

# HISTORIA y MEMORIA

de la  
educación

HMe



50 años de la  
LGE 70



UNED



Nº 14 - 2021

[revistas.uned.es/index.php/HMe](http://revistas.uned.es/index.php/HMe)



HMe

HISTORIA Y MEMORIA DE LA EDUCACIÓN

Órgano de difusión científica de la  
Sociedad Española de Historia de la Educación

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

**Director**

Antonio Francisco Canales Serrano, *Universidad Complutense de Madrid*

**Secretaria**

Patricia Delgado Granados, *Universidad de Sevilla*

**Consejo de Redacción / Editorial Board**

Francisca Comas Rubí, *Universitat de les Illes Balears*

José Ignacio Cruz Orozco, *Universitat de València*

Montserrat González Fernández, *Universidad de Oviedo*

Xosé M. Malheiro Gutiérrez, *Universidade da Coruña*

Teresa Rabazas Romero, *Universidad Complutense de Madrid*

Victoria Robles Sanjuán, *Universidad de Granada*

**Consejo Asesor / Advisory Board**

Felicitas Acosta, *Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina*

María Esther Aguirre Lora, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*

Alejandro Álvarez Gallego, *Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia*

Adelina Arredondo, *Universidad Pedagógica Nacional, México*

Adrián Ascolani, *Universidad Nacional de Rosario/CONICET, Argentina*

Jorge Bralich, *Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación, Uruguay*

Sjaak Braster, *Erasmus University Rotterdam, Holanda/Netherlands*

Rosa Bruno Jofré, *Queen's University, Canadá*

Sandra Carli, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*

Marcelo Caruso, *Humboldt-Universität zu Berlin, Alemania/Germany*

Antonio Castillo Gómez, *Universidad de Alcalá, España*

---

Marta Chagas de Carvalho, *Universidade de São Paulo, Brasil/Brazil*  
Anne-Marie Chartier, *Service d'Histoire de l'Éducation, Francia/France*  
Giorgio Chiosso, *Università degli Studi di Torino, Italia/Italy*  
Luís Grosso Correia, *Universidade do Porto, Portugal*  
Antón Costa Rico, *Universidade de Santiago de Compostela, España/Spain*  
Peter Cunningham, *University of Cambridge, Reino Unido/United Kingdom*  
Jeroen Dekker, *Rijksuniversiteit Groningen, Holanda/Netherlands*  
Marc Depaepe, *Katholieke Universiteit Leuven, Bélgica/Belgium*  
Ana Diamant, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*  
Inés Dussel, *Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, México*  
Agustín Escolano Benito, *Universidad de Valladolid y CEINCE, España/Spain*  
Décio Gatti Júnior, *Universidade Federal de Uberlândia, Brasil/Brazil*  
María Nieves Gómez García, *Universidad de Sevilla, España/Spain*  
Pilar Gonzalbo Aizupuru, *El Colegio de México, México*  
Joyce Goodman, *University of Winchester, Reino Unido/United Kingdom*  
Ivor Goodson, *University of Brighton, Reino Unido/United Kingdom*  
Ian Grosvenor, *University of Birmingham, Reino Unido/United Kingdom*  
Jean-Louis Guereña, *Université François Rabelais, Tours, Francia/France*  
Martha Cecilia Herrera, *Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia*  
Gonzalo Jover Olmeda, *Universidad Complutense de Madrid, España/Spain*  
Dominique Julia, *École des Hautes Études en Sciences Sociales, Francia/France*  
Leoncio López-Ocón, *Instituto de Historia. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España/Spain*  
Oresta López Pérez, *El Colegio de San Luis, México*  
Margarida Louro Felgueiras, *Universidade do Porto, Portugal*  
Justino Magalhães, *Universidade de Lisboa, Portugal*  
Salomó Marqués i Sureda, *Universitat de Girona, España/Spain*  
Lucía Martínez Moctezuma, *Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México*  
Alejandro Mayordomo Pérez, *Universitat de València, España/Spain*  
Gary McCulloch, *Institute of Education, Reino Unido/United Kingdom*  
Luciano Mendes de Faria Filho, *Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil/Brazil*  
Susana Monreal, *Universidad Católica del Uruguay, Uruguay*  
Javier Moreno Luzón, *Universidad Complutense de Madrid, España/Spain*  
Francisco Morente Valero, *Universitat Autònoma de Barcelona, España/Spain*  
Kazumi Munakata, *Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brasil/Brazil*  
António Nóvoa, *Universidade de Lisboa, Portugal*  
Heloísa Pimenta Rocha, *Universidade Estadual de Campinas, Brasil/Brazil*  
Pablo Pineau, *Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, Argentina*

