional-catolicismo. Dentro de este contexto, la formación académica del profesorado dio un giro importante respecto a los conocidos planes del magisterio durante la II República. Los conocimientos relativos a las herramientas instrumentales o didácticas se reorientaron hacia la consecución de este fin. En los planes de estudio que afectaron a las Escuelas Normales de 1940, 1942, 1945 y 1950 se puede observar un mayor porcentaje de disciplinas académicas centradas en lo que se ha dado a conocer como elementos «culturalistas» o “competencias cognitivas” y menos a los conocimientos profesionalizadores o “competencias metodológicas” (MOLERO, 2015). Dicho de otro modo, un notable peso institucional fue dado a las materias que pretendían transmitir conocimientos relacionados con los principios católicos, tradicionales y de marcado carácter culturalista.

De esta forma, aparecieron nuevas disciplinas como “Religión y su Metodología”, “Música: elementos de solfeo y cantos religiosos, patrióticos y escolares”, “Historia Sagrada”, “Labores o Trabajos Manuales”, o “Formación político social (alumnos) o Enseñanzas del Hogar y su Metodología (alumnas)” (ARAQUE, 2009, p. 119). Es cierto que materias como “Ampliación y Metodología de las Ciencias (Matemáticas)” o “Psicología general y aplicada” nunca se evaporaron de los planes de estudio del magisterio. Sin embargo, un número similar (e incluso mayor en algunos momentos) de horas semanales fueron otorgadas a las disciplinas de tipo católico que no estaban presentes en los planes de estudio de 1931 (BEAS, LORENZO Y MONTES, 2015, p. 54-57).

Esta visión que se suele presentar sobre la formación del magisterio durante el primer franquismo, también tuvo su razón de ser debido a la transformación estructural que sufrió la propia institución durante estos años. Como ya hemos señalado, uno de los elementos característicos de este período fue la separación por sexos de los futuros normalistas. Pero también se

desarrollaron otras nuevas políticas relativas a la selección del alumnado y vinculación de las Escuelas Normales a nuevos espacios académicos. Este hecho, se debió a las especiales circunstancias a las que se enfrentó el régimen en sus inicios. El período de postguerra, así como los procesos de depuración, imprimieron nuevas necesidades para el reclutamiento y construcción de un cuerpo docente adecuado a la dictadura. Ello se tradujo en unas normas más permisivas sobre el acceso a la función docente (ARAQUE, 2009). Desde el llamado “Plan Bachiller” de 1940, las escuelas de magisterio se establecieron como centros independientes del ámbito universitario. El acceso del alumnado se podía realizar con los 14 años cumplidos y con los estudios de Bachillerato Elemental. En realidad, las Escuelas Normales venían a transformarse en una especie de Formación Profesional de carácter superior, pero que no otorgaba estatus de universitario a quienes pasaban por sus aulas. Además, había que sumar las transformaciones concernientes a su titularidad. A diferencia del período republicano anterior, la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 permitía la creación de Escuelas Normales a la iniciativa privada, a la Iglesia y, por supuesto, al propio Estado. En definitiva, la transformación estatutaria que se produjo, desarrolló una percepción sobre las Escuelas Normales como un lugar de «menor reconocimiento que los estudios de Bachillerato» (BEAS, LORENZO y MONTES, 2015, p. 57). Un espacio encargado de socializar a futuros docentes entre «la mística del mitad monje, mitad soldado» (MOLERO, 1994, p. 465).

Por otro lado, también los diferentes cursos o seminarios que se realizaron para el perfeccionamiento docente, permitieron establecer una definición centrada en la socialización de valores tradicionales. Desde el Instituto San José de Calasanz de Pedagogía (ISJC) se pusieron en práctica un conjunto de acciones con el objetivo de mejorar la labor docente del magisterio. Nos referimos a las «Semanas de Misiones Pedagógicas» (MOLERO, 1994; MAINER, 2009). Un número importante de cursos que se ofertaron en estas Semanas, tenían un claro carácter socializador de tipo político y religioso. El acercamiento a los títulos de algunas de las intervenciones, nos permite entrever el sentido principal de las mismas: “Formación y ejercicio del Magisterio en la España católica”, “La unidad

de la Patria en la Geografía”, “El arte popular español en las labores femeninas”. El peso que tuvo este tipo de cuestiones en la formación permanente del magisterio, también se puede observar en los cursos propuestos por la Federación de Amigos de la Enseñanza (FAE). Esta organización de carácter religioso organizó una serie de conferencias durante este período donde algunas de ellas llevaron por título “Problemas planteados al catolicismo español en el campo de la educación” o “La Iglesia y el Panorama internacional educativo” (MOLERO, 1994, p. 486).

A lo señalado, habría que añadir, la depuración del profesorado de magisterio primario. Es cierto que la depuración no fue un invento del franquismo. Existieron políticas de este estilo durante la Dictadura de Primo de Rivera, por ejemplo. O que incluso, debemos matizar que el nivel de depuración fue distinto según nos centremos en una región u otra del territorio español (RAMOS ZAMORA, 2006). Sin embargo, durante el primer franquismo se produjo una institucionalización de este fenómeno. Una acción llevada a cabo con el objetivo de expulsar, controlar o doblegar ideológica y políticamente al profesorado hacia el nuevo ideario de la dictadura (MORENTE, 1997).

