

---

# De la urbanidad a la educación cívico-social. El tratamiento curricular del código social en la escuela franquista

por Carmen BENSÓ CALVO

*Universidad de Vigo*

## 1. Introducción

Durante la Dictadura franquista fueron varias y profundas las transformaciones que sufrió el currículo escolar —lo que se enseña y el cómo se enseña— al hilo de los acontecimientos políticos y de los cambios socioeconómicos que se suceden desde el levantamiento militar de 1936 hasta el final del régimen. Se pueden distinguir cuatro etapas: la primera abarca el llamado primer franquismo, de claro predominio ideologista, y se cierra en 1953, año que se aprueban los primeros Cuestionarios Nacionales para la escuela primaria; la segunda, de signo burocrático, cubre desde esta última fecha hasta el final de los años cincuenta; la tercera, de carácter tecnocrático, comprende la década de los sesenta; la cuarta, prolongación de la anterior, viene marcada por la promulgación de la Ley Villar en 1970 [1]. En cada una de ellas se pueden observar y analizar, por separado y en sus interconexiones, tres tipos de cultura escolar: la procedente de las

instancias políticas y representada por la normativa educativa, la desarrollada por las instancias científicas y técnicas, que se traduce en las directrices y orientaciones de los expertos, y la relativa al ámbito de lo cotidiano en la vida de las instituciones escolares, concretada en la práctica docente, en lo que acontece realmente en el aula. Tres culturas, la política, la científica y la empírica, con tres lógicas distintas que no siempre han ido al unísono sino que más bien se han manifestado paralelamente, produciéndose solo eventuales interconexiones entre ellas [2].

El reconocimiento de las mencionadas culturas de la escuela llevaría a analizar por separado, en cada una de ellas, la presencia de los contenidos —y de las correspondientes prácticas escolares— articulados en torno a una disciplina tradicionalmente llamada urbanidad [3], y que ha venido representando la versión escolar, más o menos simplificada, del código social al uso, esto es, del con-

junto de normas —basadas en determinados principios y valores— que regulan la vida en sociedad, un código que atendiendo a su doble ascendencia humanista y cristiana, integra desde su origen elementos convencionales y morales, a los que se irán uniendo con el paso del tiempo componentes de carácter higiénico, cívico, patriótico y ecológico [4]. Con ello aludiríamos al currículo expreso de la escuela, pero también cabría analizar aquellos elementos del currículo implícito u oculto mediante los cuales se transmite a los escolares, con gran eficacia, las pautas del comportamiento social. Es sabido que la urbanidad ha constituido un componente esencial del llamado currículo oculto, como elemento valioso al servicio de la organización sistemática de la práctica escolar y de las relaciones personales en el espacio comunitario de la escuela. Ello induciría a indagar en la propia organización de la enseñanza y en las normas que regulan las relaciones personales en los centros a través de los reglamentos de las escuelas y los colegios, considerados la mejor escuela práctica de la educación —de la «buena educación», se entiende—, esto es, de los repertorios de normas que regulan la vida en los centros docentes inspiradas en los principios que rigen la vida social y cuya aplicación a la vida cotidiana de los escolares influye poderosamente en la formación de hábitos y en la internalización de los principios.

En este trabajo nos vamos a centrar en el análisis del currículo expreso a fin de determinar la presencia de los mencionados contenidos en las distintas propuestas curriculares que se formulan en

la etapa franquista, así como de las prácticas educativas encaminadas a su efectivo aprendizaje. Por supuesto pretendemos también evidenciar los cambios que experimenta el aprendizaje escolar del código social al hilo de las transformaciones sociales, políticas y educacionales producidas en este dilatado ciclo histórico, especialmente en el llamado tardofranquismo, cambios que apuntan hacia una acusada feminización de la urbanidad afirmando su presencia —más o menos soterrada bajo otras denominaciones— en el currículo específico de las niñas, a la progresiva disolución de esta disciplina en otros campos afines vinculados a los conceptos modernos de educación cívica y social, y a su tratamiento curricular en el ámbito de la habituación [5]. Nos serviremos de dos tipos de fuentes, las legislativas, reflejo de las intenciones de la clase dirigente respecto a la orientación de la educación en cada uno de los periodos analizados, y los libros de texto —en la versión del alumno y ocasionalmente del profesor—, fiel expresión de los programas que rigen la práctica real en las escuelas.

## 2. El primer franquismo

El régimen resultante del levantamiento militar de 1936 emprenderá desde muy pronto acciones encaminadas al desmantelamiento de la educación republicana, conectada con la vanguardia pedagógica europea, para construir una educación «nacional», de carácter autóctono, cimentada en las más rancias esencias de la pedagogía patria. Dos notas caracterizarán el currículo de la escuela primaria: su profunda carga ideológica, de matiz patriótico y católico, su distan-

ciamiento —más bien ruptura— de las innovaciones curriculares introducidas en el periodo anterior y la vuelta a los principios educativos tradicionales, entroncados en el humanismo pedagógico —de corte católico y conservador— de un Séneca, Vives, Calasanz, Lulio, Manjón, Poveda... . La hegemonía la ostentarán los contenidos de carácter patriótico, religioso y cívico-social [6]; la historia patria —limitada a las glorias imperiales—, la geografía local —orientada a despertar sentimientos por lo próximo—, y la lengua «nacional», esto es, la lengua del imperio —vínculo y «yugo» de la comunidad hispánica—, junto a la formación religiosa, la educación física y la social, serán los pilares del nuevo currículo escolar. Un conjunto de prácticas rituales impuestas por el régimen (saludos a los símbolos, rezos, cánticos...) completará el cuadro de actividades por el que transita la escuela rural española de esta etapa.

Respecto a los modos y formas de enseñar predominarán las rutinas profesionales. Desprovistos los maestros de la adecuada formación, de los recursos didácticos necesarios y sin apoyo de la ciencia pedagógica, se confiarán plenamente en las prácticas más arcaicas del arte de enseñar transmitidas por la propia corporación. El rechazo a la innovación didáctica «extranjerizante», llevará a la Administración a estimular el recurso a los métodos «propios» del magisterio [7], unos métodos que en gran parte estarán determinados por la estructura didáctica de los libros de texto utilizados, que no son otros sino nuevas ediciones de las antiguas enciclopedias, adaptadas

ahora a las exigencias del nuevo Régimen [8].

Pues bien, dentro de este marco curricular propio de la época, ¿hay espacio reservado para los contenidos que vehiculan el código social?, ¿se impulsará la formación de hábitos sociales en los escolares?, ¿la práctica escolar, esto es, lo que se hace en la escuela, registra alguna actividad dirigida expresamente a transmitir las normas que regulan las relaciones sociales?, ¿la escuela pone especial énfasis en que los alumnos interioricen los principios y valores que fundamentan la vida social?. Desvelar estos interrogantes nos llevará a determinar el lugar que ocupa la vieja disciplina de *urbanidad*, bajo ésta u otras denominaciones, en el currículo expreso —legal y real— de la escuela primaria en los primeros años del régimen. Quedaría todavía sin desvelar la otra vía —no menos eficaz— mediante la cual los escolares internalizan las pautas del código social, a través del aprendizaje empírico de las normas que rigen en la escuela, reflejo, en todo caso, de las normas que rigen en la sociedad.

La primeras Orientaciones pedagógicas que en plena guerra civil marcan el rumbo de la escuela primaria en la zona nacional y el posterior diseño educativo que hacen los pedagogos del Régimen (Onieva, Serrano de Haro...), dan una importancia capital a la llamada *educación social*, un tipo de formación que sin identificarse con la disciplina tradicional de urbanidad, implica la asimilación de las normas básicas que regulan la «natural» y «cristiana» convivencia entre los hom-

bres [9], haciendo especial énfasis en las pautas de comportamiento que deben presidir las relaciones humanas en las llamadas unidades de convivencia natural: familia, localidad y gremio, células esenciales de la comunidad jerarquizada que forma el Nuevo Estado. De este modo, la conformación de la sociedad según los principios de jerarquía, autoridad, orden, respeto, sumisión, docilidad..., objetivos atribuidos a la disciplina de la urbanidad en la escuela tradicional, en la escuela del nacional-catolicismo pasará a ser competencia —no exclusiva— de la nueva *educación social* [10].

La Ley de Educación Primaria de 1945, expresión legal del modelo escolar del primer franquismo, señala igualmente entre sus objetivos prioritarios la *educación social*. El artículo 8, dedicado a este aspecto educativo, dice textualmente: «La educación primaria fomentará obligatoriamente la adquisición de hábitos sociales necesarios para la convivencia humana...». Los contenidos de la educación primaria quedan estructurados en tres bloques: instrumentales (lectura, expresión gráfica y cálculo), formativos (formación religiosa, formación del espíritu nacional —que incluye la geografía y la historia, particularmente de España—, formación intelectual —lengua nacional y matemáticas— y la formación física —gimnasia, deportes y juegos dirigidos—) y complementarios (ciencias de la naturaleza, canto, dibujo, trabajos manuales, prácticas de taller y labores femeninas). Así mismo, «la adquisición de hábitos activos para la educación social de los alumnos, de acuerdo con el artículo

8.º, queda comprendido en este grupo de conocimientos» [11].