---

Joaquim Pintassilgo, *Universidade de Lisboa, Portugal*  
Simonetta Polenghi, *Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia*  
William Reese, *University of Wisconsin, Estados Unidos/United States*  
Elsie Rockwell, *Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México*  
Rebecca Rogers, *Université Paris Descartes, Francia/France*  
Carolina Rodríguez López, *Universidad Complutense de Madrid*  
Kate Rousmaniere, *Miami University, Estados Unidos/United States*  
Javier Sáenz Obregón, *Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia*  
Roberto Sani, *Università degli Studi di Macerata, Italia/Italy*  
Dermeval Saviani, *Universidade Estadual de Campinas, Brasil/Brazil*  
Philippe Savoie, *École Normale Supérieure de Lyon, Francia/France*  
Sol Serrano, *Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile*  
Frank Simon, *Universiteit Gent, Bélgica/Belgium*  
Joan Soler Mata, *Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya, España/Spain*  
Myriam Southwell, *Universidad Nacional de la Plata, Argentina*  
Bernat Sureda García, *Universitat de les Illes Balears, España/Spain*  
Aida Terrón Bañuelos, *Universidad de Oviedo, España/Spain*  
Alejandro Tiana Ferrer, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España/Spain*  
Pablo Andrés Toro Blanco, *Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile*  
Daniel Tröhler, *University of Luxembourg, Luxemburgo/Luxembourg*  
Mercedes Vico Monteoliva, *Universidad de Málaga, España/Spain*  
Diana Vidal, *Universidade de São Paulo, Brasil/Brazil*  
Antonio Viñao Frago, *Universidad de Murcia, España/Spain*

## ÍNDICE

SECCIÓN MONOGRÁFICA: *A los 50 años de la Ley General de Educación*,  
coordinado por Juan Manuel Fernández Soria (Universitat de València)  
y Diego Sevilla Merino (Universidad de Granada)

JUAN MANUEL FERNÁNDEZ SORIA (Universitat de València) y DIEGO SEVILLA MERINO (Universidad de Granada): <i>Introducción. A los 50 años de la Ley General de Educación</i> .....	11
JUAN MANUEL FERNÁNDEZ SORIA (Universitat de València) y DIEGO SEVILLA MERINO (Universidad de Granada): <i>La Ley General de Educación de 1970, ¿una ley para la modernización de España?</i> .....	23
ALEJANDRO MAYORDOMO PÉREZ (Universitat de València): <i>La Ley General de Educación y la pedagogía. Reencuentro y señal</i> .....	69
AURELIO GONZÁLEZ BERTOLÍN (Universidad Católica de Valencia) y ROBERTO SANZ PONCE (Universidad Católica de Valencia): <i>Villar Palasí: sobre tecnocracia y dirección escolar</i> .....	111
ISABEL GRANA GIL (Universidad de Málaga): <i>La Ley General de Educación y la Iglesia: encuentros y desencuentros</i> .....	143
LORENZO DELGADO GÓMEZ-ESCALONILLA (Instituto de Historia-CSIC) y ÓSCAR J. MARTÍN GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid): <i>El apoyo internacional a la reforma educativa en España</i> .....	177
MARIANO GONZÁLEZ-DELGADO (Universidad de La Laguna) y TAMAR GROVES (Universidad de Extremadura): <i>La UNESCO y la Ley General de Educación: la influencia de los organismos internacionales en torno a la modernización educativa en el franquismo</i> .....	209
FRANCISCA COMAS RUBÍ (Universitat de les Illes Balears) y BERNAT SUREDA GARCÍA (Universitat de les Illes Balears): <i>La Ley General de Educación de 1970 a través de las imágenes</i> .....	253
PATRICIA DELGADO-GRANADOS (Universidad de Sevilla): <i>La Ley General de Educación en la memoria: del reconocimiento a la negación</i> .....	289

## TESTIMONIOS

JOSÉ MARÍA ROZADA MARTÍNEZ: <i>La Ley General de Educación y la profesionalidad de un docente</i> .....	323
ALICIA LÓPEZ PARDO: <i>Breve memoria de una maestra rural en tiempos de la Enseñanza General Básica</i> .....	335
ALEJANDRO TIANA FERRER: <i>Mis años en EGB (1974-1980)</i> .....	347
ANTONIO VIÑAO FRAGO: <i>La Ley General de Educación (LGE) y la reforma de 1970. Una visión personal desde la administración educativa periférica</i> ...	355
MANUEL DE PUELLES BENÍTEZ: <i>Mi experiencia con la Ley General de Educación</i> .....	371
MARC ANTONI ADELL CUEVA: <i>La Ley General de Educación (LGE) de 1970 / Cincuenta años de recuerdos</i> ... ..	377

## INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

SUSANA AYALA REYES (UNAM-México): <i>Gentes igual que tú y que yo: los textos de Rosario Castellanos en los contrasentidos ideológicos de la política lingüística indigenista</i> .....	391
MONICA BARETTA (Universidad Nacional de San Martín-Argentina): <i>Isidro Aliaú: maestro, inspector y reformista en los orígenes del sistema educativo argentino</i> .....	425
MAVI CORELL DOMENECH (Florida Universitària):« <i>La naturaleza viva debe ocupar el primer plano</i> ». <i>Un estudio sobre el Diccionario de Pedagogía (1936) de editorial Labor y la enseñanza de las ciencias físico-químicas y naturales</i> .....	451
JORGE FERNÁNDEZ GONZÁLEZ (Universitat de València): <i>Mujeres pioneras: la catedrática de instituto Rosario Fuentes</i> .....	487
VÍCTOR GUIJARRO MORA (Universidad Rey Juan Carlos): <i>Juegos científicos y de construcción en la educación y en la industria: valores e interacciones en España (1920-1936)</i> .....	511
MARIANNE HELFENBERGER (EDUDL+, Suiza): <i>The educationalization of school architecture in Switzerland between 1840 and 1950</i> .....	547
CAMILA PÉREZ NAVARRO (Universidad de O'Higgins-Chile) y FELIPE ZURITA GARRIDO (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación-Chile): <i>La escuela chilena bajo la dictadura civil militar (1973-1980): la experiencia escolar en contexto autoritario</i> .....	587



Laura Graciela Rodríguez (Universidad Nacional de La Plata-Argentina): <i>¿Economía doméstica o labores? La educación femenina en la escuela: programas y libros de texto (Argentina, 1870- 1920) .....</i>	615
--	-----

## ENSAYOS

Antonio Viñao (Universidad de Murcia): <i>Educación, jueces y Constitución, 1978-2020 (II): los derechos mentales y educativos de los menores .....</i>	645
---	-----

## ENTREVISTA

Xosé Manuel Malheiro Gutiérrez (Universidade da Coruña): <i>La modernización educativa en España en un escenario de cambio social y de apertura democrática. Conversaciones con Pedro Caselles Beltrán, director general de Educación Básica (1976-1982) .....</i>	695
--	-----

## RESEÑAS

Gary McCulloch, Ivor Goodson y Mariano González-Delgado (eds.). <i>Transnational perspectives on curriculum history</i> Por Ignacio Frechtel.....	749
Fabio Targhetta. <i>Un paese da scoprire, una terra da amare. Paesaggi educativi e formazione dell'identità nazionale nella prima metà del novecento</i> Por Giorgio Chiosso .....	759
Ángel S. Porto Ucha y Raquel Vázquez Ramil. <i>En el centenario del Instituto-Escuela. Obra educativa de los institucionistas</i> Por Xosé Manuel Malheiro .....	765
Josefina Méndez Vázquez y Francisco Chacón Jiménez (eds.). <i>Historiar la educación de las mujeres en tiempos de cambio (siglos XVII-XX)</i> Por Beatriz Chamorro-Cercos .....	773



## SECCIÓN MONOGRÁFICA



## INTRODUCCIÓN: A LOS 50 AÑOS DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1970


*Introduction: 50 years after the General Education Act of 1970*

Juan Manuel Fernández-Soria<sup>a</sup> y Diego Sevilla Merino<sup>b</sup>

La fuerza evocadora de los números redondos suele ser una razón, aunque circunstancial, para recordar un acontecimiento. La magia de las cifras contundentes –en este caso medio siglo– invita a volver la mirada hacia el suceso rememorado. Esta es la razón inicial que impulsa esta revisitación de la Ley General de Educación (LGE) que añade, aprovechando ese originario empuje, un motivo menos accidental, más básico y, quizá, necesario: seguir indagando, con nuevos análisis y miradas novedosas, en lo que la LGE supuso para la modernización del país. Así, nos mueve, sobre todo, la voluntad de aportar nuevos elementos de investigación sobre una ley que, para muchos, entre ellos los redactores de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) que vino a sustituir a la LGE, fue, hasta ese momento, «la de mayor importancia tras la Ley Moyano, de 1857»;<sup>1</sup> e, indudablemente, un «acontecimiento notorio» que produjo «un proceso de modernización y normalización en el discurso oficial» español.<sup>2</sup>