A pesar de lo indicado hasta aquí, durante la primera época franquista también se pudieron vislumbrar otras iniciativas relativas a los conocimientos en la formación del magisterio. Nos referimos aquí a la introducción de la Pedagogía Experimental. Esta perspectiva, experimentó un proceso de estandarización desde los primeros años del franquismo (DE LA ORDEN, 2014; GONZÁLEZ-DELGADO y GROVES, 2017; CANALES SERRANO, 2019). De hecho, pronto se afianzó como la teórica hegemónica que controló el campo pedagógico español (MAINER y MATEOS, 2011). Ya en las primeras Semanas de Misiones Pedagógicas los seminarios de carácter religioso convivieron con las propuestas de carácter técnico. Víctor García Hoz, el que fuera director del ISJC, tuvo un espacio casi constante en las diferentes jornadas de perfeccionamiento docente que se realizaron. Todas ellas estuvieron adscritas al desarrollo de la Pedagogía Experimental: «El maestro en relación con el médico y con el sacerdote como

elementos educadores»; «Cómo seguir el proceso de aprendizaje en el niño»; «La experimentación en la escuela primaria» (MOLERO, 1994, p. 470-472). A García Hoz pronto se le unirían un grupo importante de nuevos pedagogos (José Fernández Huerta, Francisco Secadas, Raquel Payà Ibars o Esteban Villarejo) que harían énfasis en la potenciación del modelo tecno-burocrático para la formación del magisterio (GONZÁLEZ-DELGADO y GROVES, 2017). Incluso en los planes de estudio de 1945 y 1950 las disciplinas de carácter instrumental y técnico comenzaron a ocupar un hueco destacable en la formación docente (BEAS, LORENZO y MONTES, 2015).

LA FASE TECNOCRÁTICA Y LAS INFLUENCIAS EXTRANJERAS DURANTE EL FRANQUISMO

La aparición de un grupo conocido como "tecnócratas"³ en el proceso de toma de decisiones políticas en la década de los 50 modificó las estructuras educativas de la Dictadura. Es cierto que las visiones políticas siguieron los mismos derroteros de antaño (autoritarismo y dogmatismo), sin embargo, el impulso de los planes de desarrollo, el comienzo de la participación de España en los Organismos Internacionaes, la entrada de divisas extranjeras a través de la inmigración y el aumento de las clases medias produjo la introducción de nuevos modelos productivos y criterios culturales de largo alcance. La racionalidad tecnológica, los acuerdos internacionales firmados por la Dictadura con el fin de obtener un mayor desarrollo y pulir su imagen llevaron a un cambio notable en el ámbito educativo (DELGADO GÓMEZ y MARTÍN GARCÍA, 2021).

De ese grupo definido como tecnocracia se entendió que la modernización del país debía incluir la modificación del sistema educativo para hacerlo más similar a los modelos internacionales. La conexión entre educación

³ Una definición de este grupo, así como sus principales características desde el punto de vista educativo se pueden observar en PUELLES BENÍTEZ (1992) y CABRERA (2016).

y empleo, la búsqueda de la igualdad de oportunidades y el intento de conseguir una población más productiva (teorías del Capital Humano) se plantearon como objetivos ineludibles. De esta forma, las deficiencias de nuestro sistema educativo fueron reconocidas abiertamente en el *Libro Blanco* sobre la reforma educativa de 1969 (MEC, 1969). Entre las principales, se reconoció que existían altas tasas de fracaso académico, poca movilidad social desde el punto de vista de las estructuras de clase y la convivencia de dos redes educativas (pública y privada) que mantuvieron la situación antes mencionada. Todo lo relacionado con la transformación pedagógica fue fruto de un intento de mejora. De forma paulatina, España introdujo la educación obligatoria hasta los 14 años en 1964; la creación de nuevos centros educativos a través de los programas de construcciones escolares (1957 y 1965); y, sobre todo, la Ley General de Educación de 1970, que significó un intento de introducir la modernización educativa a gran escala (GONZÁLEZ-DELGADO y GROVES, 2021).

En cuanto a los modelos educativos y pedagógicos para los docentes, parece haber un debate historiográfico más amplio sobre la continuidad y los cambios en el campo de las Ciencias de la Educación durante esta etapa. Esto puede estar relacionado con el hecho de que el estudio profundo del campo pedagógico franquista es bastante reciente⁴. En todo caso, existen diferentes puntos de vista sobre dichos procesos de ruptura o continuidad que se produjeron durante el primer y el segundo franquismo en relación con los modelos curriculares para la formación del profesorado en el campo de la Pedagogía (ESCOLANO, 1992; POZO ANDRÉS y BASTER, 2006; CUESTA, 2005). Sea como fuere, para haber un consenso en señalar que a finales de la década de los

⁴La historiografía educativa ha producido importantes trabajos sobre la historia del currículo y las disciplinas escolares durante la etapa franquista. Sin embargo, como han señalado Juan Mainer (2009) o Antonio Viñao (2014), aún existen pocos estudios sobre el cambio y la continuidad en el campo de la pedagogía española entre la Segunda República y el franquismo (en sus diferentes etapas). Hasta cierto punto, se asume que durante el primer franquismo se produjo una ruptura total y absoluta con la educación progresista o lo que se ha llamado la «edad de oro» de la pedagogía española. A pesar de ello, hay matices y comentarios respecto a que tales rupturas no han sido tan profundas. Una ampliación de este debate puede encontrarse en POZO y BASTER (2006), VIÑAO (2015) y CANALES y ÁLVAREZ GONZÁLEZ (2020).