A medio camino entre la tradición legislativa escolar española (Ley y Reglamento de Instrucción Primaria de 1838, Ley Moyano) que omite la incorporación de los contenidos de urbanidad en el currículo escolar por entender que los objetivos relativos a la «buena educación» implican, más que un conjunto de conocimientos a memorizar una serie de principios a interiorizar, y de hábitos a adquirir, por la vía del ejemplo y la ejercitación, la Ley de 1945, formulando los objetivos sociales como *hábitos activos*, los incluye expresamente entre el grupo de conocimientos de carácter complementario, tal vez para resaltar la vital importancia que la ley da a este aprendizaje en orden a legitimar el modelo de sociedad autoritaria y jerarquizada en que se sostiene el Régimen.

No obstante, como hemos indicado en la introducción, el currículo legal dista de ser el auténtico currículo que se traslada a la práctica escolar. Las rutinas y tradiciones transmitidas por la corporación y adquiridas por el maestro en el ejercicio de la profesión, y sobre todo las pautas curriculares que ofrecen los manuales, muchos de ellos elaborados por profesionales del ramo, serán decisivas para conocer el currículo real de la escuela primaria. A falta de una norma que regule en esta época la actividad didáctica en la escuela, los textos de enseñanza se convertirán en los auténticos programas escolares, explicitando no solo los contenidos objeto de enseñanza-aprendizaje sino guiando el propio trabajo do-

cente; de ahí que constituyan, en esta época y en toda la historia escolar, un material de primer orden para conocer lo que se enseña y cómo se enseña [12].

Es sabido que los años cincuenta y sesenta representan el imperio del género textual enciclopédico en España [13]. Se trata, en este periodo de posguerra, de nuevas ediciones, convenientemente adaptadas a las exigencias del Régimen, de las enciclopedias existentes en épocas precedentes; elaboradas según el orden cíclico y la división del currículo por materias, presentan una estructura por lecciones, puesto que la unidad de trabajo escolar sigue siendo la lección. Las únicas novedades didácticas que incorporan los nuevos tiempos serán la mayor profusión de imágenes y la multiplicación de los elementos de ejercitación. Pues bien, estas enciclopedias seguían insertando, estructurados en una decena de lecciones, los contenidos clásicos de urbanidad, a pesar de que, como se ha indicado, ni la vieja Ley Moyano, ni las normas posteriores que reformaron el currículo de la escuela primaria, contemplaban la urbanidad como disciplina autónoma [14]. Ello constituye una clara expresión de las inercias profesionales que se transmiten a través de la propia experiencia docente y de los recursos didácticos, en este caso los libros de texto, elaborados en su mayoría por los propios maestros. El tratamiento que las enciclopedias dan a este contenido no es uniforme [15]. Algunas, como la *Enciclopedia activa* de Federico Torres (Ed. Hernando), optan por condensarlo en extremo hasta el punto de presentarlo en

una sola lección [16]; otras —y esta es la opción mayoritaria— insertan un breve compendio de urbanidad, distribuido en varias lecciones, dirigido indistintamente a los niños y a las niñas [17]. En cuanto al contenido se observa la incorporación de los aspectos que tradicionalmente integran la disciplina de urbanidad, una mezcla de elementos —principios y normas— sociales, morales e higiénicos relativos a los espacios sociales más directamente relacionados con la vida del escolar: la familia, la escuela, la iglesia, la calle..., a lo que algunas enciclopedias añadirán un componente patriótico incluyendo una breve referencia al comportamiento considerado políticamente correcto para con los símbolos de la patria; además, mientras unos manuales presentan conjuntamente los contenidos de moral, urbanidad y cortesía, acentuando la fundamentación moral del comportamiento social, otros delimitan más el contenido de la urbanidad o la vinculan a la educación cívica. En cuanto al método, es decir, al modo de transmitir las pautas del comportamiento considerado socialmente correcto, se recurrirá, como tradicionalmente se venía haciendo, al aprendizaje mecánico de las normas memorizando el escueto contenido del manual, a veces apoyado en el elemento intuitivo mediante la inserción de ilustraciones, o copiando reiteradamente las máximas de urbanidad. Ello irá acompañado del aprendizaje implícito del código —aprendizaje, por supuesto, más efectivo— a través del proceso de interiorización de las normas que, como hemos visto, presiden la propia organización sistemática de la escuela.

Precisamente, porque no basta con que la urbanidad, o la nueva «educación social», e incluso todo el currículo de la escuela del nacional-catolicismo esté impregnado de los principios que conforman la sociedad en la que se inscribe, los pedagogos más influyentes del momento insistirán, no solo en la conveniencia, sino en la necesidad de que tales principios presidan la misma vida de la escuela, garantizando, como si se tratara de una familia, la ayuda mutua entre sus miembros, pero también la «sumisión a la jerarquía, disciplina en el trabajo y orden en la conducta» [18]. Para ello se hacía preciso adoptar un Reglamento de orden escolar, hecho por el maestro con los niños en forma de consignas que se recuerden sin esfuerzo y expuesto en sitio visible «para apelar a él siempre que se vislumbre la posibilidad de su transgresión, o bien cuando la transgresión se haya producido» [19]. Tales reglamentos, que, a decir de Onieva, durante años y años habían estado proscritos, se presentan ahora como necesarios, «1.º, para que el niño sepa que no hay sociedad ordenada sin un principio conocido y permanente que regule la conducta personal y colectiva; 2.º, para que se habitúe el conocimiento de la ley escrita y se forme en él la conciencia de que está en la obligación de cumplirla, y 3.º, a fin de acomodar sus actos para con los demás a las normas reglamentarias» [20].

Si el código social que se transmite a los escolares es un reflejo del modelo de sociedad a la que sirve, no cabe duda de que la validez de un código —reflejado en los trataditos escolares de urbanidad—, de ascendencia humanista y cris-

tiana, que se remonta en su esencial reformulación al siglo diecinueve, nos remite al modelo de sociedad tradicional, premoderna y patriarcal de la España Imperial de los cuarenta en la que los principios de jerarquía, autoridad y orden, no libremente asumidos sino violentamente impuestos, constituyen los pilares básicos de la misma. Además, no podemos olvidar que la profunda impregnación de moral —católica, se entiende— que acusa el código social tradicional se adapta perfectamente al gran objetivo de recristianización de la sociedad, y por ello de la escuela, del sector católico hegemónico en el primer franquismo.

### 3. Los años de transición

La década de los cincuenta representa el primer intento del franquismo por romper con el aislacionismo y la autarquía —económica, política y cultural— del periodo precedente y avanzar hacia una sociedad que, sin desprenderse de las esencias retóricas del régimen, incorporara los signos de modernidad y desarrollo de las sociedades más avanzadas. En el ámbito educativo este periodo se extiende desde el acceso a la cartera de Educación de Ruiz Giménez (1951) hasta el primer Plan de Desarrollo (1964) y constituye una etapa de tránsito desde el viejo y trasnochado modelo pedagógico de la época azul hasta la plena incorporación de los nuevos paradigmas científicos —de corte positivista y funcionalista—, asumidos por la comunidad internacional, «que sin ser incompatibles con la dogmática del régimen, podían ser funcionales con las expectativas de modernización que iba suscitando paulatinamente la misma realidad» [21].

La transformación curricular más importante vendrá representada por la aprobación de unos *Cuestionarios Nacionales para las Escuelas Primarias*, en 1953, que supone la primera iniciativa en la historia escolar española tendente a uniformar la actividad desarrollada en las escuelas, hasta entonces abandonada a los criterios individualistas de los docentes, a los patrones impuestos por los manuales escolares y a las directrices de la inspección. A medio camino entre la innovación y la tradición, los Cuestionarios hacen concesiones a elementos tradicionales mientras incorporan auténticas novedades a la práctica escolar. Así, aunque el currículo continúa articulándose en torno a la asignatura y el núcleo básico del programa sigue siendo la lección, se intenta dar a ésta una orientación didáctica activa y viva mediante una serie de actividades de colaboración entre maestro y niños que, comenzando por la *preparación*, tanto de éstos como de aquél, se continúa en el *diálogo*, lleno de dinamismo y amenidad, y se concluye en una serie, todo lo variada posible, de *ejercicios de aplicación*. De todos modos la innovación estuvo más presente en algunas asignaturas, como la de lengua, mientras otras, como la historia, evidenciaban signos inequívocos de continuidad. En cuanto a los instrumentos didácticos más importantes seguirán siendo los libros,

si bien se trata ahora de unos libros renovados, y la palabra, elemento siempre imprescindible que será reforzada por la intuición y la acción.