En la presentación al número extraordinario que la *Revista de Educación* le dedicó a la Ley a los veinte años de su aprobación, su entonces director afirmaba algo que muchos comparten y que motiva este monográfico de la revista *Historia y Memoria de la Educación*: que la LGE

---

<sup>a</sup> Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación (Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación). Universidad de Valencia. Avenida de Blasco Ibáñez, n.º 30. 46010-Valencia, España. Juan.M.Fernandez@uv.es  <https://orcid.org/0000-0002-1274-0482>

<sup>b</sup> Departamento de Pedagogía (Facultad de Ciencias de la Educación). Universidad de Granada. Campus Universitario de Cartuja. 18071-Granada, España. sevilla@ugr.es

<sup>1</sup> Ministerio de Educación y Ciencia, *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (Madrid: MEC, 1989): 13.

<sup>2</sup> José Gimeno Sacristán, *La educación que he vivido, por la que trabajo y sigo comprometido*. Discurso del nuevo Doctor Honoris Causa Don José Gimeno Sacristán. (Málaga: Universidad de Málaga, 2011), s.p., (p. 5).

«supuso un intento de modernización del sistema educativo español, inserto en un proceso modernizador del aparato productivo y del cuerpo social y favorecido por la situación internacional». <sup>3</sup> Alejandro Tiana, al tiempo que señala el objetivo de aquel monográfico –proporcionar «elementos para una revisión»– confía en que «en el próximo futuro se alcen nuevas voces para continuar el análisis aquí iniciado», que «presenten perspectivas diferentes a las ahora mantenidas». <sup>4</sup> Aunque no pretendemos continuar lo que hace treinta años inició la *Revista de Educación*, sí es intención de este monográfico, ahora que se cumplen cincuenta años de la promulgación de la LGE, ofrecer otras perspectivas de análisis que contribuyan con nuevos enfoques a su estudio y comprensión e indagar en lo que supuso para la modernización de España.

En este sentido, llama la atención la coincidencia de opiniones favorables a lo que la Ley entrañó. Desde el parecer lógicamente propicio del ministro que la firma aseverando que es «una ley que da respuesta a las necesidades objetivas de un auténtico desarrollo», <sup>5</sup> hasta quien auguraba para Villar Palasí un lugar en la historia como lo tuvieron Moyano y Fernando de los Ríos, <sup>6</sup> pasando por el tímido y confuso reconocimiento que concita entre quienes ven en ella el inicio del deterioro de nuestro sistema educativo; sería este el caso de Sánchez Tortosa, quien, al tiempo que tilda a la LGE de ambigua «reforma esquizofrénica» que anticipa el modelo de la «escuela basura», afirma, aunque sin intención de elogiarla, que la LGE supuso en educación «el salto» –que no «abismo»– entre la educación franquista o preconstitucional y la educación democrática o constitucional. <sup>7</sup> Lo que remite a la idea de la LGE como «transición»

<sup>3</sup> Alejandro Tiana Ferrer, «La Ley General de Educación, veinte años después. Elementos para una revisión», *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 9.

<sup>4</sup> Tiana, «La Ley General de Educación», 10.

<sup>5</sup> José Luis Villar Palasí, «Discurso del ministro de Educación y Ciencia informando a la Comisión de Educación de las Cortes sobre la aplicación de la Ley General de Educación», *Boletín oficial de las Cortes Españolas. Diario de las sesiones de comisiones*. Comisión de Educación y Ciencia. Apéndice núm. 10 (14 febrero 1972), 3.

<sup>6</sup> Ignacio Fernández de Castro, *Reforma educativa y desarrollo capitalista. Informe crítico de la Ley de Educación* (Madrid: EDICUSA, 1973), 9.

<sup>7</sup> José Sánchez Tortosa, *El culto pedagógico. Crítica del populismo educativo* (Madrid: Ediciones Akal, 2018), 365-366.

entre uno y otro tipo de educación, razón esta que también estimuló nuestro interés por visitar la Ley General de Educación.

En efecto, hay quien sostiene que esta ley inicia la transición educativa en España años antes de que lo hiciera la transición política e histórica en 1975 con la muerte del dictador.<sup>8</sup> Pero ¿realmente supuso eso la LGE?; ¿representa el paso de la educación franquista a la educación democrática?; ¿fue una fase intermedia entre una educación «anticuada» y otra «moderna», el tránsito de una educación desfasada a otra anclada en su tiempo?; ¿significó el cambio de una educación a otra? Ricardo Díez Hochleitner, uno de sus más reconocidos impulsores, no duda en responder afirmativamente a estas cuestiones, proclamando que «la transición política española hubiera encontrado un caldo de cultivo para la justa crispación si la LGE de 1970 no hubiera contribuido tan directamente a la democratización del sistema educativo y a la igualdad de oportunidades, superando muchos de los clasismos antes existentes», y que el balance de sus logros hubiera sido incluso mayor al ya reconocido de no ser por los «esfuerzos involucionistas» que afectaron a su aplicación.<sup>9</sup> En todo caso, responder a las preguntas recién planteadas requiere echar una mirada, por rápida que sea, a los precedentes de la Ley de 1970 y a sus principales propuestas, otra de las razones que nos empujan a visitar esta ley.