50 se comenzaron a establecer nuevos modelos de formación del profesorado acordes con las ideas internacionales llegadas desde diferentes contextos. Ideas de carácter técnico que propugnaban un enfoque de formación del profesorado acorde con una idea relacionada con la eficacia y la eficiencia. Es decir, con la intención de fomentar una nueva visión del profesorado como un técnico encargado de mejorar la formación de alumnado. Entre las instituciones que intentaron implanter ese nuevo modelo de carácter tecnoburocrático estuvo el CEDODEP y su revista *Vida Escolar*. El apartado siguiente, trata de observar las ideas del modelo tecnocrático que intentó canalizar la citada revista.

EL NUEVO MODELO DE FORMACIÓN DEL MAGISTERIO PROPUESTO POR VIDA ESCOLAR (1958- 1963)

El primer artículo que se publicó en la revista *Vida Escolar* nos da la idea del modelo de formación del magisterio que se quería intentar fomentar en el tardofranquismo. Escrito por José Fernández Huerta (experto del ISJC y primer Secretario del CEDODEP) y titulado «La clasificación de los escolares» (FERNÁNDEZ HUERTA, 1958), nos ofrece una vision de las ideas que se querían transmitir y cuál era una de las líneas de trabajo de la revista. El citado artículo, trataba de presentar al magisterio español la necesidad de clasificar y organizar al alumnado del aula en función de diferentes criterios («instructivo», «biológico», «mental» o «ecléctico») que ayudasen a mejorar la adquisición de conocimientos en el alumnado (FERNÁNDEZ HUERTA, 1958, p. 2). Dicho de otra forma, se intentaba explicar la importancia que podía tenerla modernización de las técnicas de enseñanza y aprendizaje en las aulas españolas para mejorar las habilidades del alumnado.

Poco tiempo después, en 1959, Arturo De la Orden Hoz (otro miembro del ISJC) publicó en el número 12 de la revista *Vida Escolar* un artículo titulado “Clasificación y agrupamiento de los alumnos en la escuela primaria”. El artículo

resumía las conclusiones a las que había llegado el «Grupo de trabajo para la Organización Escolar» del CEDODEP en torno a unas jornadas dedicadas a la formación del profesorado. En dichas conclusiones, se enunciaban los nuevos enfoques de cambio que se estaban produciendo desde principios de los años cincuenta en el currículo de formación del profesorado. El propio título (clasificación y agrupamiento) mostraba que estábamos siendo testigos de nuevas teorías didácticas que provenían de un contexto más o menos desconocido: Estados Unidos. A lo largo de estas conclusiones, se señaló la necesidad de organizar (agrupar y clasificar) a los estudiantes utilizando algún tipo de criterio científico «... para asegurar la eficiencia educativa en las instituciones educativas y sentando las bases de una estructura y dinámica de la organización escolar eficiente» (DE LA ORDEN, 1959, p. 9). El objetivo era orientar el aula hacia la nueva organización escolar. Este propósito debía lograrse mediante una clasificación que agrupase a los estudiantes de acuerdo con los *test* y el Coeficiente de Inteligencia (IQ) para resolver los problemas observados en la gestión de las escuelas unitarias y graduadas.

El final de esta década se caracterizó, como se indicó anteriormente, por el desarrollo económico, pero también por las acciones que los organismos internacionales recomendaron a España en el ámbito educativo. Como han puesto de manifiesto Cecilia Milito Barone y Tamar Groves (2013), la introducción de modelos técnicos en el sistema educativo y en la formación del profesorado llegó a España desde Estados Unidos pero a través de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) u otros Organismos Internacionales: OCDE y Banco Mundial. Sin embargo, en la próxima década un importante número de especialistas en educación viajaría a universidades de Estados Unidos bajo el Programa Fulbright (DELGADO GÓMEZ, 2009) lo que produciría una introducción de primera mano de tales teorías. En cualquier caso, este modelo pedagógico comenzó a incorporarse de forma amplia al campo de la Pedagogía en el país ibérico durante esta época.