A la vista de las transformaciones que se operan en el currículo de los años cincuenta y primeros de los sesenta, nosotros nos preguntamos: ¿de qué modo afectan a la enseñanza de la urbanidad?. Lo primero que se observa es que los Cuestionarios de 1953 incorporan por primera vez los contenidos de urbanidad, de un modo expreso y como disciplina autónoma, al currículo escolar dando respaldo legal a una práctica que, como se sabe, venía ocupando un espacio permanente en las programaciones escolares [22]. La diferencia es que estos contenidos cambian su original denominación, *Urbanidad*, por la de *Formación Familiar y Social*, enfatizando con ello la dimensión social de estos aprendizajes y la importancia que adquieren dentro del ámbito familiar. Los Cuestionarios no ofrecen orientaciones didácticas específicas para esta asignatura y se limitan a estructurar el contenido en un conjunto de lecciones que, según el criterio cíclico adoptado para la enseñanza, se distribuyen para los tres grados de la enseñanza primaria —elemental, perfeccionamiento e iniciación profesional— del siguiente modo:

Grado de enseñanza elemental

- Lección 1.<sup>a</sup> El comportamiento en el colegio.
- Lección 2.<sup>a</sup> Necesidad de ser ordenados.
- Lección 3.<sup>a</sup> La higiene. La limpieza y el atractivo.
- Lección 4.<sup>a</sup> La amabilidad y la simpatía.
- Lección 5.<sup>a</sup> La amistad. Las buenas compañías.
- Lección 6.<sup>a</sup> Cómo alcanzar buen espíritu deportivo.
- Lección 7.<sup>a</sup> Cortesía en familia.
- Lección 8.<sup>a</sup> Deberes y relaciones con los hermanos.

Lección 9.<sup>a</sup> La buena educación en la calle.

Lección 10.<sup>a</sup> Cortesía y respeto en el templo.

Perfeccionamiento

Lección 1.<sup>a</sup> De la etiqueta y cortesía.

Lección 2.<sup>a</sup> Amabilidad, nobleza y bondad.

Lección 3.<sup>a</sup> El mal carácter, la sencillez y la naturalidad.— La mentira.

Lección 4.<sup>a</sup> La amistad.

Lección 5.<sup>a</sup> Normas de cortesía para la que invita y sus invitadas.

Lección 6.<sup>a</sup> Las mentiras.— Las diversiones.— Las pequeñas reuniones.

Lección 7.<sup>a</sup> De la higiene y el orden.

Lección 8.<sup>a</sup> Vestir correctamente.

Iniciación profesional

Lección 1.<sup>a</sup> El arte de comer.— Cómo se pone la mesa.

Lección 2.<sup>a</sup> En la mesa y en el juego se conoce al caballero. Comportamiento en la mesa.

Lección 3.<sup>a</sup> La risa, los gestos, el teléfono.

Lección 4.<sup>a</sup> La gracia al andar.

Lección 5.<sup>a</sup> El hablar.

Lección 6.<sup>a</sup> Las lecturas.

Lección 7.<sup>a</sup> Regalos, tarjetas, visitas.— Lutos.

Lección 8.<sup>a</sup> Cómo eres con tu familia.— Los deportes.— La dignidad.

Lección 9.<sup>a</sup> Las diversiones y los paseos al campo.

En conjunto se trata de un completo tratado de urbanidad —distribuido entre los tres ciclos— que, junto a los elementos que tradicionalmente han integrado el contenido de esta disciplina escolar, incorpora alguna novedad, clara señal de los nuevos tiempos, como las pautas del comportamiento relativo a las lecturas, los deportes, el teléfono...

Ahora bien, el tratamiento que ahora se da a los distintos ámbitos del comportamiento social hay que basarlo, fundamentalmente, en el desarrollo que dan a estas lecciones las distintas enciclopedias escolares de la época [23], puesto que la enciclopedia sigue siendo el género textual hegemónico en este periodo [24]. Sin entrar ahora en el análisis de los principios que pautan la vida social del joven escolar —que en esencia siguen siendo idénticos a los del periodo anterior—,

queremos hacer algunas observaciones que estimamos de interés. Aunque los *Cuestionarios de Formación Familiar y Social* no expresan su especificidad para el género femenino, algunas de las más representativas enciclopedias del momento, como la famosa *Enciclopedia Alvarez* y la *Nueva Enciclopedia Escolar* de la Editorial Hijos de Santiago Rodríguez, destinan esta asignatura a las niñas —reservando la de *Formación del Espíritu Nacional* para los niños—, curiosa interpretación, cargada de significado, que los autores de tales enciclopedias dan al criterio expresado en la introducción de los Cuestionarios respecto «a la conveniencia de matizar los programas según el sexo a que van destinados», declarando el deber de «desvelarnos por hacer una escuela netamente femenina, en la que las facetas encaminadas a la formación específica de la futura mujer



dejen de ser algo yuxtapuesto a un cuerpo de tareas idéntico al que llevan a cabo las escuelas de chicos». Pues bien, la *Urbanidad*, o su equivalente actual, la *Formación Familiar y Social*, será considerada un aprendizaje propio de la mujer, puesto que a ella se le va a exigir, sobre todo, la ortodoxia en las formas —y en el sentimiento—, a ella es a quien va a beneficiar más exhibir un comportamiento socialmente correcto —en tanto que el concepto que tiene de sí misma depende en gran medida del concepto que sobre ella tengan los demás— y a ella le compete transmitir estos principios y estos comportamientos a sus hijos dentro del papel tradicional que se le ha asignado y para el que todavía se la prepara. Por lo demás, en conjunto, se respetan los programas oficiales de la asignatura; sólo hemos observado la inserción, en ciertos textos, de alguna lección fuera del programa como la que incluye el segundo grado de la Enciclopedia Alvarez sobre el «Heroísmo juvenil».

Si consideramos el tratamiento didáctico que se da ahora a la urbanidad podemos ver que, pese a que los libros del alumno no muestran apenas variaciones en su estructura didáctica, reducida, como antes, a la presentación del contenido acompañado, a veces, de alguna ilustración como elemento motivador e intuitivo, las orientaciones que se ofrecen al profesor para la enseñanza de la asignatura en el *Libro del maestro* de Alvarez (Tercer grado) [25] muestran el carácter activo y práctico que debe presidir el proceso de enseñanza-aprendizaje del código social. Permítasenos reproducir, a modo de ejemplo, las pautas que se su-

gieren para el desarrollo de las lecciones de esta materia:

- 1.—Lectura en voz alta de la lección por una niña.
- 2.—Diálogo amistoso entre la Maestra y las niñas sobre las cuestiones a que haga referencia la lección.
- 3.—Aplicaciones de lo tratado a casos prácticos que se den o puedan darse a las niñas de la escuela, según el medio social en que vivan.
- 4.—Resaltar las principales reglas o enseñanzas que de la lección se desprendan y que las niñas las copien al dictado en sus cuadernos. Es además muy importante, el que las niñas efectúen en la escuela numerosas prácticas sobre saludos, presentaciones, recibimientos, despedidas, ademanes, movimientos, etc., etc., pues sobre estos temas la práctica es tanto o más útil que las reglas.

De todos modos, el alumno no se va a librar del aprendizaje memorístico de las nociones que se ofrecen en cada lección, puesto que las pruebas objetivas que ahora se ponen de moda para comprobar el grado de instrucción del alumno, consideradas un «nuevo tipo de examen, presentadas en forma de test, con muchas ventajas sobre el examen de tipo corriente», inducen a reproducir literalmente por el estudiante, definiciones y nociones contenidas en dichas lecciones. Veamos, a modo de ejemplo, algunas de las pruebas objetivas presentadas en el citado texto de Antonio Alvarez destinado al profe-

sor, seguidas de las contestaciones consideradas correctas por el autor [26]:

- ¿Qué se entiende por etiqueta?
  - El conjunto de ceremonias, usos y costumbres que hay que observar en determinados actos públicos.
- La cortesía consiste en... — La demostración del respeto o afecto que una persona siente por otra.
- ¿Por qué son útiles las pequeñas reuniones? — Porque sirven para ir educando la voluntad y constituyen una gran experiencia para la vida futura.

Junto a las innovaciones metodológicas anteriormente apuntadas, los maestros continúan con sus viejas formas de enseñar las normas morales y cívicas como lo prueba el hecho de que uno de los manuales más usados para las prácticas escolares en las Escuelas del Magisterio, incluya un «muestrario para copiar un pensamiento cada día» seleccionando un amplio repertorio de «máximas, frases, refranes y consignas» para que cada día de la semana se copie y se comente una frase y el sábado se realice un dictado con el conjunto de ellas. Por supuesto que algunas de estas máximas corresponden al ámbito de la urbanidad o cortesía; así, para la semana 7.<sup>a</sup> se programan las siguientes frases [27]:

1. La más fina cortesía es la que nace de la bondad del corazón.
2. Tenemos el deber de agradar a los demás.
3. Las personas corteses llevan en su semblante la bondad.

