

Nacional-catolicismo, tecnocracia y educación en la España del franquismo (1939-1975)

ALEJANDRO MAYORDOMO PÉREZ
Universidad de Valencia

El motivo y la ocasión en que se presenta este trabajo me ha aconsejado elaborarlo con la intención en primer término, de sistematizar y definir algunos temas centrales del modelo educativo de esta época –pensando, sobre todo, que sea útil a nuestros colegas portugueses–, con el deseo de revisar, también, así, el estado general de la cuestión desde el actual análisis historiográfico, y de abrir, o sugerir, en fin, algunos puntos para la reflexión, la comparación, o el desarrollo de nuevas líneas de investigación.

El largo período de nuestra historia que aquí contemplamos, sigue a un trágico enfrentamiento civil; un recuerdo, sin duda innecesario, que hago solo para anotar que, a mi juicio, y para la consideración pedagógica de esta etapa, la guerra civil de 1936-1939 tiene tres consecuencias significativas: unas deficiencias económicas más que graves; un profundo desagarramiento cívico, con traumáticas consecuencias en la convivencia de los españoles; y una necesidad de consolidar y homogeneizar los planteamientos ideológicos como clara y firme antítesis de los ideales que marcaron el espíritu y la política republicana. Tres circunstancias que acompañarán nuestra historia educativa, y que irán evolucionando a lo largo de esa etapa; seguir su sentido, curso, y formas, es hoy una importante y apenas abierta tarea para el historiador de la educación española.

Sobre todo en los primeros años, e incluso hasta 1945, el falangismo –aún con su pobre base teórica– aporta una concepción nacionalista y autoritaria, de orden, y una peculiar posición en política social y económica; pero el catolicismo, por otra parte, no solo trató de neutralizar algunos enfoques del proyecto falangista, sino que profundizó en la consecución de convertirse en eje central de los planteamientos y prácticas políticas del Régimen. Ambos perfiles componen el clima social, político y cultural del llamado «nacional-catolicismo» español. La autoridad de Franco intentó equilibrar las ideas, fuerzas y aspiraciones del Ejército, de la Falange, de la Iglesia y de los monárquicos, neutralizando primacías o poderes excesivos de cada uno de los sectores. Los principios «nacional-sindicalistas» y mu-

chas reivindicaciones político-sociales del falangismo auténtico fueron olvidadas o desvirtuadas, aunque Falange se institucionalizase como partido único dentro del «Movimiento». Algunos líderes fueron separados o alejados, y, en general, su influencia real –más allá de los rituales y de la retórica– quedaría muy disminuida con el fin de los regímenes fascistas. Progresivo alejamiento de aquel ámbito, ya desde 1942, en el que influyeron notablemente los sectores católicos: política exterior y política educativa serían desde entonces dos grandes dominios de la presencia o del que ahora se llama «colaboracionismo» católico en los gobiernos de Franco. Ya a finales de los cincuenta el desplazamiento de la prioridad político-ideológica a la urgencia y prioridad económica, iba a significar la entrada de los «tecnócratas» en los ejecutivos, y su extraordinaria impronta en la vida española, desde las exigencias del desarrollo y la modernización.

Desde otra perspectiva en los años del franquismo se suceden la larga depresión de los años cuarenta, etapa autárquica excepcionalmente negativa; los débiles cambios y recuperaciones iniciadas en la siguiente década, con la tímida apertura de la política económica; y por último, la expansión de los sesenta, la década del desarrollo, unos años de importante crecimiento. Era la respuesta a una excepcional crisis, entre los años 1957 y 1959, que hizo necesaria una nueva estrategia económica con radicales y urgentes transformaciones: política de apertura y liberalización económica, Ley de Ordenación Económica o plan de estabilización (1959), primer plan de desarrollo (1964). En ese tiempo los indicadores económicos van haciéndose positivos: ha acabado el aislamiento económico, el crecimiento industrial es notorio, aumenta la renta «per cápita» y el producto nacional bruto. Otra cosa son, no obstante, la ausencia de un sistema fiscal moderno, las injusticias del mercado laboral, los desequilibrios regionales, las deficiencias en los recursos sociales y asistenciales, etc.

Racionalización burocrática, modernización técnica; eso era todo para esa concepción tecnocrática del Estado. Hablamos de un proceso de modernización económica que se distancia de su correspondiente transformación política, y que, en consecuencia, va agravando la futura crisis social y política. Pero el proceso contará, sin embargo, con otras repercusiones, de importante incidencia en la evolución del país; España vive la constitución de una considerable clase media, los fenómenos de urbanización se suceden, el desarrollo del sector terciario es notable, se va configurando una sociedad de consumo, aumenta el nivel educativo, cambian mentalidades, hábitos y estilos de vida. Esos años sesenta suponen, también, los inicios de una tímida liberalización cultural: cabe recordar que en 1963 aparece *Cuadernos para el Diálogo*, el mismo año en que se inicia la segunda época de *Revista de Occidente*, y que un movimiento de concienciación y crítica acompaña la crisis universitaria de aquellos años.

A esas tres grandes etapas corresponden modelos educativos que han sido identificados y valorados por los profesores Escolano y Puelles, brevemente, pero con precisión. Los años del franquismo nos permiten observar –además de algunas posiciones críticas– lo que Agustín Escolano califica como discursos de «legitimación» y «funcional», dos discursos que intentan justificar, respectivamente, el pri-

mado de lo ideológico y las necesidades de modernización socio-económica¹; Puelles, por su parte, relaciona los caracteres de la evolución político-pedagógica española de esos años con la orientación política del Estado; ello permite reconocer una «orientación totalitaria», que impregna de autoridad, disciplina y orden los procesos educativos y la política escolar; una «orientación autoritaria», que consagra el triunfo del nacional-catolicismo; y, con los matices que luego veremos, una «orientación tecnocrática» que asocia la educación al ámbito de la eficiencia y el desarrollo económico². Aranguren, ya en 1968, había escrito que al acabar la Guerra Civil el Estado aspiraba a imponer una cultura, después la transformación del mismo en autoritario supuso que «se vació de todo objetivo cultural positivo para limitarse al control»³.

Pues bien, además de la evocación o el testimonio personal sobre esos años⁴, el análisis historiográfico ha ido revisando esas etapas, rescatando textos y documentos, y nos ha dado a conocer un amplio panorama pedagógico de la época; ha propiciado, de forma incipiente quizás, nuevas reflexiones y renovados objetivos de trabajo⁵. Trataré de presentar, a continuación, un apretado resumen temático, en torno a tres núcleos o enfoques de observación.

¹ A. ESCOLANO BENITO: «Discurso ideológico, modernización técnica y Pedagogía crítica durante el franquismo», en *Historia de la Educación* 8 (1989) 7-27.

² M. DE PUELLES BENÍTEZ: «Oscilaciones de la política educativa en los últimos cincuenta años: reflexiones sobre la orientación política de la educación», en *Revista Española de Pedagogía* 192 (1992) 311-319.

³ J. L. ARANGUREN: «La cultura», en VV.AA. *España, perspectiva 1968*. Madrid. Guadiana de Publicaciones. 1968, pp. 167-172.

⁴ Podemos recordar aquí títulos como: M. ALPUENTE: *Hablando francamente*. Madrid. Ediciones B, 1990; C. BARRAL: *Años de penitencia*. Madrid. Alianza Editorial, 1975; J. M. CARANDELL: «Lejos de nosotros la funesta manía de pensar», en *Cuadernos de Pedagogía* supl. n° 3, 1976; G. JANER MANILA: *Petita memòria d'un mestre del meu temps*. Barcelona. Galba Ed., 1975; P. LAIN ENTRALGO: *Descargo de conciencia*. Barcelona. Barral, 1976; D. MEDIO: *Diario de una maestra*. Barcelona. Ediciones Destino, 1961; N. POMPEIA: «Por Dios, por la Patria y por los oscuros años cuarenta», en *Cuadernos de Pedagogía*, supl. n° 3, 1976; P. SAINZ RODRIGUEZ: *Testimonios y recuerdos*. Barcelona, Planeta, 1978; A. SOPEÑA: *El florido pensil. Memoria de la escuela nacional católica*. Barcelona. Crítica, 1994.

⁵ En algunas obras generales pueden seguirse las características básicas de este período desde el punto de vista educativo. Entre otras, cabe citar las de: A. CAPITAN DÍAZ: *Historia de la educación en España. II Pedagogía contemporánea*. Madrid. Dykinson, 1994; A. ESCOLANO BENITO: *L'Education in Spagna. Un secolo e mezzo di prospettiva storica*. Milano. Mursia, 1992; M. DE PUELLES BENÍTEZ: *Educación e Ideología en la España contemporánea*. Barcelona. Labor, 1980. En algunos ocasiones, la revisión, en tratados generales, es incompleta y no relaciona la política educativa con los contextos sociales y políticos. No es el caso de las sugerentes y útiles síntesis de los profesores Escolano y Puelles.

Algunos trabajos han estudiado el desarrollo del sistema educativo de esos años desde acotaciones territoriales que permiten corroborar o particularizar algunos aspectos; entre estos, quiero destacar: S. MARQUÉS SUREDA: *L'Escola Pública durant el franquisme. La provincia de Girona (1939-1955)*. Barcelona. P.P.U., 1992; J. MONES I PUJOL-BUSQUETS: *L'Escola a Catalunya sota el franquisme*. Barcelona. Edicions 62, 1981; O. NEGRIN FAJARDO: *Historia de la Educación en Guinea Ecuatorial. El modelo educativo colonial español*. Madrid. U.N.E.D. 1993.

1. LAS PROPUESTAS PEDAGÓGICAS Y SUS VINCULACIONES POLÍTICAS Y SOCIALES

El profundo cambio que supone el triunfo bélico del Alzamiento Nacional iba a fundamentar el sentido general que tendría la preocupación y el ideario educativo durante la primera época. Los aspectos básicos se habían desplegado desde 1936⁶, pero el momento histórico de la victoria ya señala desde ese mismo instante una consigna que incita a una peculiar tarea pedagógica: frente a la «radical subversión de valores», había que ganar el futuro, había que edificar una nueva cultura y unos nuevos valores, y debería hacerse recobrando o reconquistando las esencias de nuestra nacionalidad. La realización de esos ideales suponía una excepcional obra pedagógica, un nuevo orden educativo. El discurso de la época afirma continuamente esas posturas en aportaciones que todavía esperan análisis más detenidos y contextualizados: me refiero a textos como los de Pemartín, Saínz Rodríguez, Iniesta Corredor, Ibáñez Martín, o el propio Franco⁷. Estudios y perspectivas que permiten identificar, por una parte, la continuada reprobación y rechazo del modelo social y pedagógico liberal y republicano, y, la firme exigencia, por consiguiente, de una restauración de la más tradicional y auténtica «pedagogía española». Reconstrucción pedagógica para la rectificación nacional, podía ser el lema de aquella causa. Pero, además, esa misma literatura nos ha ofrecido el panorama de planteamientos básicos que definen los rasgos esenciales de esa primera orientación pedagógica: fundamentar en lo religioso-patriótico toda la teoría y práctica educativa; convertir la acción educativa en un instrumento comprometido en la regeneración moral del país; y construir desde ella un fuerte y solidario «espíritu nacional». En ese primordial sentido que reclama un empeño de orden, deber, patriotismo, sacrificio, etc., he escrito yo mismo de la educación como otro «frente», como una nueva «cruzada»⁸.