La primera institución que comenzó a desarrollar este tipo de perspectivas y que conformaría el modelo técnico en educación fue el ISJC dependiente del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Fue creado el 29 de marzo de 1941. En él, los principales académicos que luego estarían en las secciones de Pedagogía de Madrid, Barcelona y Valencia (Víctor García Hoz, Ángeles Galino Carrillo, José Fernández Huerta, Arsenio Pacios López o Francisco Secadas Marcos) fueron formados dentro del ISJC y luego publicarían sus trabajos dentro de la revista *Vida Escolar*. Cabe señalar una cierta coincidencia entre este hecho y el desarrollo del modelo tecnoburocrático en España. Como ha indicado Juan Mainer (2009), «podemos conjeturar que la vinculación entre los egresados de Pedagogía y el Consejo permitió dotarlos de un capital cultural y social añadido que sin duda debe haber influido en la configuración de un determinado habitus académico al que iban destinados» (p. 533).

El modelo técnico se caracterizó por la introducción de nuevas formas curriculares y metodológicas de carácter muy específico. Como ha señalado Del Pozo y Braster (2006), los nuevos enfoques de enseñanza “giraban en torno a modelos activos de enseñanza” (p. 122). Sin embargo, los patrones identificados como progresivos eran diferentes de los propuestos por la pedagogía técnica al menos en algunas formas de entender los procesos de enseñanza y el papel que los profesores tenían que jugar en tal empresa educativa. En este sentido, el lenguaje utilizado dentro de los marcos teóricos del paradigma técnico adquirió un tono científico y tosco que se centró en los aspectos psicopedagógicos. En diferentes artículos publicados en la revista *Vida Escolar* se puede rastrear este tipo de argumentos. De hecho, en un artículo publicado por Secadas en 1960, se puede leer lo siguiente sobre la forma en que se enseña la gramática en el aula y si es aconsejable abordar ejercicios de sintaxis en la escuela primaria:

Es, sin embargo, importante advertir cómo éste es un punto crucial de convergencia de la didáctica con la psicología pedagógica: el establecimiento de unos niveles de formación que, al mismo tiempo que

concilian la facilidad del proceso de asimilación con la graduación de los contenidos de la enseñanza, tienen en cuenta la edad mental o fase de maduración y la misión armónica que hace formativa la enseñanza y evita el formalismo exagerado (SECADAS, 1960, p. 6).

Algunas interpretaciones históricas apuntan que el uso de un lenguaje especializado dentro de la tecnoburocracia estuvo relacionado con un intento de buscar una cierta despolitización como vía de legitimación educativa (ESCOLANO, 1992; MAYORDOMO, 1997). Posiblemente hubo algún tipo de intento en esa dirección. Pero quizás otra interpretación posible es que, simplemente, este modelo educativo se basó en teorías psicológicas del desarrollo (conductuales) con un alto grado de complejidad científica y académica. No es de extrañar que todos los principios de enseñanza dentro de este marco teórico estén vinculados a la eficacia, la eficiencia, la evaluación de resultados, el logro de los objetivos educativos como propósito central, la enseñanza programada, individualización y socialización (FERNÁNDEZ HUERTA, 1960a; GONZALO CALAVIA, 1960; GARCÍA HOZ, 1960).

El control dentro del aula a través del método y las funciones didácticas se erigía como uno de los propósitos centrales. Una visión que también fomentó ampliamente la revista *Vida Escolar* en su primera época (FERNÁNDEZ HUERTA, 1960b; GONZALVO, 1961). Tal control no iba dirigido a desprestigiar o suplantarse la autonomía de los docentes (aunque en la práctica pudiera ocurrir dicho aspecto). Más bien, el intento por buscar la mejora de los resultados educativos producía una programación de todos los elementos de la enseñanza. Nada podía quedar sujeto a la “improvisación”. Tal hecho podría producir necesariamente la «anarquía» en el aula. Todo debía quedar perfectamente estructurado. Por tanto, antes de comenzar la clase se observaba como “... imprescindible la determinación de los objetivos y la selección y ordenación de las tareas, de tal modo que haga posible el logro de los objetivos propuestos” (DE LA ORDEN, 1960, p. 5). Por este motivo, en la revista *Vida Escolar* podemos observar una ingente cantidad de artículos que se dedican a la preparación de lecciones, elaboración de diarios escolares, guiones de trabajo, desarrollo de

horarios, tiempos dedicados al trabajo, unidades didácticas y, por supuesto, a uno de los elementos estrella de la enseñanza programada: la ficha escolar.

Este modelo se podría definir, en última instancia, con el título que María Marijuán Zamora le dio a uno de los artículos que publicó en la citada revista (1959): *El tiempo es oro*. Los intentos por parte de la enseñanza programada de dirigir el aprendizaje humano bajo condiciones controladas generaban características particulares de enseñanza. No sólo existía una forma de organización escolar que trataba de armonizar y distribuir “... todos los elementos que integran la vida escolar”. Los intentos de planificación llegaban a tal punto que incluso “... entre clase y clase, cuando quedan algunos minutos libres, se dedican a lecciones de silencio de unos segundos; a realizar ejercicios respiratorios; cambio de posturas; canto; etc” (p. 44).