4. Tratad con la mayor cortesía a vuestros semejantes.
5. En la cortesía, mejor es pecar por carta de más que de menos.

#### 4. La reforma tecnocrática de los sesenta

En 1962 accede al Ministerio de Educación y Ciencia —nueva denominación que sustituye a la anterior de Educación Nacional— Lora Tamayo, que permanece en el cargo hasta 1968. Esta etapa ministerial supone la implantación definitiva del modelo tecnocrático en educación coincidiendo con los planes de desarrollo económico y social que trataban de modernizar las estructuras productivas del país. En este contexto la adaptación del sistema educativo y la modernización de la escuela se consideraron medidas imprescindibles para lograr las cotas de modernidad y desarrollo previstos para la sociedad española. Aunque se introdujeron cambios parciales —se elevó, por ejemplo, la escolaridad hasta los catorce años— intentando adaptar el aparato educativo a las nuevas expectativas socioeconómicas del momento, la gran reforma del sistema educativo vendrá al final de la década con la promulgación de la Ley General de Educación de 1970, pero las más importantes y decisivas transformaciones curriculares de la segunda mitad del siglo XX, que se prolongarán en épocas posteriores y llegarán prácticamente hasta nuestros días [28], tendrán lugar en los años sesenta. Entonces es cuando un cuadro de técnicos en educación, vinculados a la inspección y formados en las secciones universitarias de Pedagogía, profun-

dos conocedores de las tendencias pedagógicas de corte neopositivista y funcionalista al uso en los países de nuestro entorno, proyectará las estrategias necesarias para transformar las ineficaces rutinas pedagógicas escolares en formas más eficientes de trabajo escolar desde el CEDODEP, organismo creado en 1958 para pilotar la reforma de la escuela [29]. Sin que se abandone el discurso ideológico propio del Régimen, la ideología irá perdiendo fuerza a medida que se introduce la racionalización tecnocrática en el ámbito escolar.

Algunas de las novedades curriculares más significativas de esta etapa son: el *curso* pasa a ser la unidad organizativa del trabajo escolar; se establecen *unos niveles mínimos*, por materia y curso, cuya superación será imprescindible para la promoción del escolar; se impone el concepto de *unidad didáctica* para designar el grupo de conocimientos y actividades instructivas, aprendidas y realizadas en la escuela, en torno a un tema central de gran significación y utilidad para el niño [30]; por primera vez el principio del *activismo* pasa de ser una mera formulación retórica a convertirse en el principio rector de la práctica escolar [31]. Los objetivos, dejan de ser exclusivamente instructivos, concediéndose igual relieve a la formación de hábitos y destrezas a través de un trabajo escolar eminentemente activo.

En 1965 se aprueban unos nuevos *Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria* que suponen un intento de racionalizar la enseñanza a fin de acomodar la escuela a los avances científicos,

psicológicos, pedagógicos y sociales del momento. Así, pues, de la lógica de la ideología en la época azul, se pasará a la lógica de la ciencia en la era tecnocrática; ello debilitará, pero no anulará, la carga ideológica en que se sustenta el régimen. En su aspecto formal los Cuestionarios realizan una cuidadosa dosificación de las distintas materias escolares, organizadas en contenidos, actividades y experiencias, para la adquisición de conocimientos y formación de hábitos, habilidades, actitudes, valoraciones e ideales que, en forma gradual y progresiva, tienen como objetivo conducir al niño a la realización y madurez de su personalidad. Las globalizaciones presidirán las programaciones de primero y segundo curso, para pasar progresivamente a la diferenciación de conocimientos en los cursos intermedios hasta contemplar su sistematización en asignaturas en los dos últimos. El contenido de los Cuestionarios aparece estructurado en cinco sectores educativos fundamentales:

- a) Técnicas instrumentales de la cultura (dominio del lenguaje —lectura, escritura e idioma y lengua extranjera— y comprensión numérica —matemáticas—).
- b) Unidades didácticas básicas y realistas (en torno a la naturaleza y la vida social).
- c) Técnicas de Expresión artística (dibujo, música y manualizaciones).
- d) Materias de carácter especial (religión, educación cívico-social, prácticas de iniciación profesional, enseñanzas del hogar y educación física).

- e) Habitación (aspecto que debido a su valor formativo, los Cuestionarios quieren enfatizar).

Dentro de esta configuración, los contenidos propios de la urbanidad pierden la consideración de disciplina autónoma para integrarse, dentro del sector educativo considerado de «carácter especial», en una materia más amplia, bajo la denominación de *Educación cívico-social*. Pero sobre todo el aprendizaje del código social, entendido esencialmente como una adquisición de hábitos, se considera en el sector curricular de la habitación; es aquí, en este nuevo ámbito, donde se centra la preocupación por formar sujetos «educados» observando las normas de la convención social. Y, cómo no, otra materia del grupo de las asignaturas «especiales», la llamada *Enseñanzas del hogar* destinada de manera exclusiva a las niñas, insertará aprendizajes relativos al ámbito de la urbanidad que, por la tradicional división de los roles en relación al sexo, se han venido considerando especialmente apropiados para la mujer. Especifiquemos con algún detalle el tratamiento curricular de la llamada «buena educación».

La Educación cívico-social, como su nombre indica, aglutina las nociones y conocimientos, las prácticas, los hábitos y las actitudes que se consideran necesarios para que el niño desarrolle su vida social y cívica en un intento de fundir en una misma unidad de aprendizaje dos aspectos de la formación de raíces bien distintas, que hasta ahora —con algunas interferencias— se habían cultivado por separado: la urbanidad —o cortesía, im-

pregnada de moralidad cristiana [32]— y la educación del ciudadano [33] —o formación política—. Respecto al currículo escolar de los periodos franquistas precedentes, implica la fusión de las asignaturas de urbanidad —en los Cuestionarios de 1953 llamada «Formación Familiar y Social»— y la de formación política, si bien el cambio de denominación es significativo en cuanto al nuevo enfoque que ahora se intenta dar a estos contenidos, sin por ello despojarlos totalmente de las esencias ideológicas del régimen [34]. De todos modos hay que decir que, a pesar de que se expresa que «la Educación Cívica y Social constituye un aspecto importante de la formación escolar y de la postura total del hombre ante la vida» [35], la distribución semanal de materias por curso que contienen los Cuestionarios, evidencia el escaso peso real de la materia en el conjunto, quedando reducida su presencia a una sola unidad didáctica por semana en los seis primeros cursos y a dos en 7.<sup>o</sup> y 8.<sup>a</sup>, muy por detrás no solo, como cabe esperar, de las materias instrumentales, sino también de la educación artística, a la que se reservan dos unidades y media a la semana en cada curso, y de la formación religiosa, a la que se destinan dos unidades a lo largo de toda la enseñanza primaria.

Si procedemos a analizar los Cuestionarios relativos a la materia —cuya elaboración ha sido realizada por los organismos políticos, o consejos asesores de ellos, encargados por ley de formularla—, observamos que los contenidos se distribuyen en ocho cursos «que corresponden en grandes líneas al proceso de desarrollo y adaptación del alumno a ni-

veles cada vez más amplios y profundos de la vida social». El desarrollo del cuestionario de cada curso se realiza a través de un determinado número —escaso— de unidades didácticas, si bien se advierte que tales «Cuestionarios y Programas constituyen una parte del Plan General de Educación Cívica y Social para Enseñanza Primaria, que se editará independientemente» y al cual se remite al maestro «para tener una visión total de los quehaceres que se proponen a la es-

cuela en relación con estas enseñanzas». Dentro de la graduación de estas enseñanzas, la adquisición de los hábitos sociales se reserva fundamentalmente para los primeros cursos, de manera que en adelante sólo aparecerá, a modo de refuerzo, alguna observación en cuanto a las maneras consideradas correctas de comportarse en sociedad. A título de ejemplo veamos algunas de las unidades didácticas que proponen los Cuestionarios:

Curso Unid. Did. Nociones y conocimientos  
 1.º La familia 1.— La familia y sus componentes  
 2.— Organización y ocupaciones  
 3.— La casa y sus dependencias  
 4.— Saber comportarse en familia, escuchar, pedir, prestar, jugar, saludar, conversar, felicitar, obedecer, cooperar.

Prácticas sociales, hábitos, actitudes  
 —Practicar maneras de cuidar de sí mismo, de sus cosas, de su casa, poder comportarse en la mesa, comer.  
 —Practicar formas de saludar, felicitar, prestar, ayudar en familia.  
 —Respeto, obediencia, servicio.  
 —Cooperar con la familia en trabajos sencillos de la casa.  
 —Ayudar a sus hermanos pequeños.

Curso Unid. Did. Nociones y conocimientos  
 2.º El niño en la 1.— La calle. Los barrios. El pueblo o ciudad. El campo. Orientaciones dentro del pueblo o ciudad.

Prácticas sociales, hábitos, actitudes  
 —Respeto a la propiedad ajena y común  
 —Respeto y cariño por los edificios públicos, monumentos, locales, jardines, árboles, animales.  
 a) Prácticas de urbanidad y trato social : saber preguntar, contestar, saludar, agradecer, indicar, ayudar.  
 b) .....