Esos caracteres fundamentales del modelo educativo encierran algunos temas de indudable interés, y que ya han adquirido una cierta importancia como objeto de atención de quienes nos aproximamos al estudio histórico-pedagógico de esa

⁶ Cfr. los notables trabajos de: A. ALTED: *Política del Nuevo Estado sobre el Patrimonio Cultural y la educación durante la Guerra Civil española*. Madrid. Ministerio de Cultura, 1984; J. M. FERNÁNDEZ SORIA: *Educación y Cultura en la Guerra Civil Española*. Valencia. Nau LLibres, 1984; ambos son pioneros, muy documentados, y ofrecen una amplia perspectiva.

⁷ Sirvan como pequeña muestra estos textos: F. FRANCO: *Palabras del Caudillo (19 abril 1937-7 diciembre 1942)*. Madrid. Editora Nacional, 1943; J. IBÁÑEZ MARTÍN: «En torno a la nueva ley de Educación Primaria», en *Revista Nacional de Educación* 55 (1945) 11-34; A. INIESTA CORREDOR: *El orden nuevo en la educación de la juventud (Estudio de las modernas tendencias educativas)*. Madrid. Magisterio Español, 1941; J. PEMARTÍN: *Qué es «lo nuevo»*. Consideraciones sobre el momento español actual. Sevilla. Tipografía Alvarez y Zambrano, 1937; P. SAINZ RODRÍGUEZ: *La Escuela y el Estado Nuevo*. Burgos. Hijos de Santiago Rodríguez, 1938.

⁸ *Historia de la Educación en España. tomo V. Nacional-Catolicismo y Educación en la España de posguerra*. Estudio preliminar y selección de textos por Alejandro Mayordomo Pérez. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia, 1990, 2 vols.

primera fase de la llamada «era» de Franco; yo diría que, esencialmente, tres: el significado pedagógico de la doctrina falangista y la presencia de una pedagogía nacional-sindicalista; la consolidación de la influencia de lo católico en la organización de la vida escolar y en la definición de la política educativa; el peculiar y significativo énfasis que pone la educación en controlar las pautas de socialización de los españoles y españolas, y, por lo tanto, la relevancia que cobran en ese aspecto los factores ideológicos.

La primera de las cuestiones es una de las que demanda estudios más detallados y nuevas indagaciones, porque integra preguntas sobre las relaciones entre la educación, el fascismo, el totalitarismo, porque obliga a precisar los movimientos de reticencia de la Iglesia ante un posible estatismo, porque puede contribuir a aclarar los orígenes y temas en torno a la formación ideológica del franquismo. Un centro de atención que nos permite identificar una concepción de la vida y de la sociedad, con sus correspondientes repercusiones educativas, y nos caracteriza un énfasis particular en la educación política: el sentido de la vida como milicia, la importancia de los valores y las convicciones para la misma, la pedagogía del entusiasmo y de la disciplina, la llamada a una acción formativa fuera de la escuela con una finalidad de educación política, la formación de cuadros dirigentes. Dos breves citas de Pedro Laín Entralgo, y Adolfo Maíllo, pueden servir, tal vez, como ejemplo de estos apuntes. Para el primero hay que dar a la educación, ante la vida y el mundo, «un sentido militante»; a la escuela falangista le corresponde, dice, vincular el porvenir de los individuos al destino comunitario, integrar el entusiasmo en una ordenación disciplinada, y reunir o conjugar en el modelo de educación la doble exigencia de formación política y religiosa. Para Maíllo hay que poner el acento en el patriotismo, en un patriotismo con fe y activo. Esa es la tarea pedagógica fundamental: la educación popular —escribe este último— «ha de ser eminentemente política, en el más alto y noble sentido de la palabra»⁹.

Por otra parte, el segundo de los aspectos es uno de los más señalados en todos los documentos de la época y en todos los estudios con que contamos hasta ahora. Las afirmaciones, aquí, son reiteradas, y manifiestan tanto el reconocimiento como la protección de principios: la escuela debe ser «ante todo católica», el sistema escolar ha de contribuir a «re Cristianizar» el país, son incontestables los derechos de la Iglesia en materia escolar. La lectura de la legislación básica nos da buena muestra de todo eso; por otro lado, la proclamación y defensa de aquellos principios hay que investigarla con un seguimiento minucioso de *Ecclesia*, o de la revista *Razón y Fé*. En un caso y en otro, ha quedado clara la influencia eclesial, al menos en estos tres puntos: su extraordinario papel en la orientación general del ámbito educativo, el cuidadoso ajuste de toda la ordenación jurídica del sistema con la doctrina de la Iglesia, y la plural y profunda impregnación de todo lo esco-

⁹ P. LAIN ENTRALGO: «Educación del ímpetu. Revisión de un ensayo de Ortega y Gasset», en *Revista Nacional de Educación* 4 (1941) 7-26; «Conferencia en el primer Consejo Nacional del Servicio Español del Magisterio», en *Revista Española de Pedagogía* 2 (1943) 301-307; A. MAILLO: *Educación y Revolución. Los fundamentos de una educación nacional*. Madrid. Editora Nacional, 1943.

lar que la religiosidad consigue. Un detenido estudio de Enrique Gervilla no deja dudas sobre esa perspectiva de confesionalidad del Estado, de inspiración católica de la educación, y de incidencia en las prácticas escolares; allí mismo pasa revista tanto a las disposiciones educativas, como a los perfiles profesionales del magisterio, el contenido religioso de los libros escolares, la ordenación concordataria, y la doctrina oficial de la Iglesia, y allí concluye el profesor Gervilla la concepción teocéntrica expresada, la clara formación en un modelo de hombre basado en la obediencia, el sacrificio, la trascendencia, y el olvido del «pluralismo y respeto evangélico también expresado por el Magisterio de la Iglesia»¹⁰.

Respecto al tercer punto de los que antes citaba, considero que el trabajo de Gregorio Cámara¹¹ constituye un notorio esfuerzo por analizar e interpretar las componentes ideológicas de la educación durante el franquismo; sobre todo porque revela la función de inculcación ideológica que desarrolla el aparato escolar — él lo estudia entre 1939 y 1951— y describe y comenta los rasgos y modos de ese discurso: «curricula» muy ideologizados, adoctrinamiento en valores socio-políticos, persistencia del clasismo en el sistema, etc. Dentro de esa perspectiva, he señalado, en otra ocasión, el extraordinario énfasis que se hace en que la enseñanza se ponga al servicio de proporcionar valores y normas de conducta para la vida cívica, al servicio de producir respuestas adecuadas a la llamada y las «esperanzas» de la ideología y el orden dominante; un trabajo en el que también me acerco a la descripción y valoración de esa educación del o para el patriotismo, con sus singulares finalidades y modos¹². La propia ley de 1945, sobre educación primaria, proclamaba que la «formación del espíritu nacional» era una disciplina esencial para «iluminar» y «enfervorizar» a niños y jóvenes; se intentaba conseguir una educación patriótica con objetivos como estos: el arraigo del amor a la patria, el canto a la disciplina y la solidaridad, la reafirmación de la convivencia, la predisposición a la actitud colectiva unitaria, la conformación de la moral patriótica. Me parece que seguir el despliegue teórico y legislativo de esos principios, y conocerlo más detenidamente en sus materializaciones, constituye otro campo de estudio importante para profundizar en el sentido y las formas de esa acción dirigida a lograr unas enseñanzas convenientes para la unidad política. Esa era una pretensión básica, relacionada con la necesidad de difundir los perfiles del Nuevo Estado, con el deseo de presentar el orden nuevo como lo propiamente español, con la tendencia a hacerlo indiscutible. Definir, difundir, justificar, tres objetivos para los que el sistema precisaba funciones como la que señalamos. Si la escuela debía resolver esa tarea con los más jóvenes, la Universidad, según los escritos de la época, asumía

¹⁰ E. GERVILLA CASTILLO: *La escuela del Nacional-Catolicismo. Ideología y educación religiosa*. Granada. Impredisur, 1990.

¹¹ G. CÁMARA VILLAR: *Nacional-Catolicismo y Escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)*. Jaen. Hesperia, 1984.

¹² A. MAYORDOMO Y J. M. FDEZ. SORIA: *Vencer y convencer. Educación y política, España 1936-1945*. Universitat de València, 1993.

una preocupación especial por la ortodoxia y la unidad, por preparar cuadros para el servicio, por prepararlos en los valores patrios¹³.

Las modificaciones en las estructuras sociales y económicas, a las que arriba me refería, abren una perspectiva de investigación que tiene como problema de fondo el análisis de las relaciones entre esa circunstancia, la demanda de racionalidad impuesta por un nuevo modelo de desarrollo económico, y la consiguiente adecuación del sistema y los procesos escolares; por lo tanto reclaman el estudio de las repercusiones o incidencia de aquellas sobre el modelo educativo y los momentos, argumentos y formas del nuevo proyecto pedagógico. Reflexionar desde ese conocimiento sobre el énfasis en la meritocracia y el credencialismo educativo es otro motivo que propicia el marco histórico al que ahora me refiero. En esta apretada panorámica hay tres aspectos que, en mi opinión, pueden resumir y reflejar aspectos fundamentales de esa transición: por una parte la incorporación a nuestro contexto de la concepción socio-educativa que vincula la educación y el desarrollo; el avance de una intensa preocupación por una capacitación para el empleo; y la presencia de algunos iniciales signos de búsqueda de racionalidad en la política pedagógica.

La urgencia de la entrada de España en aquella primera consideración puede detectarse ya en 1962, en un famoso informe del llamado Banco Mundial, cuyos puntos de atención serían básicos; allí se indicaba al gobierno español la importancia de la «conexión entre la educación y el desarrollo económico», y que la pretendida expansión y modernización de su economía exigía, de forma imprescindible, mano de obra cualificada; y todo ello, a su vez, señalaba «la atención necesaria a la inversión en recursos humanos». Una buena educación general –se afirmaba en ese documento– es indispensable para obtener aquellos resultados: la propuesta aquí era trabajar por una mejora cuantitativa y cualitativa de la enseñanza¹⁴. Podemos constatar, además, hechos concurrentes de distinto tipo; entre ellos, citemos dos, bien distintos: la revista *Información Comercial Española*, acogía, ya en 1962, un trabajo de Frederic Harbison, reconociendo la importancia del capital humano disponible, y advirtiendo que la planificación del desarrollo realista debía conceder «una primacía elevada» a la formación del mismo¹⁵; el III Congreso Nacional de Pedagogía, celebrado el año 1964 en Salamanca, instaba a adecuar el sistema educativo a las necesidades sociales y económicas. El origen o motivo aparece, desde luego, claro, aunque en muchas ocasiones se justifique, disfrace o acompañe de otras consideraciones sobre la extensión y accesibilidad del derecho

¹³ J. M. FERNÁNDEZ SORIA Y A. MAYORDOMO PÉREZ: «En tomo a la idea de Universidad en la España de la post-guerra(1939-1943)», en *Higher Education and Society Historical Perspectives. Educación superior y sociedad. Perspectivas históricas*. 7th International Standing Conference for the History of Education. Universidad de Salamanca, 1985, pp. 249-261.

¹⁴ *Informe del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento: El desarrollo económico de España*. Madrid. Oficina de Coordinación y Programación Económica, Madrid, 1962.

¹⁵ El título del artículo es bien explícito, «La estrategia del desarrollo de la enseñanza en relación con el crecimiento económico de los países subdesarrollados».

a la educación. El tema nos ofrece una ingente perspectiva de trabajo, y para introducirnos en ella contamos con un buen repertorio de informaciones y análisis producidos en aquellos años, que inciden precisamente en esas cuestiones de la función de la educación como agencia de desarrollo, las necesidades de inversión en ella generadas por los nuevos retos económicos, o las exigencias concretas para el caso español¹⁶.