El modelo curricular y de formación del profesorado, al menos desde un punto de vista teórico, sufría una transformación notable. Del *maestro-apostol* se pasaba al *maestro-especialista* como profesional de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las teorías de carácter psicopedagógico, los modelos conductistas, las unidades didácticas y todo lo que tenía que ver con la clasificación y programación de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado y su conocimiento pasaron a formar parte de la formación de los maestros/as y pedagogos/as (IBORRA MARTÍNEZ, 1961).

Como hemos observado, las relaciones e impulso que ejercen los actores educativos locales con los contextos internacionales de referencia (en este caso pedagogías importadas de los Organismos Internacionales) nos pueden ayudar a entender cómo se comenzaron a desarrollar determinados modelos de formación del profesorado y el desarrollo de la circulación de ideas de carácter global en un momento determinado. En ese sentido, se puede señalar que los actores locales funcionaron como transmisores de las ideas pedagógicas que se habían originado en contextos como EEUU y que los propios Organismos Internacionales también fomentaron durante esta época. De esta forma, se puede indicar que los fenómenos globales y locales están conectados en la medida en que determinados

grupos de este último espacio son los encargados de aterrizar a nivel nacional aquello que se crea en un contexto internacional.

CONCLUSIONES

Los actores locales constituyen un ente fundamental para entender cómo se introduce, canalizan y desarrollan las ideas o políticas educativas que se producen en el contexto internacional o global. Como hemos podido observar en este trabajo, durante la segunda mitad del siglo XX llegaron a España nuevos modelos y enfoques sobre el papel que tenía que jugar el sistema educativo en el desarrollo económico y social. Estos modelos son conocidos como tecnocráticos. Con ellos, el sistema educativo comenzó a adaptarse a las necesidades de desarrollo del país ibérico. Las teorías del Capital Humano comenzaron a popularizarse. Con ellas, se entendió que era necesario extender y aumentar el número de alumnos en los centros educativos y los conocimientos que tenían que adquirir. En torno a estas nuevas ideas, los organismos internacionales jugaron un papel muy importante a la hora de difundir los mismos dentro de la dictadura.

Es evidente, que esta nueva forma de concebir el sistema educativo produjo también una transformación en la forma en que se debía formar a los docentes del país. Bajo estas premisas, las instituciones educativas franquistas crearon un nuevo centro de formación del magisterio para su mejora y profesionalización: el CEDODEP. Dicha institución, publicó una de las revistas más importantes en la formación del profesorado durante la década de los cincuenta y los sesenta. Nos referimos a *Vida Escolar*. Esta revista, enmarcada en el contexto en el que nació, intentó fomentar un modelo de formación del profesorado de carácter técnico y positivista.

La propia organización de la revista centrada en artículos metodológicos, fichas de programación, así como secciones de carácter internacional, nos permitía observar que su idea era construir un nuevo modelo de formación

docente apegado a enfoques que buscasen una forma más eficiente y eficaz de enseñar. No obstante, el desarrollo de estas temáticas no se produjo a través de un elemento impositivo orquestado por organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE o el BM. Fueron los propios actores locales los que convergieron con los modelos que se produjeron en el contexto global e intentaron fomentar los mismos en la España franquista. En este sentido, se puede indicar que existió una convergencia notable entre los enfoques o perspectivas lanzadas en el contexto internacional y los propios expertos educativos españoles.

Vida Escolar, recoge uno de los episodios de dicho proceso de cambio y fomento de un nuevo modelo de formación del magisterio. En definitiva, se puede señalar que los actores locales son centrales para entender cómo se producen los procesos de transferencia educativa. A su vez, uno de los principales soportes que fueron utilizados para intentar diseminar esos nuevos enfoques fueron las revistas científicas. Este material constituye un buen recurso para reconstruir los intereses de los actores locales y también aquellas ideas que se querían fomentar a través de los artículos que publicaban, pero también los que se traducían, los monográficos que se editaban o las propias secciones en las que estaba dividida la revista. En definitiva, el estudio de la revista *Vida Escolar* en su primera época, nos ha permitido comprender un poco mejor qué modelos o enfoques de formación del profesorado se intentaron fomentar durante el tardofranquismo.

REFERENCIAS

ARAQUE, Natividad. La formación de las maestras durante la primera etapa del franquismo. **Tendencias Pedagógicas**, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, n. 14, p. 117-127, 2009.

BALL, Stephen, J. Following policy: networks, network ethnography and education policy mobilities. **Journal of Education Policy**, London, Taylor and Francis, v. 31, n. 5, p. 1-18, 2016.

BALLARÍN, Pilar. **La educación de las mujeres en la España contemporánea (Siglos XIX-XX)**. Madrid: Síntesis, 2001.

BEAS MIRANDA, Miguel. Formación del magisterio y reformas educativas en España (1960-1970). **Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado**. Granada, Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada, v. 14, n. 1, p. 397-414, 2010.

BEAS, Miguel, LORENZO, Juan A., y MONTES, Soledad. Identidad profesional del magisterio español en el tardofranquismo. In: GONZÁLEZ PÉREZ, Teresa (Ed.). **Reformas educativas y formación de profesores**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2015, p. 49-80.

BRYDAN, David. **Franco's Internationalist**. Social Experts and Spain's Search for Legitimacy. Oxford: Oxford University Press, 2019.