En cuanto a la manera de enfocar el trabajo didáctico se recomienda que la unidad didáctica no debe entenderse como una simple exposición teórica y abstracta, y se da especial importancia a las actividades diseñadas por el maestro que conduzcan a adquirir los niveles mínimos previstos para esta materia. La im-

portancia concedida al aprendizaje empírico de las normas y principios en que está basada la convivencia, adquiridos sobre todo de la propia experiencia en el mundo de las relaciones sociales que se establecen en la escuela, llevará a advertir que «toda la vida y la actividad escolar, bien orientadas, constituyen la más

completa y permanente lección de civismo; el ambiente escolar, la organización, las reglas comunes, las formas de convivencia y de relación mutua, las opiniones, hábitos y costumbres y las formas de asociación propia de los alumnos son el más importante material con que cuenta el maestro para iniciar a los alumnos en la problemática de la vida social y cívica» [36]. Ello inevitablemente llevará a establecer una conexión e interdependencia de estos aprendizajes con los propios del sector educativo de la habituación.

ción de hábitos, por primera vez se intenta una didáctica sistematizada de los hábitos, formulando una serie de propuestas de trabajo acerca del aspecto operativo, social y mental de la habituación. A falta de un tiempo propio reservado en el programa se entiende el carácter «transversal» de este aprendizaje, preludiando el tratamiento que a la transversalidad dará décadas después la LOGSE. Por supuesto, este sector educativo incidirá especialmente en el ámbito del comportamiento que ha venido siendo específico de la urbanidad, y lo entenderá como un aprendizaje continuado a lo largo de todo el ciclo escolar:

En efecto, conscientes de la importancia que para la educación tiene la forma-

	Aspecto operativo	Aspecto social
Curso 1.º (6-7 años)	Orden a las entradas y salidas de clase. Posiciones correctas de pie y sentados. Ordenación elemental de los útiles escolares.	Aseo personal y cuidado de los útiles Fórmulas usuales de saludo
Curso 2.º (7-8 años)	Comportamiento correcto en la vía pública. Idem en las distintas dependencias de la escuela. Posiciones adecuadas para la lectura y la escuela.	Actitud correcta ante los demás. Disciplina elemental al hablar y al escuchar.
.....		
Curso 7.º (12-13 años)	Compostura y atenciones en la visita que se recibe o en la visita que se hace.	
Curso 8.º (13-14 años)	Adecuada compostura en espectáculos y otros lugares públicos.	

## De la urbanidad a la educación cívico-social. El tratamiento curricular ...

Veamos finalmente la siguiente unidad didáctica que se incluye en el programa de *Enseñanzas del hogar*:

Unidad Didáctica:	Poner la mesa.
Actividades y nociones:	Aprender a poner la mesa. Uso correcto del plato, cubiertos, vasos y servilletas. Conducta con los invitados.
Hábitos y destrezas:	Actitud correcta ante la mesa. No entorpecer la conversación de los padres. No levantar la voz en el comedor. Participar en la conversación oportunamente.

Bien es cierto que la aplicación de los Cuestionarios —y la exigencia de los niveles mínimos a alcanzar— exigía del maestro el diseño de las actividades y estrategias adecuados para el logro de los objetivos, es decir, una tarea prevista de programación a la que prestaron, como siempre, una ayuda inestimable los nuevos materiales didácticos que se lanzaron tras la reforma. En efecto; los Cuestionarios Nacionales de 1965 obligaron a la renovación de los libros de texto, de manera que se asiste en estos años al último coletazo del género enciclopédico y al nacimiento de los libros del alumno por materias apoyados en las correspondientes guías didácticas del profesor [37]. Los libros elaborados por la Delegación Nacional de Juventudes para los primeros cursos de la materia de Educación cívico-social [38] responden, didáctica y metodológicamente, a los principios inspiradores de la reforma: profusión de ilustraciones, ideas nocionales básicas, seguidas por múltiples ejercicios que inducen al aprendizaje de vocabulario, a la reflexión y comprensión de las nociones más importantes, a la imitación de los

modelos que se proponen a través de viñetas, estimulan los comportamientos correctos y exigen un compromiso del alumno en relación al tema tratado. La secuencia de estos ejercicios es siempre la misma: *aprende palabras, piensa y responde, fíjate bien, sabemos hacer y tienes que hacer*.

No obstante, el tratamiento escolar de la urbanidad, bajo otras nuevas denominaciones, no es exclusivo de las organizaciones políticas del régimen. Distintas editoriales lanzan nuevas propuestas didácticas para enfocar desde las nuevas orientaciones curriculares el tema de la urbanidad. Así, por ejemplo, los libros elaborados por Edelvives, *Tu modelo —Convivencia niños—* (Zaragoza, 1966) y *Tu espejo —Convivencia niñas—* (Zaragoza, 1966) [39], presentan, de una manera atractiva y de la mano de los protagonistas (los modelos que se deben imitar), distintos temas —los clásicos aspectos tratados por las versiones escolares de la urbanidad con otros adaptados a los nuevos tiempos—, que irán seguidos de numerosas sugerencias metodológicas

secuenciadas siempre bajo los epígrafes: Contesta, Piensa, Escucha, Recuerda.

## 5. La reforma de los setenta

La Ley General del Sistema Educativo introdujo importantes cambios en la estructura del sistema educativo que venían a corregir las disfunciones que puso en evidencia el Informe realizado sobre el estado de la educación española a finales de los sesenta —el famoso Libro Blanco de 1979—. La enseñanza primaria, convertida ahora en Educación General Obligatoria, pasaba a constituir un nivel educativo común para todos los niños y niñas entre los seis y los trece años, acabando con la bifurcación temprana de la escolaridad, a los diez años, entre los niños que continuaban la enseñanza primaria —la mayoría— y los que se dirigían al estudio del bachillerato —una minoría—. La E.G.B. comprendía ocho cursos y se dividía en dos etapas; en la primera, para niños de seis a diez años, se acentúa el carácter globalizado de las enseñanzas; en la segunda, para niños de once a trece años, se realiza una moderada diversificación de las enseñanzas por áreas de conocimiento. Las Orientaciones Pedagógicas que inspiraron la puesta en práctica de la E.G.B. (aprobadas por Orden de 2 de diciembre de 1970, las del primer ciclo, y por Orden de 6 de agosto de 1971, las del segundo) contenían una serie de principios pedagógicos, en parte ya procedentes de la etapa anterior, entre los que cabe mencionar: la necesidad de una educación básica común para todos y adaptada a las necesidades de cada alumno, el fomento de las técnicas de individualización de la enseñanza, la evolución continua del trabajo

escolar, el estímulo de la originalidad y la creatividad de los alumnos, la mejor coordinación del profesor preconizando la creación de departamentos y equipos docentes, la tutoría y orientación continua del alumno y el conocimiento práctico y afectivo del escolar. En la primera etapa, para niños de seis a diez años, se acentúa el carácter globalizador de las enseñanzas; en la segunda, para niños de once a trece años, hay una moderada diversificación de las enseñanzas por áreas de conocimientos.

En relación a los contenidos que nos ocupan, la ley sigue la tendencia iniciada por la reforma curricular de los sesenta: la educación básica obligatoria incluirá, dentro de sus objetivos prioritarios, el desarrollo «de aptitudes para la convivencia» y «del sentido cívico-social», conceptos que, siendo más amplios, comprenden la adquisición de los hábitos sociales al uso, considerados un ingrediente más, junto a otros, de la convivencia, así como la generación de las actitudes adecuadas y la inculcación de los principios que los fundamentan. Según la graduación de estos aprendizajes, en la primera etapa se enfocaba hacia una iniciación a las ciencias sociales, que pretendía, desde un enfoque globalizador, despertar actitudes para la convivencia y el sentido de responsabilidad y de pertenencia a la comunidad, mientras que en la segunda etapa «el área adquiriría una mayor amplitud, constituyéndose no sólo por las enseñanzas de la Geografía, Historia y Educación cívica, sino por nuevos aspectos de Economía, Sociología, Política, Antropología, etc.» [40].



Pese a que las Orientaciones Pedagógicas de 1970 no entran en concreciones curriculares, el carácter globalizador del nuevo enfoque curricular garantizaba el tratamiento didáctico de las normas de la convención social relativas a los ámbitos relacionales y sociales de los niños de la primera etapa de la EGB, tratamiento

que en las programaciones escolares girará en torno a los contenidos sugeridos, dentro del Área de Experiencias, para la Subárea de Educación cívica en dicha etapa (contenidos muy similares a los que proponen los Cuestionarios de 1965 para el área de Educación cívica y Social):

Primer nivel :

Opción A :

1. Las personas se necesitan entre sí
2. Convivencia humana en la familia, en la Escuela, en el pueblo
3. Nuestra Patria

Opción B :

1. Tu participación en la vida familiar
2. Tus compañeros
3. Tu casa
4. La calle
5. El pueblo en que vives
6. Tu participación en la vida de la escuela
7. Las vacaciones
8. Tu patria

Segundo nivel :

1. Vestidos y calzados
2. Juegos y juguetes
3. Viajes y excursiones
4. Diversiones y espectáculos

Las nuevas Orientaciones pedagógicas de la EGB pretendían «servir de cauce para favorecer la iniciativa de los centros en la programación de su actividad educativa, a fin de crear en ellos, con estilo propio, una libertad de acción responsable». Siguiendo estas directrices, las propuestas didácticas que surgen como ayuda del profesorado en estos años, no olvidan incluir, en distintas unidades de trabajo destinadas a la primera etapa de E.G.B., objetivos relativos a la adquisición de hábitos sociales que se traducen

en una batería de actividades de experiencia sugeridas al efecto. Citemos, por poner un ejemplo, la guía del profesor para el primer curso de I. Gutiérrez Ruiz que con el título *Barquero. Nuevo método de trabajo escolar* es publicada por Narcea en 1971; son varias las unidades didácticas que incluyen objetivos de carácter cívico-social, las centradas en *Los vestidos* (Iniciar el desarrollo del sentido social. Crear hábitos de buena presentación y limpieza), *Una casa nueva* (Suscitar en el niño el sentido de convivencia

con otras familias: vecinos) y *Salimos a la calle* (Adquisición de hábitos sociales) [41].