Este primer punto aludía ya a la que yo mismo fijaba antes como segunda consideración; la sociedad española iba a reclamar una mano de obra especializada, una cierta capacidad de competir; en consecuencia, una dedicación sólida al tema de la educación técnica y profesional. En ese territorio de trabajo se sitúa una interesante investigación que tuve el placer de dirigir. La tesis doctoral de Javier Bascuñán hace un apreciable esfuerzo por sistematizar e interpretar la contribución que el régimen franquista realiza a la cualificación profesional. Es un seguimiento de las medidas de «educación y formación para el trabajo», tanto en materia de alfabetización, educación primaria, enseñanza media, y formación profesional dentro y fuera del sistema educativo; un estudio que aclara, así, el interés del Estado en mejorar la cualificación para el empleo, la necesidad de racionalizar y asegurar eficacia en el proceso de reproducción de la fuerza del trabajo¹⁷. Sin duda nos encontramos ante una política que con sus incapacidades y contradicciones quería

¹⁶ Resultan muy interesantes algunos trabajos de esos años como: S. ÁLVAREZ-GENDIN Y BLANCO: «La educación como factor de desarrollo en el ámbito de la Administración Central», en VV.AA. *Información, educación y progreso político*. Barcelona. Instituto de Ciencias Sociales de la Diputación Provincial, 1967, pp. 311-345; A. COTORRUELO SENDAGORTA: *Educación y desarrollo*. Madrid. Comisaría del Plan de Desarrollo Económico y Social, 1967; DÍAZ DE LA GUARDIA: «Educación y desarrollo económico», en *Información Comercial Española* 345 (1962) 27-83; F. ESTAPE: «Las inversiones en enseñanza e investigación y el desarrollo español», en *Boletín de Estudios Económicos* 59 (1963) 356-358; L. GARCÍA DE DIEGO: «El papel de la educación como factor del desarrollo en el pensamiento económico», en *Revista de Educación* 205 (1969) 22-31; L. GARCÍA DE DIEGO: «Influencia de la educación en el desarrollo económico (planteamiento del problema)», en *Revista de Educación* 217 (1971) 11-19; J. GRIFOLL: *Aspectes econòmics de l'educació. Rendabilitat de l'educació*. Barcelona. Ariel, 1969; P. MUNICIO: «La política educativa frente al Plan de Desarrollo», en *Bordón* 128 (1964) 357-371; F. ORTEGA: «Educación y desarrollo capitalista en España (1959-1974)», en *Cuadernos de Realidades Sociales* 14-15 (1979) 103-123; J. L. ROMERO Y A. DE MIGUEL: *El capital humano*. Madrid. C.E.C.A., 1969.; P. ROSELLO: «La interdependencia entre el desarrollo educativo y el desarrollo económico-social», en *Supervisión Escolar* 9-10 (1969) 25-34; M. SIGUAN SOLER: *Educación y desarrollo*. Madrid. Publicaciones de la E.N.A.P., 1966. Se publican también por aquellos años traducciones significativas de la acogida de esa corriente, como son: W. G. BOWEN: *Determinación de la contribución económica de la educación: una aportación de los enfoques alternativos*. O.C.D.E., 1964; H. S. PARNES: *Previsión de las necesidades educacionales para el desarrollo económico y social*. O. C.D.E., 1962; T. W. SCHULTZ: *Valor económico de la educación*. México. Uteha, 1968. Finalmente podemos disponer también de algunos trabajos en esa línea que fueron recogidos en el *Boletín del Centro de Documentación*: los de Halsey, Floud y Anderson, sobre «Educación, economía y sociedad», en los números 30 y 32 de 1969, pp. 28-38 y 46-50; el de Harbison y Myers, «La planificación de la educación y la prosperidad económica», en las páginas 3-8 del número 45, correspondiente al año 1972, etc.

¹⁷ J. BASCUÑÁN CORTÉS: *Educación y Trabajo. Análisis Histórico-Comparado de las Políticas de Formación de los Trabajadores en España (1949-1969)*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia, 1992.

contribuir al incremento de la producción agrícola, favorecer el adiestramiento en el desempeño de tareas industriales de los excedentes de mano de obra agrícola, y readaptar la mano de obra a las nuevas exigencias productivas. Ese conjunto de acciones comprende ordenamientos legales como los de 1949, 1953, o 1967; medidas específicas de formación profesional y ocupacional, capacitación agrícola, formación profesional industrial, acción de la Oficina Sindical de Formación Profesional Acelerada, etc. Anotemos aquí, también, que el texto legal que ordenaba el II Plan de Desarrollo Económico y Social, en 1969, afirmaba el estímulo que el Estado debía prestar a la investigación, formación y especialización, difusión e información técnica y científica; alentaba un esfuerzo dirigido a la investigación de tipo aplicado y de desarrollo en sectores estratégicos prioritarios.

Las mismas realidades y circunstancias van generando progresivamente un reto a la política educativa en su respuesta a esas necesidades: cambio de direcciones y orientación técnica, ordenamiento más racional de sus actuaciones, diagnóstico cuidado de problemas y necesidades, directrices y bases para producir transformaciones en el modelo pedagógico. Solo podemos mencionar unos pocos hechos, pero su apretada cita revela algunos sugerentes objetivos para la atención historiográfica¹⁸. Aquella concepción significaba, por una parte, reconocer, proponer y estimular la inversión en educación, creaba un ambiente favorable a consolidar el apoyo a la educación; desde otro punto de vista esa consideración impulsaba a reafirmar con más y mayor insistencia el sentido de la educación como derecho individual y como deber de la sociedad, abría las formulaciones propias de Régimen sobre la extensión y democratización de la enseñanza; aquel planteamiento conducía, en fin, a demandar y buscar respuestas nuevas, actualización de los fines de la enseñanza, ajuste de sus objetivos a la preparación para la vida... La necesidad formativa general, a la que aludo, servía al mismo tiempo para asentar la demanda de una formación cultural de base. En la sociedad española de los sesenta se vinculan con ello dos avances notables: uno es la ampliación del período de escolaridad obligatoria hasta los catorce años, en 1964, que guarda relación con las necesidades del Plan de Desarrollo «para lograr una proyección más amplia de las actividades educativas en beneficio de todos los españoles», según dice la propia disposición legal que la implanta; el otro, la unificación, en 1967, del primer ciclo de Enseñanza Media, y el consecuente plan de estudios del Bachillerato Elemental, que se proponía también alcanzar «una cultura general de base» planteada como útil y previa a la posterior entrada en la vida productiva. Pero además, y aunque luego deberíamos hablar de faltas de previsión, la «explosión escolar» y las actuaciones de los Planes de Desarrollo iban a presentar o anticipar, al menos, algunas reflexiones o llamadas a una mejor —más racional— planificación de toda esa política, y a una administración más técnica y eficaz: en 1964 el III Congreso Nacional de Pedagogía hablaba de una meditada planificación de realizaciones y

¹⁸ Para estos años cfr. M. LORA TAMAYO: *Política educativa de una etapa. 1962-1968*. Madrid. Editora Nacional, 1974.

actividades educativas; en 1966, se organizaba el primer curso de Técnicas de Administración de la Educación (en el Centro de Formación y Perfeccionamiento de Funcionarios); en 1968 se celebra el primer curso de Planificación de la Educación en la Escuela Nacional de Administración Pública¹⁹; y todo ese ambiente iba a propiciar la realización de trabajos y estudios en torno a estos temas²⁰.

Pero además, se habían abierto nuevas perspectivas del papel de la Universidad en las transformaciones de la vida española que se producían y se deseaban por aquellos años; la Universidad, a partir de 1956, alcanza una cierta madurez crítica –en el decir de Aranguren– y prepara importantes enfoques de apertura: «educación 'para' la libertad: suscitación y cultivo de los hábitos por los cuales es posible una convivencia entre discrepantes» llega a escribir Pedro Laín, que entiende la Universidad como vivero de hombres social y políticamente capaces de *convivir en libertad*²¹. Desde entonces, y sobre todo en 1965, hay una decisiva transformación generacional; como ha señalado Hernández Sandoica se produce la aparición de una contradictoria y conciliadora voluntad de intervención política²².

¹⁹ Los temas allí tratados fueron: Conceptos teóricos fundamentales. Técnicas de análisis de la oferta. Métodos de planificación de la educación. Planificación operacional. Planificación de la Educación y Empleo. Y entre otras conferencias se impartieron las de: José Perarnau Llimós, sobre la planificación integral de la educación; José María Paredes Grosso, que abordaba el tema de la planificación de la educación por el método de necesidades de empleo; Louis Emmerij, en torno a la previsión de la mano de obra en el marco de la planificación de la educación; Rafael Bermejo, sobre análisis cuantitativo de un sistema de educación; o M. Utande Igualada, cuya intervención versaba sobre la planificación de la educación y la enseñanza secundaria en España.

²⁰ Sirvan como muestra informativa: C. CARRASCO CANALS: *La carta (mapa) escolar: un instrumento de planificación de la educación*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia, 1968; J. COSTA RIBAS: «Consideraciones sobre el mapa escolar y la reforma educativa», en *Supervisión Escolar* 9-10 (1969) 99-107; R. Díez HOCHLEITNER: *Política y financiación de la educación*. Madrid. Escuela Nacional de Administración Pública, 1967; L. EMMERIJ y otros: *Planificación educacional*. Madrid. Escuela Nacional de Administración Pública, 1969; C. IGLESIAS SELGAS: *La planificación del desarrollo de la enseñanza en España*. Madrid. Sindicato Nacional de Enseñanza, 1966; R. MEDINA RUBIO: «El principio de coordinación y la moderna administración educativa periférica en España», en *Revista Española de Pedagogía* 105 (1969) 57-71; Z. RAMO TRAVER: «El mapa escolar, instrumento de planificación y organización educativa», en *Organización Educativa* 11 (1965) 11-27; VV.AA.: *La educación y la administración pública*. E. N.A. P., 1969.

²¹ P. LAÍN ENTRALGO: *El problema de la Universidad*. Madrid. Cuadernos para el Diálogo, 1968, p. 69.

²² Hay que remitir, en este caso, a las obras de: J. M. CASTELLET y otros: *La cultura bajo el franquismo*. Barcelona. Enlace, 1977; EQUIPO COMUNICACIÓN: «Universidad y cambio social en España», en *Cuadernos para el Diálogo* n.º 38, 1973; F. FERNÁNDEZ BUEY y otros: «El movimiento universitario bajo el franquismo. Una cronología (1940-1975)», en *Materiales* 2 (1977) 51-70; E. HERNÁNDEZ SANDOICA: «Universidad y oposición al franquismo: reflexiones en torno a los sucesos de 1965 en Madrid», en J. TUSELL, A. ALTED Y A. MATEOS (eds.): *La oposición al régimen de Franco. Estado de la cuestión y metodología de investigación*. Madrid. U.N.E.D., 1990 t. II, pp. 185-190; J. L. LÓPEZ ARANGUREN: *El futuro de la Universidad*. Madrid. Taurus, 1962; J. L. LÓPEZ ARANGUREN: *El problema universitario*. Madrid. Nova Terra, 1968; F. MARSAL: *Pensar bajo el franquismo. Intelectuales y política en la generación de los años cincuenta*. Barcelona. Península, 1979; C. PARÍS: *La Universidad española actual: Posibilidades y frustraciones*. Madrid. Cuadernos para el Diálogo, 1974; E. TIerno GALVÁN: *La rebelión juvenil y el problema en la Universidad*. Madrid. Seminarios y Ediciones, 1972.