CABRERA, Blas. La obediencia de las reformas educativas a las políticas educativas internacionales. Breve historia de cómo se hace camino desde la LOGSE de 1990 a l LOMCE de 2013. **Historia y Memoria de la Educación**, Madrid, UNED, n. 3, p. 171-195, 2016.

CANALES SERRANO, Antonio F. From soul to matter: the new Spanish Francoist pedagogy's plunge into experimental pedagogy and the influence of Raymond Buyse. **Paedagogica Historica**, London, Taylor and Francis, v. 55, n. 3, p. 451-469, 2019.

CANALES SERRANO, Antonio F. y ÁLVAREZ GONZÁLEZ, Yasmina. Las cátedras de la Sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid bajo el primer franquismo. **Revista de Educación**, Madrid, MEC, n. 389, p. 95-116, 2020.

CEDODEP (1968). **El Centro de Documentación y Orientación Didáctica**. Diez años de actividades (1958-1968). Madrid: CEDODEP, 1968.

COSTA RICO, Antón. Políticas y problemática de la formación del Profesorado

en España (1969-2004): la Revista de Educación en el contexto de la agenda educativa Internacional. **Revista Diálogo Educativo**, Curitiba, Editora Universitária Champagnat, n. 27, p. 215-248, 2009.

CUESTA, Raimundo. **Felices y escolarizados**. Crítica de la escuela en la era del capitalismo. Barcelona: Octaedro, 2005.

COWEN, Robert. Acting comparatively upon the educational world: puzzles and possibilities. **Oxford Review of Education**, Oxford, Taylor and Francis, v. 32, n. 5, p. 561-573, 2006.

DE LA ORDEN, Arturo. Clasificación y agrupamiento de los alumnos en la Escuela Primaria. **Vida Escolar**, Madrid, CEDODEP, n. 12, p. 11, 1959.

DE LA ORDEN, Arturo. Preparación del trabajo escolar. **Vida Escolar**, Madrid, CEDODEP, n. 19, p. 6-7, 1960.

DE LA ORDEN, Arturo. La investigación educativa en España: Antecedentes y perspectiva. **Participación Educativa**, Madrid, MEC, v. 3, n. 5, p. 33-41, 2014.

DELGADO GÓMEZ; Lorenzo. **Viento de Poniente**. El programa Fulbright en España. Madrid: AECID, 2009.

DELGADO GÓMEZ, Lorenzo. Modernizadores y Tecnócratas. Estados Unidos ante la política educativa y científica de la España del Desarrollo. **Historia y Política**, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, n. 34, p. 113-146, 2015.

DELGADO GÓMEZ, Lorenzo y MARTÍN GARCÍA, Óscar J. El apoyo internacional a la reforma educativa en España. **Historia y Memoria de la Educación**, Madrid, UNED, n. 14, p. 177-208, 2021.

ESCOLANO, Agustín. Los comienzos de la modernización pedagógica en el franquismo, 1951-1964. **Revista Española de Pedagogía**, Madrid, CSIC, n. 192, p. 290-310, 1992.

ESCOLANO, Agustín. **La educación en la España contemporánea**. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas. Madrid: Biblioteca Nueva, 2002.

FERNÁNDEZ HUERTA, José. La clasificación de los escolares. **Vida Escolar**, Madrid, CEDODEP, n. 1, p. 2, 1958.

FERNÁNDEZ HUERTA, José. Búsqueda de la escritura más legible. **Vida**

Escolar, Madrid, CEDODEP, n. 15-16, p. 30-34, 1960a.

FERNÁNDEZ HUERTA, José. El fichero de lengua española como ayuda magistral. **Vida Escolar**, Madrid, CEDODEP, n. 17, p. 3-5, 1960b.

FERNÁNDEZ HUERTA, José. El trabajo individualizado en la escuela primaria. **Vida Escolar**, Madrid, CEDODEP, n. 21, p. 7-10, 1960c.

GARCÍA HOZ, Víctor. Tres estratos de vocabulario y su significación didáctica. **Vida Escolar**, Madrid, CEDODEP, n. 15-16, p. 8-9, 1960.

GONZÁLEZ PÉREZ, Teresa. Asimetrías de género en la Ley General de Educación de España. Transformación cultural y formación del profesorado. **Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia**, León, ULE, n. 11, p. 409-422, 2016.

GONZÁLEZ PÉREZ, Teresa. De maestros a profesores de EGB: Tradiciones educativas y modernización pedagógica. El caso de Canarias en el contexto español. **Educació i història: Revista d'història de l'educació**, Mallorca, Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, n. 23, p. 175-204, 2014.

GONZÁLEZ PÉREZ, Teresa. **Identidades docentes**. La renovación del oficio de enseñar. Valencia: Tirant Lo Blanch, 2017.

GONZÁLEZ-DELGADO, Mariano y GROVES, Tamar. Influencias extranjeras en la formación continua del profesorado en el segundo franquismo. In: MARTÍN-SÁNCHEZ, Manuel & GROVES, Tamar (Coord.). **La formación del profesorado**. Nuevos enfoques desde la teoría y la historia de la educación. Salamanca: FarenHouse, 2017, p. 27-39.