## 6. La enseñanza del código social en el bachillerato «femenino»

Mientras los aprendizajes básicos del comportamiento social en la enseñanza primaria dirigidos a toda la población escolar se reservan prioritariamente a los primeros cursos, esto es, a las edades en que se supone que el niño y la niña van forjando los más elementales cimientos del aprendizaje social, las formas más refinadas del comportamiento en sociedad tienen unos destinatarios de excepción: las niñas en el transcurso de los estudios de Bachillerato (a partir de los diez años). Se trata de un código social más refinado, «propio» de las niñas que cursan los estudios de bachillerato por dos razones: sigue siendo la mujer a la que especialmente se exige un comportamiento adaptado a los convencionalismos sociales —y morales—, y es la mujer de las clases acomodadas la que necesita exhibir unos modales más cuidados como corresponde a su clase de procedencia en orden a marcar las diferencias —y distancias— respecto a las clases bajas. Con ello queremos señalar que aunque la urbanidad que se enseña en los colegios privados y religiosos —los centros que dominan el panorama de las enseñanzas medias en estos años— no sea privativa de la educación femenina —de hecho conocemos tratados de urbanidad destinados también a los alumnos de los colegios masculinos— sí que es un tipo de formación prioritaria para las niñas que cursan sus estudios de bachillerato. A ellas van diri-

gidos los libros editados por la Sección Femenina de F.E.T. y de las J.O.N.S. bajo el título de *Convivencia social (Formación Familiar y Social)* en las primeras etapas del régimen [42], tratando aspectos tales como el comportamiento en el colegio, el orden, la higiene, la amabilidad y la simpatía, la amistad, el espíritu deportivo, la cortesía en familia, la compostura en el templo, la educación en la comida, el comportamiento con las personas mayores, la buena educación en la calle, la risa, el andar, la cortesía en la calle y espectáculos, el hablar y el no hablar, la elegancia en el vestir... Las razones a las que antes aludíamos las desvela ya el manual de primer curso en la lección primera: «Sobre el comportamiento en el colegio y centros de educación»:

«Actualmente, casi todas las niñas —evidentemente, se refiere a las de las clases medias urbanas— van a un buen centro de enseñanza. Los padres de familia hacen economías en otras cosas, pero quieren que sus hijas reciban una excelente educación.

Porque una muchacha que ha estudiado concienzudamente su Bachillerato, que ha recibido una enseñanza moral y religiosa, que tiene buenos modales, que es cortés, está capacitada para situarse bien en la vida, para obtener el éxito que todos los padres desean de sus hijas» [43].

Libros redactados fundamentalmente para instruir, también incluyen algunas sugerencias para practicar. Así, cuando se trata «el andar» se sugiere el siguiente tipo de ejercicios: «Sobre arrastrar y

no arrastrar los pies, hacer andar a toda la clase y comprobar. «Todas las alumnas se sentarán y se comprobará la corrección de las posturas».

Los manuales que circulan en los años sesenta para la asignatura de Formación Político-Social del bachillerato elemental, editados igualmente por la Sección Femenina, incluyen un conjunto de lecciones sobre las normas que deben regir en las relaciones sociales y los comportamientos que se consideran apropiados para las jóvenes en determinados lugares y situaciones. En conjunto constituyen un auténtico tratado de urbanidad hecho a la medida de una sociedad anclada en unos principios y unos valores más conectados con el pasado que con las transformaciones sociales y las nuevas modas que se introducen en estos años en la sociedad española [44]. Concretamente, el texto dirigido al segundo curso destina cuatro lecciones a las relaciones sociales en las que se tratan aspectos del comportamiento como: el cuidado de los detalles de la intimidad, la corrección al vestirse y al desnudarse, los vestidos adecuados para casa, el arreglo personal y la elegancia, el buen gusto en la forma de vestirse, los ademanes, el mal humor, el llanto, el lenguaje, el tono de voz, los saludos y las presentaciones, las cartas, felicitaciones y regalos, el comportamiento en ciertos lugares (colegio, hoteles, museos, catedrales, parques, jardines, en el campo...). Sin entrar en más detalles de los consejos que se ofrecen en relación a estos aspectos, avanzamos dos observaciones que nos ha sugerido la lectura de los temas: 1.º Velando el auténtico

co sentido de las convenciones sociales aplicadas al sexo femenino —distinción social, discriminación de género...— el especial comportamiento que debe exhibir la niña o la joven ante los demás, es decir, los «buenos modales» femeninos, se justifican por razones de justicia social que equivale a decir, respeto a los derechos del prójimo, ya que se sostiene que en este «reconocimiento de los derechos del prójimo consiste la justicia, y sobre él se asienta la cortesía, principal cualidad en las relaciones sociales». 2.º Llama poderosamente la atención que los ejercicios que se proponen y las lecturas que se sugieren a estas alturas de los tiempos remitan a la joven al consejo de nuestros clásicos y al ejemplo de los personajes más representativos de la España Imperial. Así, al comentar asuntos relativos a la moda, el arreglo personal, el buen gusto en la forma de vestirse, en plena época de los Beatles, se propone el siguiente ejercicio a las estudiantes:

«Se puede observar los detalles de la moda española y sus caracteres de sencillez y elegancia en algunas reproducciones artísticas del Greco, Velázquez, Sánchez Coello, etc.»

y se selecciona el siguiente texto de lectura:

«¿Has visto alguna vez el retrato que del Rey Felipe IV hizo Velázquez, en el que el monarca aparece pintado con toda la elegante sobriedad de la moda española del Imperio?. Manuel Machado vuelve a retratarle de nuevo, esta vez con las más bellas palabras en los tercetos siguientes» [45].

Si se nos permite acudir a la memoria personal, pese al interés que reviste para el Régimen la inclusión de la disciplina de Formación político-social en el currículo del bachillerato elemental femenino, en los años sesenta ya constituía un contenido un tanto devaluado (en el argot escolar equivaldría a una asignatura de las llamadas «marías») [46] a cargo de un profesorado especial, de «segunda categoría» según la apreciación de las estudiantes, perteneciente a la Sección Femenina.

**Dirección de la autor:** Carmen Benso Calvo. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Ourense, As Lagoas - 32004 Ourense. e-mail: mbenso@uvigo.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 30.IX.2002

## Notas

- [1] A ellas se han referido, entre otros, ESCOLANO BENITO, A. (1989) Discurso ideológico, modernización técnica y pedagógica durante el franquismo, pp. 7-28, *Historia de la Educación*, n.º 8; BELTRÁN LLAVADOR, F. (1991) *Política y reformas curriculares* (Valencia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia) y LÓPEZ MARTÍN, R. (2001) *La escuela por dentro. Perspectivas de la Cultura Escolar en la España del siglo XX* (Valencia, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia).
- [2] ESCOLANO BENITO, A. (2000) Las culturas escolares de la escuela. Encuentros y desencuentros, p. 210, *Revista de Educación*, n.º extraordinario. Un detenido análisis de estas tres culturas relativas al ciclo político que nos ocupa puede encontrarse en la reciente obra de este mismo autor (2002) *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*, pp. 187-217 (Madrid, Biblioteca Nueva).
- [3] La urbanidad quedó incorporada al currículo escolar desde los tiempos modernos constituyendo un instrumento eficaz al servicio del orden —escolar y social— establecido en tanto cumplía un doble objetivo en las sociedades tradicionales de corte autoritario y jerárquico: diferenciar y someter. Vid. BENSO CALVO, C. (1997) *Controlar y distinguir. La enseñanza de la urbanidad en las escuelas del siglo XIX* (Vigo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vigo).
- [4] Realmente cabe hablar de varios códigos, según la clase social y el sexo. En cualquier caso, se trata de un código que si bien experimenta continuas modificaciones al compás de los cambios de mentalidad y de los nuevos modos de vida que acompañaron a las profundas transformaciones políticas y sociales de los dos últimos siglos, conserva los ingredientes básicos relativos a su doble ascendencia, humanista y cristiana. Vid. ELIAS, N. (1987) *El proceso de civilización* (México, F.C.E.).
- [5] En este proceso, la urbanidad se irá vaciando progresivamente de moralidad, poniendo cada vez más énfasis en el parecer que en el deber. Vid. ESTEBAN RUIZ, F. (2000) La urbanidad en el enciclopedismo escolar. Devenir y ocaso de una disciplina, p. 111, *Revista de Ciencias de la Educación*, n.º 184, octubre-diciembre.
- [6] Una Circular de 5 de marzo de 1938, dirigida a la Inspección de Primera Enseñanza y a los maestros nacionales, establecía ya normas de educación en materia religiosa, patriótica y cívica, así como los actos y prácticas que en este orden se debían realizar.
- [7] El inspector A. SERRANO DE HARO estimaba en 1941 que «el mejor método es aquél que lleva la lección directamente a su fin, sin atenerse demasiado a las ortodoxias pedagógicas» (*La escuela rural*, Madrid, Escuela Española, 1941). (La cita está tomada del texto seleccionado por A. MAYORDOMO en *Historia de la Educación en España, T. V. Nacional-Catolicismo y Educación en la España de posguerra (II)*, Madrid, M.E.C., 1990, p. 497). Por su parte, la Ley de Educación Primaria de 1945, en el aspecto metodológico, se manifestaba respetuosa al máximo con la iniciativa, los procedimientos y recursos propios del maestro (Vid. el art. 39 de la Ley en *Historia de la Educación en España*, o. c., pp. 693-694).
- [8] Vid. ESCOLANO BENITO, A. (1998) Del imperio a la disolución de la enciclopedia. Los libros de texto por áreas y materias, p. 278, en ESCOLANO, A. (dir.) *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, pp. 277-302 (Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez).
- [9] *La comunidad* —término preferido al de *sociedad* por