Todo ello irá planteando la pertinencia de definir unas bases para la reordenación de nuestro sistema escolar, naturalmente en la dirección de hacerlo más acorde con las necesidades y circunstancias del momento. Las *Bases para una nueva política educativa*, el famoso «Libro Blanco», presentado por el Ministerio en los inicios de 1969, analizan la realidad, distinguen problemas y deficiencias, apuntan soluciones y suscitan un debate²³. La respuesta a las situaciones detectadas significaba otra clara propuesta de adaptar la educación española a las cambiantes exigencias del educando y de la sociedad, con varias referencias interesantes que aparecen en la introducción al mismo del Ministro de Educación y Ciencia: allí hay opción, pero invitación, también, a «recibir, contrastar y acoger» —se dice— la crítica razonada; no se trata de imponer las ideas, «sino de lanzarlas al debate crítico de la opinión pública». El texto, por otra parte, contiene una insistente denuncia de las desigualdades educativas originadas o relacionadas con el status social y las posibilidades educativas de las familias, y reconoce la existencia de barreras, élites, discriminaciones, etc.; para postular, en definitiva, la igualdad ante la educación. Pero sobre todo hay una implicación mucho más ambiciosa, significativa y difícil. Cabe reflexionar más, sin duda, acerca de la declaración del Ministro respecto a hacer de la futura reforma educativa una «revolución pacífica y silenciosa»; la más eficaz y profunda, añade, para conseguir una sociedad más justa. Al servicio de esa proyección social más amplia, y ahora más comprometida, el Libro Blanco proponía conformar el sistema educativo español de manera ajustada con la estructura ocupacional, de forma flexible y adaptable «a la continua transformación social y económica», con una enseñanza superior que desde su espíritu investigador aliente el desarrollo social y cultural, y con unos servicios de educación permanente, que hagan posible, al mismo tiempo, no solo la reanudación de los estudios y la renovación de los conocimientos, sino las readaptaciones ocupacionales y la promoción profesional.

Lo que he venido anotando hasta aquí, nos sitúa ante un nuevo ámbito de trabajo y observación histórico-pedagógica de la época que presentamos. En él, parecen básicas dos referencias: una primera consideración nos pone de relieve el tema de la concepción tecnocrática del Estado y la construcción, en consecuencia, de un modelo educativo tecnocrático; la segunda, es obvio, se concreta en la consiguiente reordenación legal del sistema escolar, y por lo tanto en la necesaria profundización en el análisis de la Ley General de Educación de 1970. Una reforma, por lo demás, que permanecía fiel a dos grandes principios: la formación ha de inspirarse en el concepto cristiano de la vida, en la tradición y cultura patria.

Contamos ya con algunas aportaciones muy precisas y sugerentes de Francisco Beltrán —a la que luego me referiré— y de Manuel de Puelles; estudios que han incidido en sendas lecturas pedagógicas del modelo de Estado tecno-burocrático español. Un fenómeno ciertamente nada sencillo, como bien advierte Puelles, y

²³ *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia, 1969.

que, por lo tanto, está reclamando trabajos que superen las primeras aproximaciones. En esa línea, el propio profesor Puelles ha cuestionado recientemente si la reforma de 1970 era solo fruto de una mentalidad tecnocrática, o contenía y presentaba otros rasgos y direcciones; ha planteado el interrogante sobre si los objetivos de la política entonces diseñada eran los propios de una política tecnocrática interesada exclusivamente por la eficiencia y las relaciones con el desarrollo económico; ha abierto, en definitiva, una interesante pregunta sobre los episodios y sentidos de la confrontación entre *políticos* y *técnicos*. Hay en ella, según Puelles, elementos propios de la ideología tecnocrática (asesoramiento técnico y profesional, relación con la situación económica y social, búsqueda de eficacia, etc.), pero hay también otros elementos innovadores y modernizadores; fundamentalmente uno con gran trascendencia social: trabajar por el principio de igualdad de oportunidades, romper la estructura bipolar, y estratificada socialmente, que se produce en España, ofrecer una enseñanza común desde los 6 a los 14 años a los niños y niñas del país. ¿Un intento, de nuevo, regeneracionista?, se pregunta²⁴. No olvidemos que la propia ley recogía algunos puntos esenciales en ese aspecto como la consideración del derecho de todos a la educación y el reconocimiento de la misma como «servicio público fundamental», la priorización de la política tendente a implantar la E.G.B., y la llamada a hacer efectivo aquel principio de igualdad de oportunidades. La Ley Villar entraba más en esas cuestiones que en algunos postulados defendidos particularmente hasta entonces por el desarrollismo. Aunque, pese a ello, es significativo, por ejemplo, lo que el Ministro dice sobre la demanda social de educación: «Una demanda cada vez más sentida, porque los hombres ven también, cada vez con más claridad, que el único camino de auténtica promoción social está en la elevación de su nivel cultural. Tenemos todos una enorme responsabilidad en este terreno, pues en un decenio –de deteriorarse el crecimiento de la educación– España podría estar condenada a ser la gran suministradora de peones a toda Europa»²⁵.

Para un actor tan importante en la preparación y puesta en marcha de la ley, como es Ricardo Díez Hochleitner, la reforma estaba proyectada hacia el futuro de España y contenía actuaciones basadas en los principios de democratización, igualdad de oportunidades, educación permanente y educación de calidad. No le faltaba planificación, ni previsión, sin embargo –señala– «faltó la voluntad política» para esa visión de futuro. Las razones o motivos que produjeron la realidad que afirma ese juicio, sin duda fundado, han de ser otro objeto de análisis en el estudio de este acontecimiento que tras veinticinco años es ya histórico.

Algunas reflexiones sociológicas son realmente interesantes y considerables, aunque requieren mejores investigaciones históricas. Las podemos, quizás, resu-

²⁴ «Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970», en *Revista de Educación*, nº extra «La Ley General de Educación veinte años después».

²⁵ «Discurso del Ministro de Educación y Ciencia ante el pleno de las Cortes en defensa del dictamen de la Ley General de Educación», en *Vida Escolar* 121-122 (1970) 5.

mir en dos aportaciones de Carlos Lerena y Félix Ortega²⁶. El primero estima que la reforma de 1970 es «una respuesta política» a una difícil situación política, una contribución «al proceso de readaptación en los campos ideológico y político», un instrumento para legitimar la nueva estructura de relaciones entre grupos y clases; su trabajo es un estimulante análisis de la relación entre educación y estructura social, y de las funciones sociales del sistema de enseñanza «tecnicista». Ortega, por su parte, considera el papel de la reforma de 1970 de cara a la legitimación del orden social desde nuevas bases culturales, y afirma que su proclamación de principios liberales buscaba mostrar las posibilidades de cambio que ofrecía el franquismo.

2. LAS ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS

Los motivos e intereses ideológicos asociados –como vimos– a la educación del nacional-catolicismo tienen un reflejo de fácil observación en muchos aspectos de la actividad escolar; una actividad que va a insistir fundamentalmente en considerar la enseñanza religiosa como esencial, y en dar la mayor importancia y relieve a la formación patriótica. Recordemos que se propugna una «sólida instrucción religiosa» para los bachilleres en 1938; y que en esa misma ocasión, las enseñanzas de Geografía e Historia inciden preferentemente en la historia del Imperio Español, y en los fundamentos ideológicos de la Hispanidad; recordemos, también, la importancia concedida por la orientación universitaria de 1943 a la formación religiosa y a la difusión del espíritu político del Movimiento; y recordemos, sobre todo, que la enseñanza primaria es considerada, en 1945, como instancia decisiva en la misión de conseguir la educación religiosa de la juventud y de «unificar la conciencia de los españoles al servicio de la Patria». Tal vez no esté de más evocar la conocida circular de 5 de Marzo de 1938, que es un documento programático esencial para ese tema y época. En ella se insta a dedicar varias sesiones semanales a la enseñanza del Catecismo y la Historia Sagrada; se alienta a lograr un ambiente escolar influido y dirigido por la doctrina cristiana; se incita a extraer consecuencias religiosas y morales de la enseñanza de las Ciencias, de la Geografía, de la Historia etc.; se pide la lectura frecuente del Evangelio en las aulas; se presenta la Historia como medio de cultivar el patriotismo; se reclama el ejercicio diario escrito en los cuadernos de trabajo sobre un tema religioso, patriótico o cívico.

Así pues, intensa formación religiosa para los maestros y maestras, concepción del Magisterio como militancia y apostolado, celebración de la fiesta escolar de la

²⁶ C. LERENA: *Escuela, Ideología y Clases Sociales en España*. Madrid. Ariel, 1976; F. ORTEGA: «Educación y desarrollo capitalista en España(1959-1974)», en *Cuadernos de Realidades Sociales* 14-15 (1979) 103-122; «Las ideologías de la reforma», en *Revista de educación* n° extra ya citado, pp. 31-46; *Las contradicciones sociales de la modernización*. Madrid. Edersa, 1991. Una perspectiva y enfoque que tal vez convenga completar en: V. BOZAL, L. PARAMIO, E. ÁLVAREZ Y M. PÉREZ GALÁN: *La enseñanza en España*. Madrid. A. Corazón, 1975.

Exaltación de la Cruz, actividades religiosas en la escuela, asistencia a la misa parroquial, importancia atribuida y dedicación prestada a la enseñanza religiosa... lo religioso impregnará la vida toda de las instituciones escolares; ha de ser algo más que una asignatura o materia de aprendizaje, según afirmaba ya en 1938 la mencionada circular del Servicio Nacional de Primera Enseñanza. Por otro lado, para la formación del patriotismo se tiene en cuenta el pensamiento del fundador de la Falange, y se pretende fundamentarla en la creación de una fé en un destino común. Una formación que autores como Serrano de Haro, Maíllo, o Pedro Laín, quieren conseguir a través de un trabajo destinado a la adquisición de conocimientos, el estímulo del sentimiento patrio y el incentivo, igualmente, de la acción y el servicio a la patria. En otro lugar²⁷ he ofrecido un sintético panorama de algunos de los modos de esa enseñanza en la escuela, y de las formas en que se hacía a través del desarrollo de diferentes ámbitos de la formación: la Geografía debía contribuir a la formación del patriota ilustrando, por ejemplo, el carácter unitario del alma española, por encima de divisiones físicas y políticas, la Geografía señalaba la hermandad entre nuestros pueblos y regiones, descubría nuestras potencialidades; la Historia presentaba siempre ideales o grandezas, en una rotunda afirmación españolista y patriótica; las lecturas escolares incidían del mismo modo en la educación social y cívica por medio de cuestiones como el carácter de la familia española como recurso formativo, el respeto a la autoridad, o la obediencia, acudiendo a despertar y mantener ideales expuestos en biografías de héroes o de mártires, etc. Allí mismo me he fijado en algunos rasgos principales de esa formación vehiculizada a través de singulares lecciones conmemorativas —Estudiantes Caidos, José Antonio, 18 de julio, 1º de Octubre, Día de la Victoria, etc—, de los cursos o programas de formación nacional sindicalista, y de una básica educación política. Algunos de los valores transmitidos en esas lecciones son: hermandad, autoridad, jerarquía, disciplina, lealtad, heroísmo, orden, armonía social. Hay una considerable literatura pedagógica en esos años, que merece todavía análisis más detenidos, y que nos da a conocer algunas referencias pedagógicas y didácticas que considero básicas por su incidencia en ese tema central para las prácticas escolares²⁸. Las consideraciones didácticas, simplificadas y muy escasas, que pueden extraerse nos dibujan un cuadro en el que las enseñanzas de tipo religioso y patriótico han de hacerse de forma «elevada» y «ascendente», «vibrante», con «pasión vehemente», y con el fin, siempre, de despertar una voluntad firme y resuelta, constructiva; la Historia, por su cuenta, ha de hacer una nueva revisión, interpreta-

²⁷ A. MAYORDOMO Y J. M. FDEZ. SORIA: *Vencer y convencer. Educación y política, España 1936-1945*. o.c.