GONZÁLEZ-DELGADO, Mariano y GROVES, Tamar. Educational Transfer and Local Actors: International Intervention in Spain during the Late Franco Period. In: MARTÍN GARCÍA, Óscar J. y DELGADO GÓMEZ-ESCALONILLA, Lorenzo (Eds.). **Teaching Modernization Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold War**. New York: Berghahn Books, 2020, p. 101-126.

GONZÁLEZ-DELGADO y GROVES, Tamar. UNESCO and the Ley General de Educación: the influence of International Organizations around educational modernization on the Francoism. **Historia y Memoria de la Educación**, Madrid, UNED, n. 14, p. 209-252, 2021.

GONZÁLEZ-DELGADO, Mariano, FERRAZ-LORENZO, Manuel y MACHADO-

TRUJILLO, Cristian. Towards an educational modernization process: UNESCO interactions with Franco's Spain (1952–1970). **History of Education Review**, Sidney, Emerald Publishing, v. 51, n. 2, p. 215-231, 2021.

GONZALO CALAVIA, Leonides. El rendimiento escolar y su comprobación objetiva. **Vida Escolar**, Madrid, CEDODEP, n. 21, p. 33-34, 1960.

GONZALVO, Gonzalo. La preparación del trabajo del curso. **Vida Escolar**, Madrid, CEDODEP, n. 31, p. 3-5, 1961.

GOODMAN, Joyce, McCULLOCH, Gary y RICHADSON, William. “Empires overseas” and “empires at home”: postcolonial and transnational perspectives on social change in the history of education. **Paedagogica Historica**, London, Taylor and Francis, v. 45, n. 6, p. 595-706, 2009.

GROVES, Tamar. A foreign model of teacher education and its local appropriation: the English teacher's centres in Spain. **History of Education**, London, Taylor and Francis, v. 44, n. 3, p. 355-370, 2015.

GROVES, Tamar. El maestro rural como agente de cultura alternativa durante la transición española: el caso de la provincia de Salamanca. **Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca**, Salamanca, Servicio de publicaciones de la Universidad de Salamanca, 17, p. 133-143, 2011.

GROVES, Tamar. **Teachers and the Struggle for Democracy in Spain, 1970-1985**. London: Palgrave-Macmillan, 2014.

HOLGADO BARROSO, Juan. Profesionalismo versus culturalismo. Dos paradigmas en la formación del maestro español. **Escuela Abierta**, Sevilla, Fundación San Pablo, n. 5, p. 141-180, 2002.

IBORRA MARTÍNEZ, Miguel. Organización del trabajo en la escuela unitaria. **Vida Escolar**, Madrid, CEDODEP, n. 31, p. 14-19, 1961.

MAINER, Juan y MATEOS, Julio. **Saber, poder y servicio: Un pedagogo orgánico del Estado: Adolfo Maílo**. Valencia: Tirant lo Blanch, 2011.

MAINER, Juan. **La forja de un campo profesional**. Pedagogía y didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970). Madrid: CSIC, 2009.

MARIJUAN ZAMORA, María. El tiempo es oro. **Vida Escolar**, Madrid: CEDODEP, n. 11, p. 44-47, 1959.

MARTÍN FRAILE, Bienvenido. La cultura escolar y el oficio de maestro. **Educación XX1**, Madrid: UNED, v. 18, n. 1, p. 147-166, 2015.

MAYORDOMO, Alejandro. Nacional-catolicismo y tecnocracia y educación en la España del franquismo, 1939-1975. In: ESCOLANO, Agustín y FERNÁNDEZ, Rogerio (Eds.). **Los caminos hacia la modernización educativa en España y Portugal (1800-1975)**. Zamora: Fundación Rei Afonso Henriques, p. 157-174, 1997.

McCULLOCH, Gary y COWAN, Steven. **A social History of Educational Studies and Research**. Londres: Routledge, 2018.

MEC. **La educación en España**. Bases para una política educativa. Madrid: MEC, 1969.

MILITO BARONE, Cecilia y GROVES, Tamar. ¿Modernización o democratización? La construcción de un nuevo sistema educativo entre el tardofranquismo y la democracia, **Bordón**, Madrid, SEP, v. 65, n. 4, p. 135-148, 2013.

MOLERO, Antonio. **Ciento cincuenta años de perfeccionamiento del magisterio en España**. Desde las académicas de profesores a la creación de los CEPs, 1940-1984. Madrid: ICE de la Universidad de Alcalá de Henares, 1994.

MOLERO, Antonio. La formación del Maestro español, un debate histórico permanente. **Revista de Educación**, Madrid, MEC, n. extraordinario, p. 59-82, 2000.

MOLERO, Antonio. Modelos de formación de maestros. In: GONZÁLEZ PÉREZ, Teresa (Ed.). **Reformas educativas y formación de profesores**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2015, p. 24-47.