- las connotaciones rousseauianas que tiene el término— es, en palabras de Onieva, «una agrupación *natural* de hombres para cumplir la finalidad colectiva de ayudarse mutuamente y alcanzar la mayor perfectibilidad humana posible. Si a la palabra comunidad añadimos el adjetivo de cristiana, su fin último será el cristiano: alcanzar la eterna beatitud» (*La nueva escuela española. Realización práctica*, 1939 (Valladolid, Santarén). La cita está tomada del texto seleccionado de dicha obra por A. Mayordomo en *Historia de la Educación Española*, o. c. pp. 467-468).
- [10] En realidad, todo el currículo de la escuela del nacional-catolicismo estaba impregnado de tales principios, transmitiendo una visión de la sociedad y de la política que, en palabras de Gregorio CÁMARA VILLAR, «remite a un modelo de sociedad tradicional, patriarcal y premoderna, cuyos caracteres de base han de ser restaurados en la actual, y que encuentra su concreción histórico-ideal en la tradición española de los años imperiales del 'Siglo de Oro'». (1984) *Nacional Catolicismo y escuela: la socialización política del franquismo*, pp. 332-333 (Madrid, Hesperia).
- [11] Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria, en *Historia de la Educación en España*, o. c., p. 692.
- [12] También sería interesante recurrir a los materiales del alumno, los cuadernos escolares, de difícil localización, que reflejan gran parte del trabajo en el aula. Y cómo no, al testimonio personal de los protagonistas de la educación del momento, profesores y alumnos. Sabemos que algunos profesores se apartaban del guión uniforme representado por el libro de texto, adoptando estrategias de trabajo personales que tienen su reflejo en los trabajos escritos de los escolares.
- [13] Vid. ESCOLANO, A., o. c.
- [14] Vid. BENSO CALVO, C. (1997) Inercias y novedades en el currículum escolar del siglo XIX: la enseñanza de la urbanidad, pp. 59-70, en *El currículum: historia de una mediación social y cultural* (Granada, Ediciones Osuna). Para revisar el currículo legal de la escuela primaria remitimos a los trabajos de LÓPEZ DEL CASTILLO, M.ª T. (1982) Planes y programas escolares en la legislación española, pp. 127-202, *Bordón*, nºs 242-243, y CIVILA SALAS, AMPARO, S. (1997) Rápido recorrido por los contenidos de la enseñanza obligatoria: desde la Constitución de 1812 hasta la L.O.G.S.E., pp. 249-258, en *El currículum: historia de una mediación social y cultural*, o. c.
- [15] FERNANDO ESTEBAN RUIZ realiza un pormenorizado análisis de los contenidos de urbanidad en el género textual enciclopédico en su artículo citado supra nota [5]
- [16] Nos llama poderosamente la atención la apretada síntesis del código social que esta enciclopedia ofrece a los niños del grado superior en dos puntos de la lección:
- «No puede tener urbanidad, el orgulloso, el tímido, el altanero, el pendenciero, el curioso, el impertinente, el parlanchín y el deslenguado, porque su falta de educación le impide comportarse bien en la vida social. Quien se encoleriza, quien no conserva el ánimo en los reveses de la vida, quien no sabe ahogar en el fondo de su corazón una pena y sonreír a sus amistades, no es un hombre educado. Quien entra en una casa con el sombrero puesto, quien cubierto se sienta a la mesa, quien habla sin mirar a quien se dirige, quien ríe fuerte, quien eructa y bosteza en público, quien estornuda en la cara de otro, quien se limpia la nariz sin volver la cabeza, pregona su carencia de urbanidad.
- Por el contrario, quien pide todo por favor, quien saluda descubriéndose, quien deja el asiento a las señoras y el pasar primero a sus acompañantes, quien no se hace pesado en las visitas, quien calla dejando espacio para que otro hable, quien no quiere tener siempre la razón, quien reconoce una falta aunque sea propia, quien no dice palabras malsonantes, quien no silba, ni canta, ni escupe en público, ése es un hombre educado, capaz de recorrer el mundo llevándose con su simpatía el agrado de los demás» (TORRES, F. (s. a.) *Enciclopedia activa. Método activo de coordinación de materias en un grado superior de la escuela primaria*, p. 421 (Madrid, Hemando)).
- [17] En la relación de enciclopedias que insertan varias lecciones sobre urbanidad figuran, *Enciclopedia Escolar. Primer grado* de J. RUIZ ROMERO (Barcelona, Editorial Ruiz Romero, 1940 nueva edición), *Curso completo de Enseñanza Primaria* de M. Porcel y Riera (Palma de Mallorca, Editorial Porcel, 1947), *Enciclopedia Escolar. Primer Grado* (Zaragoza, Luis Vives, 1949), *Enciclopedia escolar. Segundo grado* de Edelvives (Zaragoza, Luis Vives, 1958), *Enciclopedia Práctica. Grado* (Barcelona, M. A. Salvatella, 1943). Si la lección es la unidad de trabajo escolar, los maestros que utilicen estos materiales previsiblemente darán una consideración mayor a los aspectos que regulan las relaciones sociales.
- [18] ONIEVA, A. J., o. c., p. 475.

- [19] Ibid., p. 476.
- [20] Ibid.
- [21] ESCOLANO, A. (1992) Los comienzos de la modernización pedagógica en el franquismo (1951-1964), p. 291, *revista española de pedagogía*, n.º 192.
- [22] Aunque el criterio adoptado por PABLO MONTESINOS, al sentar las bases del currículo de la escuela primaria, fue excluir a la urbanidad, como disciplina autónoma, del conjunto de asignaturas que debían integrar el programa escolar, entendiéndose que este aprendizaje se adquiriría más por la vía del ejemplo que de la memorización, lo cierto es que la escuela siguió incluyendo a la urbanidad entre los contenidos escolares como lo prueba su presencia en las programaciones reales de las escuelas, así como la continua reedición de los trataditos de urbanidad destinados a las escuelas e incluso la publicación de otros nuevos. El género textual enciclopédico que se impone a principios de siglo reflejará igualmente la presencia de los contenidos de urbanidad en la escuela primaria, como ha analizado recientemente en su artículo previamente citado.
- [23] Vid., entre otras : Perfeccionamiento: *Libro de la Labor Escolar* (Gerona, Dalmau Carles, Pla, 1954), *Enciclopedia intuitiva, sintética y práctica. Tercer grado* de A. ÁLVAREZ (Valladolid, Miñón, 1959), *Nueva Enciclopedia escolar H.S.R. Grado primero* (Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1959), *Enciclopedia escolar «Estudio»*. *Libro azul correspondiente al ciclo de perfeccionamiento* de Pla-Dalmau (Gerona-Madrid, Dalmáu Carles, 1962).
- [24] No obstante siguen utilizándose también libros específicos de urbanidad para niños y para niñas, sobre todo en el ámbito de los colegios privados, generalmente de titularidad eclesial y destinados a una selecta clientela. Unos, simples cartillas, otros tratados más completos; algunos se editan por primera vez en estos años pero muchos de ellos son simples reediciones de tratados escolares de principios de siglo, ligeramente reformados. Véanse algunos de ellos: *Cartilla moderna de urbanidad (niñas)* (Huesca, Editorial Luis Vives, 1949), *Cartillas Montana. Urbanidad* (Barcelona, Editorial Miguel A. Salvatella, s. a.), ROIG, A. *Urbanidad. Reglas y consejos para escolares* (Barcelona, Gráficas P. Kolbe, 1947, 1953 3.ª ed.), PASCUAL DE SANJUÁN, P. *Nociones de Urbanidad para niñas* (Barcelona, Imprenta Elzeviriana y Librería Camí, S. A., 1954), P. GAMBÓN, S. J. *Manual de Urbanidad Cristiana* (Barcelona, Eugenio Subirana, S.A. Editorial Pontificia, 1962, redactada para los Colegios de la Compañía de Jesús), P. GARCÍA, S. *Compendio de Reglas de Urbanidad y buen comportamiento* (Madrid, Compañía Bibliográfica Española, S.A., 1966, redactada para los Colegios de los PP. Escolapios). CASTELLVÍ Y GORDÓN, I. Mª C. *Urbanidad (Estudio de las reglas de conducta)* (Barcelona, I. G. Seix Barral Hnos, S.A. Editores, 1940, sexta edición).
- [25] ALVAREZ PÉREZ, A. *Sugerencias y ejercicios. Libro del maestro. Tercer Grado*, p. 403 (Valladolid, Miñón, ejemplar s.a.).
- [26] Ibid., p. 616.
- [27] BERNAL, E. (1965) *Orientaciones escolares. T.II. Normas para preparar y explicar las lecciones*, p. 286 (Madrid, Escuela Española, octava edición; edición especial para el Ministerio de Educación Nacional).
- [28] Vid. BELTRÁN LLAVADOR, F., o. c., p. 15.
- [29] Las vías que desde este organismo oficial se instrumentaron para difundir los cambios curriculares proyectados fueron : la revista *Vida Escolar*, que se enviaba puntual, gratuita y mensualmente a todas las escuelas, los Centros de Colaboración Pedagógica y las orientaciones de la Inspección, además, claro está, de las propias publicaciones del C.E.D.O.D.E.P. Vid. LÓPEZ MARTÍN, R. (2001) *La escuela por dentro*, o. c., p. 125.
- [30] (1965) *Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria*, p. 29 (*Vida escolar*, n.º 70 (número monográfico sobre los Cuestionarios). Inspirada en el principio de globalización, se pretende «con su establecimiento a que, ante un motivo muy concreto, se realicen por el escolar, una serie de actividades y asociaciones, de observaciones e ideas que le lleven ineludiblemente a una noción o concepto ante todo apropiado a sus capacidades psicológicas e intereses afectivos» (Ibid., p. 30)
- [31] Remitimos a los citados trabajos de RAMÓN LÓPEZ MARTÍN (*La escuela por dentro...*, pp. 147 ss.) y F. BELTRÁN LLAVADOR (*Política y reformas curriculares*, pp. 184 ss.).
- [32] También llamada «civilidad», aproximándose al término francés «civilité». En la Francia revolucionaria la civilidad, vinculada con un cierto aprendizaje moral, será enseguida una virtud social y republicana; los tratados escolares de civilidad republicana de la época insertan nuevos contenidos y principios como la libertad, la igualdad, la conversión del hombre en ciudadano y ser social... En España, de principios