²⁸ Cfr. E. BERNAL: *Orientaciones escolares*. Madrid. Escuela Española, 1945; V. GARCÍA HOZ: *Pedagogía de la lucha ascética*. Madrid. Rialp. 1941; A. J. ONIEVA: *La nueva escuela española (realizaciones prácticas)*. Valladolid. Librería Santarén, 1939; A. SERRANO DE HARO: *Los cimientos de la obra escolar. Pedagogía práctica en el primer grado*. Madrid. Escuela Española 1944; J. TALAYERO: «La metodología en la escuela primaria», en *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria*. Burgos. Hijos de Santiago Rodríguez, 1938, vol II, pp. 71-83.

ción y selección de hechos históricos, en función de la lograda unidad política y religiosa de España; las lecturas han de ser aprovechadas para mantener con fuerza el ideal y el tesón patriótico, utilizando la admiración y la emoción que proporcionan biografías o hechos históricos decisivos. Hay una proclamación reiterada de la pedagogía auténtica, española, y no extraña, de la pedagogía del dolor y del esfuerzo, de la pedagogía de la disciplina, la pedagogía ascética; un cierto recelo, por lo demás, a tecnicismos o «alardes vanos de Pedagogía científica», o a «técnicas más o menos enrevesadas», en el decir de Serrano de Haro.

Determinadas disposiciones y acciones de la política curricular son, del mismo modo, un campo de dedicación de indudable interés para el historiador de la educación; y sobre algunos de los rasgos de ese perfil de práctica pedagógica podemos fijar ahora nuestra atención. La ley de 1938 disponía una organización cíclica de las enseñanzas, significaba una destacada presencia y valoración formativa de la cultura clásica y humanística; la ordenación legal de la primera enseñanza, en 1945, habla de «transformaciones en el orden técnico» y de «innovaciones», se dice, en los instrumentos pedagógicos. Así son consideradas cuestiones como las que siguen: graduación en «armonía con el desarrollo psicológico» de los alumnos; organización cíclica de la enseñanza en tres grupos: Instrumentales, Formativas (Formación Religiosa, Formación del Espíritu Nacional, Formación Intelectual), y Complementarias; elaboración de cuestionarios que determinen las materias en cada período, actividades y ejercicios: desarrollo de actividades complementarias de tipo pedagógico y social; establecimiento por primera vez de la cartilla escolar y certificado de escolaridad.

La práctica impuesta por la ley, no obstante, ofrece dos realidades muy significativas; las determina de esta forma el artículo 14: «El Estado por razones de orden moral y de eficacia pedagógica prescribe la separación de sexos y la formación peculiar de niños y niñas en la educación primaria»²⁹. Un hecho —la separación de sexos en la enseñanza primaria— que, por cierto, persistiría en la reforma de 1965, aunque entonces no se adujeran razones.

Por otro lado, instancias e instrumentos pedagógicos tan esenciales como las disciplinas y los textos presentan, en su carácter y formas, evidentes signos de las orientaciones que comentamos. Los estudios sobre estos últimos nos han acercado, gracias a interesantes trabajos³⁰, los elementos ideológicos de los contenidos

²⁹ Cfr. algunas notas al respecto de la educación de la mujer en: M. C. AGULLO DÍAZ: «Mujeres para Dios, para la Patria y para el Hogar (La educación de las mujeres en los años 40)», en *Mujer y Educación en España. 1.868-1977*. VI Coloquio de Historia de la Educación. Universidad de Santiago, 1990, pp. 17-26; A. COSTA RICO: «Guirnalda de la Historia». La construcción cultural y social del género femenino en la escuela del franquismo», en *Mujer y educación en España...* o. c., pp. 112-119; C. FLECHA: «Algunos aspectos sobre la mujer en la política educativa durante el Régimen de Franco», en *Historia de la educación* 8 (1989) 77-97; S. MARQUÉS: «La mujer en los textos de la Inspección Provincial de Primera Enseñanza de Gerona durante el franquismo», en *Mujer y Educación en España...* o. c., pp. 203-209.

³⁰ Han iniciado de forma muy estimable ese trabajo, además de Cámara y Gervilla, en sus obras ya citadas: G. CÁMARA VILLAR: «Adoctrinamiento político en la escuela del franquismo: Nacional-Ca-

educativos; nos han dado a conocer los modos con los que éstos insisten en los aspectos normativos y de legitimación; nos han mostrado el sistema de valores que defienden y vehiculizan, sirviéndose y atendiendo fundamentalmente de textos utilizados en el nivel de enseñanza primaria. De esa manera descubrimos el sentido adquirido por conceptos como tradicionalismo, jerarquía, autoridad, unidad, corporativismo, orden, obediencia; así aparecen la idealización del modelo familiar y de la escuela, los falseamientos de la realidad histórica, la constante apelación nacionalista, la reiteración de los valores religiosos, la identificación de lo nacional con lo católico³¹.

Pero los primeros y tibios signos y medidas de modernización pedagógica no se producen hasta 1953, demostrando el momento de apertura conseguido o intentado por el Ministerio Ruiz-Giménez. En esa fecha se promulgan los nuevos «Cuestionarios», que –con su indicación ordenada de contenidos y orientaciones y con sus propuestas metodológica– iban a regular la actividad práctica de los maestros³². Acción pionera y cautelosa, como decía, ya que los propios Cuestionarios se presentan como «respetuosos» con la tradición escolar, huyendo de «innovar en exceso», pero deseosos de ajustarse «a los postulados actuales de la ciencia pedagógica»; desde esa consideración, propugnarán una enseñanza activa, vinculada y aplicada a la realidad. Sobre esos Cuestionarios contamos con el testimonio de un protagonista de excepción, Adolfo Mañlo, que ha resaltado en ellos la intención que les animaba de atender la necesidad de dotar a las tareas escolares de «un sentido didácticamente eficaz», así como las dificultades contextuales para su puesta

tolicismo y textos escolares. 1936-1951», en *Infancia y Sociedad en España*. Granada. Hesperia, 1944; M. CLEMENTE VINUESA: *La Historia en los textos escolares de las escuelas primarias (1945-1975)*. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca, 1980; C. GARCÍA CRESPO: *Léxico e ideología en los libros de lectura de la escuela primaria (1940-1975)*. Ed. Universidad de Salamanca, 1983.

³¹ Cfr. igualmente: R. CALAF Y MASACHS: «Educación geográfica 1940-1982(El ciclo de enseñanza primaria)», en *Historia de la Educación* 8 (1989) 63-75; H. CAPEL: «La Geografía española tras la Guerra Civil», en *Geocrítica* n° 1, año 1976; A. HEREDIA SORIANO: «La filosofía en el bachillerato español (1938-1975)», en *Actas del I Seminario de Historia de la Filosofía Española*. Universidad de Salamanca. 1978; A. LUIS GÓMEZ: *La Geografía en el bachillerato español 1936-1970*. Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona, 1985; MARTÍNEZ RISCO, L. DAVIÑA: *O ensino da historia no bacharelato franquista (período 1936-1951)*. Ed. do Castro. Sada, A Coruña, 1994; A. DE MIGUEL: «La transmisión de las ideologías autoritarias a través de los textos escolares», en *Cuadernos de Pedagogía*, supl. n° 3, 1976; Y. NGUETTA: «Le General Franco dans les livres scolaires franquistes», en *L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique Latine du XVII siècle a nos jours*. Tours. C.I.R.E.M.I.A., 1986, pp. 381-402; G. PASAMAR ALZURIA: *Historiografía e ideología en la posguerra española: la ruptura de la tradición liberal*. Universidad de Zaragoza, 1991; M. TUÑÓN DE LARA: «La interpretación «policial» de la Historia», en *Cuadernos de Pedagogía*, supl. n° 3, 1976; F. VALLS: *La enseñanza de la literatura en el franquismo (1936-1951)*. Barcelona. A. Bosch (ed.), 1983; R. VALLS MONTES: *La interpretación de la historia de España y sus orígenes ideológicos en el bachillerato franquista (1938-1953)*. I.C. E. de la universidad de Valencia, 1984.

³² *Cuestionarios Nacionales para la enseñanza Primaria*. Madrid. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional, 1953. Es destacable, además, que una orden de 27 de Diciembre de 1954 (B.O.E. 19-II-1955) creaba el «Centro de Orientación Didáctica» con el propósito de estudiar cuestiones didácticas generales, y en especial las que afectaban a las enseñanzas primaria y medias.

en marcha: falta de acogida y desgana en los profesionales, la depuración –confiesa– «había raído muchos entusiasmos profesionales»; desorientación, tras el hábito adquirido con la rutina de las Enciclopedias escolares, donde todo estaba tratado, resumido, y dispuesto para la memorización»³³. Y disponemos también de una lectura hecha desde la óptica de un especialista en Didáctica, el profesor Beltrán Llavador³⁴, quien señala tres hechos que, a mi juicio, son centrales en este tema: la relevante «modernidad» que aparece en el campo de la Lengua Española, sus claras inconsistencias y contradicciones, y su reiteración de rasgos, principios, o finalidades ideológicas, particularmente en el caso de los de Historia. Curiosamente estos cuestionarios y los de Lengua habían sido redactados por la misma persona, D. Adolfo Maíllo.

Por otra parte toda la actividad desplegada por el «Centro de Orientación y Documentación Didáctica de Enseñanza Primaria» (C.E.D.O.D.E.P.), desde su creación en 1958 es una nueva muestra de aquella intención, estímulo, preparación, y divulgación de acciones encaminadas a modernizar e innovar la práctica de los profesores en las escuelas³⁵. El profesor Escolano ya ha señalado que es la innovación que mejor expresa la voluntad modernizadora del sistema en esta fase de transición de la autarquía al período tecnocrático³⁶. La producción pedagógica de esos años –sus fuentes, sus propuestas, sus aplicaciones– hay que estudiarla con más detenimiento en trabajos de Adolfo Maíllo, Ambrosio Pulpillo, Arturo de la Orden, Alvaro Buj, Victorino Arroyo del Castillo, Eliseo Lavara, Aurora Medina, Juan Manuel Moreno, Consuelo Sánchez Buchón, etc. Algunos indicadores detectados en una primera aproximación que yo mismo estoy realizando, me parecen ya ilustrativos: el aliento a la medida del rendimiento escolar, a la evaluación del sistema, la preocupación por una escuela eficiente, y, por lo tanto por la racionalización del trabajo escolar y el cuidado de la organización, la preocupación didáctica. La revista *Vida Escolar* es exponente y altavoz de todo ese interés.

Una importante referencia de ese enfoque es la aprobación por la O.M. de 22-IV-1963 de las promociones escolares de fin de curso, y la redacción por parte de C.E.D.O.D.E.P. –en colaboración con la Inspección Central, Comisión Episcopal de Enseñanza, Frente de Juventudes y Sección Femenina– de los niveles mínimos de las tareas correspondientes a cada curso y materia³⁷. Los cambios en el trabajo

³³ A. MAILLO: *Historia crítica de la Inspección escolar en España*. Madrid. Unión Sindical de Inspectores Técnicos de Educación, 1989, pp. 316-317.

³⁴ F. BELTRÁN: *Política y reforma curriculares*. Universitat de València, 1991.

³⁵ *Centro de Orientación y Documentación Didáctica de Enseñanza Primaria*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1968.

³⁶ «Los comienzos de la modernización pedagógica en el franquismo (1951-1964)», en *Revista Española de Pedagogía* 192 (1992) 300.

³⁷ Cfr. *Vida Escolar* números 55 y 56, año 1964. Además, es muy clarificadora la lectura, en la misma revista, y entre otros, de los artículos: V. ARROYO: «Aprendizaje y trabajo escolar», 54 (1963) 4-6; A. DE LA ORDEN: «Programas, niveles y trabajo escolar», 53 (1963) 2-4; A. MAILLO: «La eficiencia en la escuela», 50 (1963) 2-5; J. M. MORENO: «Los factores de la eficacia docente», 69 (1965) 3-5; A. PULPILLO: «Planeamiento del trabajo escolar por cursos» 51-52 (1963) 5-7.

didáctico apuntan no solo a la adquisición de conocimientos, sino a la realización de ejercicios que revelen asimilación y aplicación; instan a los maestros y maestras a evitar procedimientos didácticos «inspirados en el memorismo, la rutina y la repetición de definiciones y clasificaciones»; quieren motivar la enseñanza desde «situaciones de aprendizaje»; preconizan un trabajo escolar concebido de forma activa, motivadora y sistemática.