MORENTE, Francisco. **La Escuela y el Estado Nuevo**. La depuración del magisterio nacional (1936-1943). Valladolid: Ámbito, 1997.

PHILLIPS, David y OCHS, Kimberly. Researching policy borrowing: some methodological challenges in comparative education. **British Educational Research Journal**, London, BERA, v. 30, n. 6, p. 773-784, 2004.

POZO, María, M. y BRASTER, Saak. F. A. The Reinvention of the New Education Movement in the Franco Dictatorship (Spain, 1936–1976). **Paedagogica Historica**, London, Taylor and Francis, v. 42, n. 1-2, p. 109-126, 2006.

PUELLES BENÍTEZ, Manuel. Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970. **Revista de Educación**, Madrid, MEC, n. extraordinario, p. 13-29, 1992.

RAMOS ZAMORA, Sara. Control y represión. Estudio comparado de los resultados de la depuración del magisterio primario en España. **Revista Complutense de Educación**, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, v. 17, n. 1, 2006, p. 169-182.

ROLDÁN-VERA, Eugenia y FUCHS, Eckhardt. Introduction: The Transnational in the History of Education. In: ROLDÁN-VERA, Eugenia y FUCHS, Eckhardt (Eds.). **The Transnational in the History of Education: Concepts and Perspectives**. Cham: Palgrave Macmillan, 2019, p. 1-47.

ROMÁN SÁNCHEZ, José M. y CANO GONZÁLEZ, Rufino. La formación de maestros en España (1838-2008): Necesidades sociales, competencias y planes de estudio. **Educación XX1**, Madrid, UNED, n. 11, p. 73-101, 2008.

SÁNCHEZ JIMÉNEZ, Julián. La ficha en el expediente personal del alumno. **Vida Escolar**, Madrid, CEDODEP, n. 21, p. 30-33, 1960.

SECADAS, Francisco. Contribución psicopedagógica a la didáctica del lenguaje. **Vida Escolar**, Madrid, CEDODEP, n. 15-16, p. 3-6, 1960.

TERRÓN, Aida. La profesionalización del magisterio en el tecno-franquismo: Entre los valores eternos y la ciencia verdadera. **Innovación Educativa**, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, n. 23, p. 25-45, 2013.

TRÖHLER, Daniel. The Technocratic Momentum after 1945, the Development of Teaching Machines, and Sobering Results. **Journal of Educational Media, Memory, and Society**, Braunschweig, GEI, v. 5, n. 2, p. 1-19, 2013.

VIDA ESCOLAR. Índice general números 1-50. **Vida Escolar**, Madrid: CEDODEP, n. 57-58, p. 1-55, 1964.

VILLAREJO, Esteban. El libro escolar como guía de trabajo. **Vida Escolar**, Madrid, CEDODEP, n. 21, p. 18-20, 1960.

VIÑAO, Antonio. From dictatorship to democracy: history of education in Spain. **Paedagogica historica**, London, Taylor and Francis, v. 50, n. 6, p. 830-843, 2014.

VIÑAO, Antonio. Politics, education, and pedagogy: ruptures, continuities, and discontinuities (Spain 1936-1939). **Paedagogica Historica**, London, Taylor and Francis, v. 51, n. 4, p. 405-417, 2015.

VIÑAO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios**. Madrid: Morata, 2002.

WESTBERG, Johannes. Combining Global and Local Narratives: A New Social History of the Expansion of Mass Education? **European Education**, v. 52, n. 2, p. 206-214, 2020.

TAMAR GROVES es profesora titular de la Universidad de Extremadura, España. Es historiadora de la educación especializada en la España Contemporánea, Educación Internacional, Movimientos Sociales Educativos y Género y Educación Superior. Ha publicado extensivamente en editoriales de prestigio como Palgrave, Routledge y en revistas de impacto como *History of Education*, *Journal of Social History*, *European Journal of Higher Education*, *Paedagogica Historica*, *Research Papers in Education*. Ha sido investigadora visitante en PRIO, Oslo, la London School of Economics, la Universidad de Aveiro y la Universidad de Maastricht y profesora visitante en la Universidad de Lisboa.

E-mail: tamargroves@unex.es

 <http://orcid.org/0000-0002-0494-6085>

MARIANO GONZÁLEZ-DELGADO es profesor contratado doctor en la Universidad de La Laguna, España. Ha sido investigador visitante en el UCL Institute of Education (2014) y Uppsala University (2018). Sus líneas de investigación se han centrado en la historia transnacional de la educación con especial énfasis en el proceso de modernización educativa durante la dictadura franquista, la historia del currículum y los libros de texto. Ha publicado diferentes artículos sobre estas cuestiones en diversas revistas nacionales e internacionales. En la actualidad participa en un proyecto de investigación coordinado por el CSIC sobre el papel ejercido por los organismos internacionales en la modernización educativa española.

E-mail: mgondel@ull.edu.es

 <http://orcid.org/0000-0001-9817-9317>

Recebido em: 29 de outubro de 2021

Aprovado em: 17 de janeiro de 2022

Editora responsável: Dóris Almeida



Revista História da Educação - RHE
Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação - Asphe
Artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.