del XIX se propagarán los llamados 'catecismos políticos (conocidos igualmente como catecismos políticos o nacionales, o catecismos de la Constitución) que, según A. MAYORDOMO ((1998) *El aprendizaje cívico*, Barcelona, Ariel, p. 20) «servirán para divulgar las ideas o conceptos de 'patria', 'igualdad', 'libertad', 'soberanía del pueblo', 'Constitución', 'ciudadano' ..., para dar a conocer y explicar hechos concretos de la actualidad política e incitar a su aprobación, para informar sobre el funcionamiento de las instituciones políticas, sobre derechos y deberes, y en algunos —también— para reprobar y oponerse a los planteamientos revolucionarios... ». Además los tratados de urbanidad escolares que circulan por las escuelas de finales del siglo XIX y principios del XX entraron de alguna manera en el tratamiento o contenido de una cierta «moral pública», señalando normas y signos que tenían que ver con el comportamiento o el respeto ante la autoridad, ante los símbolos de la patria o ciertas conductas cívicas.

- [33] Alejandro MAYORDOMO, en su obra citada, *El aprendizaje cívico* (p. 11), realiza un repaso a las diversas concepciones del papel de la educación en la preparación del ciudadano, si bien, como sostiene el autor, en sentido estricto, la educación para la ciudadanía sin democracia no es posible.
- [34] De hecho, el desarrollo de esta materia y la elaboración de los materiales curriculares para su enseñanza correspondían por Ley a la Delegación Nacional del Frente de Juventudes.
- [35] *Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria*, o. c., p. 48.
- [36] *Ibid.*
- [37] Vid. ESCOLANO, A. (1998) Del libro a la disolución de la enciclopedia. Los libros por áreas y materias, o. c., principalmente pp. 294-300, y DE GABRIEL FERNÁNDEZ, N. e IGLESIAS SALVADO, J. L. (1998) Los libros y guías para el maestro (en ESCOLANO, A. (dir.) *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, o. c., pp. 439-468).
- [38] Nos referimos a los libros editados por Doncel. El libro que manejamos corresponde al primer curso de Enseñanza Primaria y es una edición de 1968.
- [39] Son libros para niños y niñas de 7 a 9 años correspondientes a los cursos 2.º y 3.º. Conocemos al menos otra edición de los mismos en 1968 según el *Catálogo de Libros y Material de Enseñanza publicada por el Instituto Nacional del Libro Español para el Curso 1968-69* (Madrid, 1968).
- [40] MAYORDOMO, A. *El aprendizaje cívico*, o. c., p. 103. Esta subárea de educación cívica destinada a los niveles 6.º, 7.º y 8.º de EGB se aglutinaba en torno a tres núcleos: La sociedad y los grupos sociales (6.º), El Estado (7.º) y España y el mundo internacional (8.º). No obstante, como observa M.ª Teresa LÓPEZ DEL CASTILLO, las Orientaciones pedagógicas aprobadas después de la Ley General de Educación no incluyeron programas de esta materia. Se aprobaron muy tardíamente como una subárea de Ciencias Sociales (ya no como asignatura independiente) por O. M. de 25 de junio de 1974. Establecido el nuevo régimen se derogó esta Orden y se formularon nuevos contenidos con carácter experimental y para un solo curso, por O. M. De 29 de noviembre de 1976. Finalmente, por O. M. De 6 de octubre de 1978, se reguló esta materia de acuerdo con los principios democráticos establecidos en el texto constitucional (Planes y programas escolares en la legislación española, o. c., p. 200).
- [41] GUTIÉRREZ RUIZ, I. (1971) *Barquero. Nuevo método de trabajo escolar. Guía del profesor*, pp. 21 y 51 (Madrid, Narcea).
- [42] WERNER BOLIN, C. (1955) *Convivencia Social (Formación Familiar y Social). Primer Curso* (Madrid, Ediciones de la Sección Femenina. Departamento de Cultura, 6.ª ed.); WERNER BOLIN, C. (1957) *Convivencia Social (Formación Familiar y Social). Segundo Curso* (Madrid, Ediciones de la Sección Femenina de F.E.T. y de las J.O.N.S., 5.ª ed.). Libros que responden a los programas de esta asignatura en el Bachillerato y Carrera de Comercio; también va destinado a las Escuelas de Hogar de la Sección Femenina.
- [43] WERNER, C., o. c., p. 5.
- [44] No hay que olvidar que los años sesenta representan años de apertura, de contacto con las modas que proceden del exterior (son los años de los beatles, de los guateques, de la invasión turística...) que van cambiando, no sin resistencias, las pautas tradicionales del comportamiento social entre los jóvenes celosamente salvaguardado por las instituciones del Régimen y de la Iglesia —Sección Femenina, Acción Católica...—.
- [45] Sección Femenina de F.E.T. y de las J.O.N.S. (1961) *Formación político-social. Segundo Curso de Bachillerato*, p. 69 (Madrid, 2.ª ed.). La 5.ª edición del texto, de 1967, mantiene los mismos ejercicios y lecturas.

- [46] Bien es cierto que a medida que el bachillerato se democratiza —años sesenta— y acceden al nivel educativo secundario alumnas y alumnos procedentes de las capas medio-bajas de la sociedad, esta enseñanza de corte aristocrático deja de tener el sentido atribuido a la formación del alumnado de las décadas precedentes.

### Resumen:

#### **De la urbanidad a la educación cívico-social. El tratamiento curricular del código social en la escuela franquista**

En el presente artículo nos proponemos analizar el currículo expreso de la escuela primaria en la etapa franquista con objeto de determinar los cambios que experimenta el aprendizaje escolar del código social, tradicionalmente vehiculado en la disciplina de urbanidad, al hilo de las transformaciones sociales, políticas y educativas producidas en este dilatado ciclo histórico. Para ello nos serviremos básicamente de dos fuentes, las legislativas, fiel expresión de las metas educativas en cada etapa política del régimen, y los libros de texto, fiel reflejo de los programas que rigen la práctica real en las escuelas. Del análisis realizado se infiere que los cambios más importantes que experimenta la enseñanza y aprendizaje del código social en la escuela franquista apuntan hacia una acusada feminización de la enseñanza de la urbanidad que afirma su presencia, más o menos soterrada bajo otras denominaciones, en el ámbito del currículo específico de las niñas, a la progresiva disolución de esta disciplina en otros campos afines vinculados a los conceptos modernos de educación cívica y social y a su tratamiento curricular en el ámbito de la habituación.

**Descriptor:** urbanidad, código social, historia del curriculum escolar, educación cívico-social.

### Summary:

#### **From Urbanity to Social-Civic Education. Approaches to the social code in the school curriculum under Franco**

In this paper, we intend to analyse the express curriculum of primary school in the Franco period, to identify the changes experienced in the school education way of approaching the study of the social code, traditionally linked to the subject of urbanity, as a result of the social, political and educational changes of this long historical cycle. For such purpose, we focus on two main sources, namely legislation, which reflects the true educational goals of each political stage along the regime, and textbooks, loyal picture of the practical application of such goals in the schools. Among the most important changes in the approaches to the social code in education during the Franco period, the analysis shows a clear trend towards the feminisation of urbanity as a subject, which strengthens its presence in the specific girl's curriculum, with its visibility degree depending on the subject designations. Other significant changes are the gradual dissolution of the discipline into related fields of study, linked to modern concepts of civic and social education, and its curricular approach in the scope of habituation.



**Key Words:** urbanity, social code, history of school curriculum, civic-social education.