El carácter del tema hace preciso, como anticipaba, un estudio en profundidad de aquella considerable tarea de documentación, publicaciones, perfeccionamiento profesional, orientación metodológica y centros de colaboración pedagógica; nos hace falta un análisis detenido de sus aportaciones a una difícil innovación en las aulas, ligada al conocimiento de aspectos psicológicos del aprendizaje, a la racionalización de las actividades escolares (programas, niveles, unidades), a la medida del rendimiento escolar, etc.; se hace necesaria, pienso, una adecuada indagación histórica en sus vías y productos, una iluminación de su sentido y modos, de sus fuentes y orientaciones, y de los resultados obtenidos o repercusiones alcanzadas. Para ese fin, deberemos utilizar el boletín informativo *Perfil* y de nuevo la revista *Vida Escolar*; será conveniente acudir a testimonios personales inestimables, o a publicaciones importantes como *Cuestiones de Didáctica y Organización Escolar* (1960), *Guía práctica para las escuelas de un solo maestro* (1961), *Orientaciones Pedagógicas para Directores escolares* (1965), *Organización y Supervisión de escuelas* (1966), etc. He iniciado una dedicación a estos temas, y la tarea parece amplia.

Precisamente las actividades del C.E.D.O.D.E.P. darían impulso para una tercera etapa de importante innovación curricular, que Beltrán sitúa en el contexto de la «lógica tecnoburocrática» del curriculum. Me sumo a la apreciación de que algunos de los cambios más interesantes producidos durante la década de los sesenta son propiciados por los nuevos cuestionarios de enseñanza primaria de 1965, que pretenden un mayor ajuste de los contenidos y de los procedimientos utilizados a las modernas consideraciones psicopedagógicas sobre el aprendizaje, una presencia real del principio de la actividad, una organizada programación de actividades, experiencias, y niveles de rendimiento en las aulas. Los cuestionarios lo reconocen expresamente así cuando enumeran las cualidades generales que se han exigido para alcanzar los objetivos propuestos: los cambios producidos en las distintas esferas de la vida como consecuencia, se dice, del rápido desarrollo; su intención de buscar la plenitud de la formación integral del educando y su adaptación a las necesidades de la sociedad española actual; una mayor comprensión del proceso de aprendizaje basada en los avances de la Psicología y la Pedagogía. Y cuando recuerdan las técnicas de elaboración utilizadas: argumentos psicodidácticos, investigaciones experimentales, estudios de educación comparada..., pero también, y hay que reparar en ello, las «advertencias» de la Sociología y los supuestos del Plan de Desarrollo, que, se explicita, «prescribieron la entrada en la escuela de ciertos contenidos disciplinarios utilísimos para la adaptación y triunfo definitivo

del educando en su vida social y profesional»³⁸. La valoración que hace otro especialista en Didáctica, el profesor Rodríguez Diéguez, es también muy positiva: para él, es probablemente, dice, «la reforma que ha producido un cambio cualitativo más profundo en la educación española», es una reforma claramente definida, planificada e implementada de forma eficaz³⁹. Beltrán, por su parte, en la obra ya citada, afirma que los Cuestionarios reflejan una nueva racionalidad técnica, son, en su opinión, «un hito importante» de las reformas curriculares.

Más hechos confirman, al menos teóricamente, esa tendencia. La ley que reforma la enseñanza primaria en 1965, creaba dos nuevos organismos: el Servicio de Investigación y Experimentación Pedagógica y el Servicio de Psicología Escolar y Orientación Profesional.

El camino hacia una programación racional de los procesos escolares había comenzado. Y en esa tendencia se iba a situar la conocida Ley Villar, en 1970; es curioso observar cómo la propia ley, en su exposición inicial, afirmaba que su función jurídica «estará supeditada en todo momento a los imperativos de la técnica pedagógica». La L.G.E. insistía en aspectos como la adecuación de los contenidos y métodos a la evolución psicobiológica de los alumnos, la utilización de los métodos activos, el desarrollo de la creatividad, el incentivo de la educación personalizada, el reconocimiento del derecho a la orientación educativa y profesional, la educación permanente, la flexibilidad del sistema educativo, la mejora del rendimiento, la incorporación de técnicas y metodologías innovadoras, la vinculación de los contenidos con las necesidades del momento. Renovar los planes de estudio, introducir modernos medios y métodos de enseñanza y fomentar la eficiencia del profesorado fueron las urgentes intervenciones que abrieron el desarrollo inicial de la Ley.

En ese orden de cosas quisiera destacar algunas acciones. Así, las nuevas orientaciones pedagógicas de la E.G.B., aprobadas en Diciembre de ese mismo año 1970, constituyen un documento básico para recoger aquí, en principio, su sentido y sus prescripciones⁴⁰. Según se resumen allí, estas son las innovaciones más importantes de la reforma: educación personalizada, programación del currículo en torno a áreas de expresión y de experiencia, fidelidad de la enseñanza al progreso continuo de la ciencia, innovación didáctica, conocimiento práctico y efectivo del medio ambiente, orientación y tutoría permanente, evaluación continua, coordinación del profesorado, creación de un estilo propio de cada centro, reorientación permanente del sistema y de los centros educativos.

Además está presente en la Ley la idea —sin duda interesante— de la educación como hecho y dedicación científica y profesional; la consideración de que es preciso incorporar a la reforma mecanismos que sirvan para contrastar «por vía de ensayo» sus virtualidades prácticas, y que sean capaces de autocorregir los aspectos

³⁸ Cfr. *Vida Escolar* 70-71 (1965) 2-3.

³⁹ «Balance de urgencia de cuatro reformas curriculares», en *Bordón* 3 (1990) 259-260.

⁴⁰ Cfr. *Vida Escolar* 124-126, Diciembre de 1970-Febrero de 1971.

necesarios; la idea, en definitiva de la experimentación. Un decreto del mismo mes de agosto de 1970⁴¹ disponía la creación de los centros experimentales pilotos y el establecimiento de enseñanzas con carácter experimental en centros ordinarios. Este era un tema presentado como esencial, aún antes de la promulgación de la Ley; la creación de los I.C.E. en 1969⁴² ya se justificaba desde la consideración de que «uno de los objetivos más urgentes y básicos de la reforma es, sin duda alguna, el estudio de todas las cuestiones que afectan a la educación misma como empresa colectiva, tanto en el orden social como en los métodos y medios modernos que esta tarea requiere»; a ellos se encomendaba el análisis científico de aquellas cuestiones, la investigación activa en ese dominio que llama «de las ciencias de la educación», el asesoramiento técnico en los problemas educativos y el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio, la formación pedagógica de los universitarios. Pero es más, el artículo 6º de aquella misma disposición legal creaba el «Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación», cuyo fin era coordinar todos aquellos esfuerzos, difundir sus resultados, y, en definitiva, el «estímulo constante de renovación pedagógica»⁴³. Son referencias que, por otra parte, nos señalan también una tercera línea fundamental y prioritaria de actuación: el perfeccionamiento continuado del profesorado. Para establecer la necesaria coordinación, una O. 26-V-1971 creaba la Comisión Asesora de las Actividades que han de realizarse para la formación y perfeccionamiento del Profesorado.

Todavía está por hacer un riguroso estudio en profundidad de todo aquel importante despliegue pedagógico a través de la notable y abundante literatura profesional de aquellos años; una revisión de sus características y acciones, de su realidad o aplicación práctica; hace falta un análisis sobre qué hay de pretexto, de quiebra, o de apariencia en esas transformaciones; e incluso de sus relaciones, similitudes y diferencias con interesantes desarrollos y problemas de nuestra actual política educativa y curricular. De momento hay que suscribir dos apreciaciones interesantes que han hecho Beltrán y Viñao: las contradicciones entre los principios y las prácticas, entre las concepciones y los procedimientos; la discordancia – escribe Viñao – entre un discurso pedagógico innovador y la existencia de una organización administrativa del sistema muy distinta e inadecuada para esos planteamientos, poco conectada con aquella visión, y llena de inaplicaciones⁴⁴.

⁴¹ D. 2481/1970, de 22 de Agosto de 1970 (B.O.E. 7-IX). Ver también O. 30-IX-1970 (B.O.E. 21-XI).

⁴² D. 1678/ 1969, 24 de julio de 1969 (B.O.E. 15- VIII).

⁴³ Ya en 1971 se organizan en él tres Secciones o departamentos para cubrir la «Investigación Educativa y Experimentación», la «Formación» y los «Sistemas de Innovación Educativa», O.5-I-1971 (B.O.E. 21-I); Cfr. para conocer vías y resultados de ese esfuerzo, A. ESCOLANO y otros: *La investigación pedagógica universitaria en España. 1940- 1976*. Salamanca. Ediciones de la Universidad- I.C.E., Anaya, 1980.

⁴⁴ Viñao escribe aludiendo a las Orientaciones Pedagógicas: «El resultado final sería el previsible: uno de esos documentos angelicales, de manual, tan típicos del discurso pedagógico oficial, situado más allá de toda constricción o límite, del bien y del mal, en lugares en los que es difícil hallar

3. LA CONFIGURACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO.

La definición legal del aparato escolar durante la época del régimen franquista también nos deja entrever tres momentos o enfoques diferenciados; la sucesión cronológica de las disposiciones de mayor rango nos lo aclara sin duda: en una primera fase se produce la conformación básica del llamado nuevo orden educativo (Ley de 20 de Septiembre de 1. 938, reguladora de la enseñanza media; Ley de 29 de julio de 1943, sobre ordenación de la universidad; Ley de 17 de julio de 1945, sobre educación primaria); en una etapa posterior se articula legalmente la adecuación de la estructura educativa a las nuevas actividades productivas, persiguiendo un equilibrio entre lo profesional y cultural (Ley de 16 de julio de 1949, de Bases de la Enseñanza Media y Profesional; Ley de 26 de Febrero de 1953, sobre ordenación de la Enseñanza Media; Ley de 20 de julio de 1955, de Formación Profesional Industrial; Ley de 20 de julio de 1957, sobre enseñanzas técnicas); por último, la ordenación legal hace frente al tema de la extensión o generalización de la escolarización y al afianzamiento de una cultura general de base (Ley de 29 de Abril de 1964, de ampliación de la escolaridad obligatoria; Ley de 21 de Diciembre de 1965, sobre reforma de la enseñanza primaria; Ley de 8 de Abril de 1967, sobre unificación de las enseñanzas medias; Ley de 4 de agosto de 1970, general de educación y financiamiento de la reforma educativa).

En un primer momento la constitución y el desarrollo del sistema revela claramente una directriz importante de la política educativa: el dirigismo, el control, entendido —a la manera de Parsons— como vigilancia o prevención de desviaciones, el funcionamiento autoritario y centralizado. Haré, simplemente, tres anotaciones que ayudan a observarlo.

El control del profesorado es un tema importante, en ese aspecto, y una buena muestra de una política tendente a construir un sistema sobre el desmantelamiento de principios anteriores, un sistema en el que no quepa la disidencia, ni nada de lo que era considerado como doctrinas «disolventes», y posiciones opuestas al nuevo Régimen, un sistema cuyos agentes o «elementos contaminados» queden absolutamente controlados en sus conductas políticas y profesionales, en sus posiciones sindicales o asociativas. Aspectos profesionales, morales, religiosos, políticos en general, o de sindicación, fueron objeto o motivo de acusación y castigo; según disponía la O. 18-III-1939, sobre depuración de empleados de educación, eran causa suficiente para imponer sanciones, hechos como la aceptación de ascensos que no fuesen consecuencia del movimiento natural de las escalas, y el desempeño de cargos y prestación de servicios ajenos a la categoría y funciones del Cuerpo, pasividad evidente ante la posibilidad de haber cooperado en el triunfo del Movimiento, acciones u omisiones que implicaran significación antipatriótica y contraria al Movimiento Nacional. Una acción represora del pasado, pero también

referencias a la realidad (...)», en «La Educación General Básica. Entre la realidad y el mito», *Revista de Educación* n° extra, 1992, p. 59.

preventiva, «constructiva» si hemos de utilizar la expresión que ya aparece, en 1938, en la ley de 9 de Febrero sobre responsabilidades políticas. Vale la pena escuchar al Ministro de Educación en 1943, cuando habla al primer Consejo Nacional del S.E.M. sobre esa tarea dolorosa, pero necesaria: «Como en un organismo vivo tiranizado por el mal. España tuvo que diseccionar zonas excepcionales de su masa vital»; y ello porque era preciso «devolver otra vez al Maestro español su dignidad de serlo. Había que celar con desvelo incansable por la ideología de estos cuadros de choque espirituales que constituían el frente pedagógico»⁴⁵. El sistema debía configurarse desde y para esa seguridad⁴⁶. Yo mismo he identificado resumidamente el tratamiento que la política y legislación educativa de los años 1939 – 1945 da a la formación y reclutamiento del profesorado primario con la intención de convertirle en un funcionario –instrumento de una causa política: necesidad de informes de las autoridades respecto a la conducta moral y política, para efectuar la matrícula; presencia destacada de la Educación Patriótica en los estudios; obligación de realizar los cursos de Instructores elementales del Frente de Juventudes, o de la sección Femenina; cursillos sobre formación política; establecimiento de una política de beneficios o méritos especiales, trato preferente, pues, por motivos político-ideológicos, para la selección y adscripción del magisterio, etc.⁴⁷. Por otra parte, la ley de 1943 exigía para opositar a las cátedras universitarias la firme adhesión a los principios fundamentales del Estado, certificada por la Secretaría General del Movimiento.

La selección y control ideológico de los textos escolares es otro aspecto que, tal vez, convenga destacar como segunda constatación en este orden de cosas, y aunque deba ser también con breves ejemplos. En 1938, la mencionada ley de 20 de septiembre dispone la designación de una Comisión especial que dictamine fa-

⁴⁵ *Escuela Española* 91 (1943) 98-100.

⁴⁶ Para conocer datos sobre ese tema: W. ÁLVAREZ OBLANCA: *La represión de postguerra en León. Depuración de la enseñanza 1936-1943*. León. Santiago García ed., 1986; J. CRESPO REDONDO y otros: *Purga de maestros en la guerra civil. Las depuración del magisterio nacional de la provincia de Burgos*. Burgos. Ambito, 1987; M. E. NICOLÁS MARÍN: «Los expedientes de depuración: una fuente para historiar la violencia política del franquismo», en *Areas*, nº 9, 1989. En la obra de J. J. CARRERAS ARES y M. A. RUIZ CARNICER (ed.): *La Universidad española bajo el régimen de Franco (1939-1975)*. Institución Fernando el Católico. Zaragoza, 1991, se incluyen los estudios de J. M. NASARRE LÓPEZ: «Depuración de maestros en la provincia de Huesca», pp. 213-236, y de M. ORTI HERAS: «La depuración del Magisterio en la provincia de Albacete. El lenguaje de los expedientes de depuración», pp. 237-257. El análisis del hecho en Catalunya, puede seguirse en: J. GONZÁLEZ-AGAPITO: «La repressió a la postguerra: el magisteri de les comarques de Barcelona i el professorat de batxillerat de Catalunya (1939-1949)» en *Bulletí de la Societat Catalana de Pedagogia*, monogr. nº 1, 1988, pp. 6-16; S. MARQUÉS SUREDA: «La repressió en el magisteri gironí (1939-1949)», en *Bulletí...*, pp. 17-48, y «El magisteri públic gironí (1939-1941). La repressió» en VV.AA.: *La guerra civil a les comarques gironines (1936-1939)*. Girona, Cercle d'estudis Històrics i Socials, 1986; J. GONZÁLEZ AGAPITO y S. MARQUÉS: *La repressió del professorat a Catalunya sota el franquisme (1939-1943)*. Barcelona. Institut d'Estudis Catalans, 1996.

⁴⁷ A. MAYORDOMO PÉREZ: «El Magisterio Primario en la política educativa de la posguerra (1939-1945)», en J. RUIZ BERRIO (ed.): *La educación en la España contemporánea. Cuestiones históricas*. Madrid. Sociedad Española de Pedagogía, 1985, pp. 262-271.

vorablemente los libros que podrán ser utilizados en las escuelas públicas y privadas, a los que se exigirá «un nivel de calidad pedagógica, científica y política que responda a los ideales del Nuevo Estado»; en 1945, la ley de Educación Primaria exige a los libros de uso escolar que su doctrina y espíritu estén en armonía con los objetivos y principios señalados por la propia ley: por ejemplo, formar la voluntad, la conciencia y el carácter del niño en orden al cumplimiento del deber y a su destino eterno, infundir en el espíritu del alumno el amor y la idea del servicio a la Patria, de acuerdo con los principios inspiradores del Movimiento. Y siempre, la obligada censura eclesial sobre las cuestiones morales y religiosas de los mismos.

En tercer lugar considero oportuno destacar un peculiar entendimiento sociopolítico de la participación social –selectiva y clasista– en ese ámbito de las instituciones educativas. La ley de 1945, en su artículo 108, la refleja así, al hablar de la Junta Municipal de Educación: «(...) es el organismo integrado por las autoridades locales, las representaciones genuinas de las Instituciones educadoras y las personas que, por su relieve e influjo social, puedan colaborar en el desarrollo y funcionamiento de la vida escolar(...)»⁴⁸. Sólo en 1970 se hablará de estimular las Asociaciones de Padres, y de la presencia de éstos en el Consejo Asesor de los centros estatales de E.G.B. y Bachillerato; así como, junto a representantes de la Organización Sindical, corporaciones locales y empresas, en los órganos colegiados de los centros de F.P., o en los Patronatos Universitarios.

La evolución política y las transformaciones socio-económicas que vimos hacen que, con los años, el tema de la oferta escolar se convierta en asunto primordial; un tema sobre el que faltan estudios que abarquen más allá del nivel primario de la enseñanza e integren también consideraciones contrastadas sobre las diferencias creadas por el tiempo, los espacios territoriales, la posición social, el sexo, etc.⁴⁹. No es momento de aportar las informaciones que facilitan las sucesivas publicaciones de *Datos y Cifras de la Enseñanza* o los datos del I.N.E., pero sí debemos evocar alguna característica fundamental. Se trata aquí del tránsito a un cierto tipo de modernidad, a través del camino recorrido entre la subsidiariedad –obligada en un Estado confesional católico, que repetidamente reconoce la garantía de los derechos de la Iglesia en la enseñanza– y la explosión escolar y el reconocimiento de la educación como un servicio público. En 1945 la ley de Educación Primaria afirmaba que correspondía al Estado «proteger y promover» dicha enseñanza, y «crear y sostener las escuelas que, aparte de la iniciativa privada y de la Iglesia, sean necesarias para la educación de todos los españoles» (art. 4º). En 1965 la ley que reforma la enseñanza primaria especifica que el Estado «creará y mantendrá el número suficiente de puestos escolares», garantizando, en su caso

⁴⁸ La ley de 10 de Abril de 1942 (B.O.E. 24) integraba en las Juntas Municipales de Enseñanza al Alcalde, los directores de centros de enseñanza y representantes de la Iglesia y F.E.T. y de las J.O.N.S.

⁴⁹ Para la enseñanza primaria cfr. R. NAVARRO SANDALINAS: *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*. Barcelona. P.P.U., 1990.

—añade— la gratuidad y asistencia a centros privados mediante subvenciones o becas. En 1970, la ley declara que todos los españoles tienen derecho a recibir «y el Estado el deber de proporcionar» una educación general y profesional, y que la educación» tendrá la consideración de servicio público fundamental» (art. 3.1.). El cambio, ciertamente, era significativo.

En ese contexto es preciso poner de relieve algunos hechos que pueden ilustrar, a título de meros ejemplos concretos, ciertas notas distintivas: a) la persistencia de importantes déficits de escolarización, y sobre todo el lento desarrollo de la enseñanza primaria durante la primera década del franquismo, que tiene resultados o consecuencias bien notables (en 1950, de algo más de 4 millones de niños y niñas en edad escolar, un millón no tienen escuela, y alrededor de 850.000 la han de pagar; en 1955 solo el 54% de la población escolarizada en primaria lo está en centros estatales; en 1965 más de medio millón de niños continúan sin escolarizar; hay que esperar a 1974 para que el 998 % de la población infantil entre 6 y 14 años estén escolarizados); b) la escasa intervención del Estado en la enseñanza media, un nivel hegemonizado por la iniciativa privada, principalmente las congregaciones religiosas (hasta 1960 prácticamente el número de centros oficiales en ese nivel no crece, en 1965 solo el 21'51 % de sus alumnos lo son en institutos públicos); c) el corto y lento aumento de las dedicaciones económicas para la educación (el porcentaje del ingreso nacional español destinado a educación solo pasa del 1'2 en 1950 al 1'5 en el año 1964⁵⁰, el presupuesto del Ministerio en relación a los del Estado es del 5'51 % en 1940, 4'79 en 1945, 7'83 en 1950, y 8'57 en el año 1960); d) la expansión del sistema escolar a finales de los cincuenta y década de los sesenta (el número total de alumnos en pre-escolar y primaria pasa de 2.792.791 a 3.387.350 entre 1950 y 1960, y llega a 4.740.000 en 1970; en enseñanza media había 61 alumnos por cada 10.000 habitantes en 1940 y 150 en 1960, mientras que en el año 1970 son 448 por cada 10.000 habitantes; los estudiantes de enseñanza superior eran 35.555 en 1940, 57.030 en 1955, y 162.879 en 1970)⁵¹; e) el avance en los estudios técnico-profesionales a partir de los años sesenta (en Formación Profesional Industrial había 21.338 alumnos en el curso 1956-1957, y 119.188 en el de 1965-1966; en las escuelas técnicas de grado medio los estudiantes pasan de 16.962 en el curso 56-57 a 39.910 en el 60-61 y 62.101 en 1965-66, en las escuelas Técnicas Superiores cursaban sus estudios solo 4.444 estudiantes en 1956-1957, 14.353 en 1960-1961 y 34.312 en el curso 1965-66); f) los acelerados cambios producidos en el último decenio del Régimen (el analfabetismo de la población entre 10 y 24 años se reduce del 72 % al 14 % entre 1960 y 1970; los presupuestos del Ministerio —expresados en su porcentaje respecto a los generales

⁵⁰ Entre 1950 y 1963, en Portugal pasa del 14 al 19. Ese año, en Francia el porcentaje representa el 46; en Italia, en 1962, es del 58, y en Bélgica (año 1964) dedican un 71.

⁵¹ El acceso de las mujeres a la Universidad es un hecho también significativo: en los estudios de Ciencias pasan de ser el 20'2 % en 1950, al 30 % en 1970; en la Facultad de Derecho eran el 36 en 1959 y en 1970 son el 18'6 %, en Medicina, y en el mismo período, los porcentajes son el 34 % y 21'2 %; en el Bachillerato las mujeres representaban el 3'52 % en 1950, y el 45'68 en 1970.

del Estado— pasan del 9'22 en 1958 al 11'54 en 1967, 14'70 en 1969 y 14'81 en 1973; entre 1970 y 1974 se quintuplica el número de estudiantes universitarios que si eran 25 por cada 10.000 habitantes en 1960, en 1971 son 69 por cada 10.000; el número de becas del «Fondo Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades» pasa de 34.000 en 1961 a 226.000 en 1969...

Pero más allá de la evolución de las cifras, de la persistencia de necesidades, o de los progresos alcanzados, al menos tres niveles de análisis y reflexión continúan siendo imprescindibles para afianzar mejores respuestas: los modos y la evolución de los procesos de planificación desarrollados, los rasgos y prioridades de las inversiones realizadas, la proyección social de aspectos como la ausencia de medidas de corrección fiscal o la repercusión de las limitaciones del contexto social a la verdadera igualdad de oportunidades educativas.

Por otra parte el período histórico que nos ocupa, y sobre todo algunas de las notas ya señaladas, da una significación notable y especial a otros elementos o agencias que tienen intencionalidad y efecto educativo más allá del sistema escolar, o de enseñanza reglada; otros ámbitos y procesos del sistema educativo que completan con sus posibilidades ciertos objetivos de formación o de refuerzo ideológico esenciales de la política del Régimen. Y es que cuando hablo de sistema educativo lo entiendo, siguiendo a Colom, como el «sistema formado por la interrelación dinámica con capacidad procesual de la totalidad de instrumentos, elementos, unidades, complejos y aspectos (...) cuya misión, o función, sea total o parcialmente educativa»; una definición que concibe la educación como el «conjunto de pautas a transmitir a las nuevas generaciones para que se dé el mantenimiento y el progreso de la vida humana y sociocultural»⁵².

En ese plural conjunto de intervenciones hay que situar la tarea del «Patronato de Cultura popular» que desde 1939 sustituye al de «Misiones Pedagógicas»; la de «Misiones Culturales», auspiciada por la Delegación de Educación de F.E.T. y de las J.O.N.S.; la de las nuevas «Misiones pedagógicas», que establece la ley del 45; el inmenso y prolongado trabajo de las «cátedras ambulantes» de la Sección Femenina; o los de la Comisaría de Extensión Cultural, instituida en 1953, etc. Todavía en 1966 la Delegación Nacional de Cultura y Formación de la Secretaría General del Movimiento se dice creada «para que los principios del Movimiento Nacional se proyecten sobre la sociedad con la eficacia y trascendencia que demanda la hora presente». Sin duda la mujer y la juventud ocupan en esa perspectiva una atención especial, como especial se pretende que sea el modelo formativo o el propio carácter educador de la mujer⁵³, o el papel de los jóvenes en la nueva sociedad. Sobre éste último es básico el estudio de Sáez Marín para conocer el con-

⁵² A. J. COLOM: *Teoría y metateoría de la educación. Un enfoque a la luz de la Teoría general de sistemas*. México. Trillas, 1982, p. 142.

⁵³ Acerca del modelo de mujer y la acción formativa sobre ella no solo en la escuela sino a través de los medios de comunicación, la Iglesia, la Sección Femenina etc. es muy revelador el trabajo realizado por M. C. AGULLO DÍAZ: *La educación de la mujer durante el franquismo y su evolución en Valencia (1951-1970)*. Universidad de Valencia. Tesis doctoral, 1993.

texto político, la estructura, los modos y los medios de la organización juvenil creada y mantenida por el franquismo para encuadrar, y asegurar la adhesión de los jóvenes. Como el autor resalta hay que valorar los pobres resultados obtenidos, no obstante, en la formación de un verdadero compromiso político y el desfase o inadecuación de la misma a los cambios sociales⁵⁴. Y acerca de la plural contribución a la educación no formal de importantes instancias sociales de la época ha trabajado igualmente Sanz Fernández⁵⁵.

4. ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

En este apartado final trataré de resumir, también, algunos puntos en los que, a mi juicio, se pueden reconocer ciertas líneas o referencias de dedicación que parece interesante considerar. En primer lugar, debo decir que me gustaría que esta ocasión sirviera para que todos nosotros, y preferentemente los interesados en este período histórico, pudiéramos iniciar un esfuerzo para programar trabajos en equipo, y coordinar las posibles investigaciones en el futuro. Y lo mismo cabe afirmar al respecto de la pertinencia de producir una Historia comparada entre nuestros dos países, y en una etapa histórica con tantas coincidencias.

La proximidad en el tiempo ha de estimularnos, por otra parte, y favorecer, sin duda, un decidido aliento por indagar, rescatar, y conservar documentación; por preservar la memoria histórica, la historia hablada, la historia de vida; por utilizar las virtualidades de la Historia oral⁵⁶. Al tiempo, nos proporciona mejor oportunidad para aprovechar la posibilidad de estudio de otras instancias vinculadas a los procesos de adquisición de cultura, desde la producción editorial, la propaganda política, las obras socio-culturales, los mensajes formativos de la radio o la televisión, etc. La filosofía, el pensamiento, las revistas culturales y profesionales, son muchos los elementos a tener en cuenta en esa Historia de la Educación⁵⁷. Y esa misma cercanía, en definitiva, nos compromete más todavía con la tarea de construir desde el estudio histórico-pedagógico de esos años una más sólida aportación de la Historia de la Educación a preguntas y situaciones pedagógicas de hoy.

El estudio de la educación española en esa compleja circunstancia histórica, me parece que hace imprescindible el ocuparse en fijar o delimitar bien, perfiles,

⁵⁴ J. SÁEZ MARÍN: *El Frente de Juventudes. Política de juventud en la España de la postguerra (1937-1960)*. Madrid. Siglo XXI, 1988.

⁵⁵ F. SANZ FERNÁNDEZ: *Educación no formal en la España de la postguerra*. Madrid. Ed. Universidad Complutense, 1990.

⁵⁶ Precisamente sobre ello ha escrito recientemente el profesor Salomó Marqués «Importancia de la investigación oral para el estudio de la historia de la escuela franquista», en *Historia de la Educación* 12-13 (1993-94) 435-448.

⁵⁷ Pueden servir como ejemplo los libros de J. GARCÍA JIMÉNEZ: *Radio-televisión y política cultural en el franquismo*. Madrid. C.S.I.C., 1980.; E. DÍAZ: *Pensamiento español en la era de Franco (1939-1975)*. Madrid. Tecnos, 1992.

ritmos, modelos, distancias entre los discursos teóricos y las prácticas...; tal vez haga falta aún, en algunos casos o personas, un cauteloso distanciamiento del historiador; y, desde luego, un cierto combate historiográfico frente o ante los posibles tópicos. También un cuidado en no uniformizar o simplificar demasiado. Hay conflictos, ciertamente, hay tensiones que ya se han señalado, no faltan determinadas críticas, y finalmente, incluso algunas emergencias, presencias o alternativas, que hay que investigar y analizar⁵⁸.

Deberemos quizás preguntarnos por el sentido de los llamados «efectos perversos», por la consecución de resultados reales –y sus modos– en relación, y más allá de las directrices o intencionalidades políticas. Algunos de los temas que en nuestro análisis hemos ido recorriendo nos procuran un motivo de interrogación y reflexión sobre el complicado juego –por decirlo así– de los cambios y supervivencias, la educación como espacio de contradicciones: qué hay de modernización y qué de mistificación, dónde un móvil de legitimación o de integración en el orden social, dónde un condicionamiento o una necesidad pedagógica, cuántos son los avances cuantitativos, pero cuales los cualitativos, en qué modos o resultados se resuelve la dualidad cambio educativo-contexto socio-político. Una reflexión que, por tanto, insiste en comprender la racionalización del sistema educativo contemplando la perspectiva de sus escasas posibilidades de ser un hecho con existencia propia e independiente; en buscar, más allá de la estructura y la organización, causas y propósitos, determinaciones sociales de la política educativa y curricular. Puede ser que esa bipolaridad entre los planos de «el ideal» y «lo real», la norma y la realización, sea una referencia esencial para la complejidad que la época nos muestra.

Precisamente algunas cuestiones sociales han de ser objeto de mayor atención en adelante. Por ejemplo, el propio Fraga Iribarne escribía en referencia a los años del desarrollo económico, que la igualdad de oportunidades constituía el «ideal social básico»; pues bien, la investigación y reflexión sobre el entendimiento del concepto de igualdad de oportunidades, o sobre los componentes selectivos del sistema, o acerca del valor de la educación como legitimación del sistema social de la época está abierta, a la hora de dilucidar –por ejemplo– qué son triunfalismos y qué negaciones absolutas de «progresos»: cambios en la composición social de

⁵⁸ Por poner dos ejemplos, me referiré al estudio de las reacciones que suscitó la L.G.E., y los intereses políticos y prácticos de aquellas propuestas, las resistencias, contradicciones y obstáculos que se presentan (Iglesia, Consejo Nacional de Educación, S.E.M., Cortes, revistas como *Cuadernos para el Diálogo* o *Mundo Social*, etc.); y también a la investigación sobre el carácter, vías o repercusiones del movimiento estudiantil universitario, sobre el que ya contamos con buenos trabajos; R. ARGULLOL y otros: «Diez años de movimiento universitario» en *Materiales 2* (1977) 49-70; J. M. COLOMER: *Els estudiants de Barcelona sota el franquisme*. Barcelona. Curial, 1978; «Documentos del movimiento universitario bajo el franquismo» en *Materiales*, nº extra, 1977; P. LIZCANO: *Jaraneros y alborotadores. Documentos sobre los sucesos estudiantiles de febrero de 1956 en la Universidad de Madrid*. Universidad Complutense, 1982; o los trabajos de A. Nadal Sánchez, Fernández Buey, R.M. Martín, Rosario Sánchez, A. Mateos, etc. incluidos en el capítulo V del libro de J. J. CARRERAS ARES y M. A. RUIZ CARNICER (eds): *La Universidad española bajo el Régimen de Franco...* o.c.

los escolares, posibilidades de movilidad social de los graduados, repercusiones de los cambios didácticos en la creación de valores y acciones democratizadoras. Y por ejemplo, también, la mirada deberá ponerse no solo en el conjunto de prácticas de la acción escolar, sino en las dimensiones valorales que encierran los contenidos culturales de la misma, o en otras prácticas en las que se resuelven otras vías de socialización como la familia, el trabajo, la vida cotidiana, muchas acciones de la cultura popular.

Para acabar quiero añadir un comentario más. Es preciso, insisto, prestar una meditada atención o cuidado al hecho de que será incompleta una interpretación histórica que observe la modernidad de las cuestiones educativas como fenómenos reducidos a cambios en los procedimientos técnicos, como algo separado de las condiciones socio-políticas; es necesaria una pregunta sobre las razones, los intereses y los valores que subyacen en tales transformaciones. En definitiva, es posible convenir en la difícil modernización del sistema educativo español si aceptamos el planteamiento presentado por De Esteban y López Guerra sobre el Estado moderno⁵⁹; éste se caracteriza, según ellos, por la racionalización de la actividad pública y por su capacidad de integración. En el primer caso la atención por el Estado de algunos de sus deberes, como la educación, supone una administración capaz, una alta capacidad económica basada en un sistema fiscal efectivo, y un claro deslinde o diferencia de funciones entre la potestad civil y la religiosa; en el segundo, una legitimidad, ampliamente aceptada, de la organización del Estado, que esté basada en la participación política. Desde perspectivas como esas, la modernización del sistema educativo español durante el franquismo es necesariamente matizable.

⁵⁹ J. DE ESTEBAN Y L. LÓPEZ GUERRA: *La crisis del Estado franquista*. Madrid. Labor, 1977.