Lo anterior quizá contribuya a explicar este nuevo acercamiento a la LGE de 1970. Sin duda nuevo, pero por distinto, porque la LGE ha sido ya objeto de numerosos estudios<sup>10</sup> que presentan particularidades historiográficas notables. Los cincuenta años que median desde la aprobación de la Ley permiten destacar, en efecto, algunos rasgos significativos. Entre ellos el hecho de que la Ley se convierte en un momento bisagra, en un tiempo vierteaguas que los historiadores suelen utilizar

---

<sup>8</sup> Así lo afirman, entre otros, Emiliano Martínez en el obituario «Ricardo Díez Hochleitner, un español universal» (*El País*, 2 de abril de 2020), y Blas Cabrera Montoya, «Políticas educativas en clave histórica: La LOGSE de 1990 frente a la LGE de 1970», *Tempora* 10 (2007): 161.

<sup>9</sup> Ricardo Díez Hochleitner, «Ante la nueva reforma de la Educación». Entrevista. *Plantel. Revista de la Escuela Universitaria del Profesorado de Ciudad Real* 1(1989): 24.

<sup>10</sup> Veinte años después de su aprobación, Inés Chamorro ya había compilado una extensa relación de publicaciones sobre la Ley (M. Inés Chamorro Fernández, «Bibliografía sobre la Ley General de Educación de 1970», *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 377-438).

para situar cronológicamente sus estudios: unos llegan «hasta la Ley de 1970», otros parten «desde la LGE» ... De este modo, los historiadores están reconociendo que la LGE supuso un punto de inflexión, un antes y un después para la educación española y, lógicamente, para la investigación histórico-educativa. Naturalmente, la LGE es también contemplada en estudios más amplios que no pueden ignorar el jalón histórico que representó.

Pero en la producción científica sobre la LGE también es visible el cambio en los intereses temáticos de los historiadores de la educación. Aunque mostrarlo requeriría un estudio más extenso y preciso que el que aconsejan estas páginas de presentación, en el protagonismo de los temas objeto de estudio de la Ley se observa, en general, una evolución hacia las tendencias historiográficas actuales. Las muchas tesis doctorales, libros y artículos especializados que han elegido la LGE como objeto de estudio, han fijado su atención en una variedad de temas que evidencia tanto la atemporalidad de unos como la novedad de otros. Así, del estudio de la estructura educativa de la Ley (con atención especial a la educación básica y la formación profesional), del examen de los temas asociados a la escuela que, por su innovación o ausencia, fueron motivos de preocupación (como el papel del tutor, la programación de la enseñanza, la participación escolar o la ruralidad escolar), del análisis de los actores escolares (con especial dedicación a la inspección, la dirección escolar y, por supuesto, la formación de los maestros), se ha pasado a la investigación de otros asuntos más innovadores y al tratamiento más novedoso de algunos de los temas antes citados, que muestran el progreso de la historiografía en España. De esta suerte, cuestiones atemporales como la formación de maestros o la dirección escolar, han sido después abordadas examinando aspectos antes relegados o ignorados como las competencias profesionales o las diferencias de género en la formación docente, y entre los temas asociados a la escuela han preocupado el de la calidad de la enseñanza, el currículo y la evaluación, siquiera sea formando parte de estudios más amplios que recorren el tiempo de la LGE, o estableciendo comparaciones entre esta y las leyes orgánicas que le sucedieron, particularmente con la LOGSE.

Entre los temas novedosos de la LGE que han sido abordados de manera más fecunda, figuran los relativos al estudio de las disciplinas escolares, del currículo y de la cultura escolar, de la política educativa y del



carácter transnacional de las influencias que recibe. Las disciplinas escolares y los libros de texto en la LGE han sido objeto de numerosas investigaciones que abarcan desde la conceptualización de las Ciencias Sociales (término que aparece por primera vez en la en la LGE), la educación literaria, la organización musical, la enseñanza de la Historia, de la Geografía, de la Religión, de la Educación Física, hasta el concepto de nación en la enseñanza de la Historia, la presencia de las nuevas tendencias historiográficas en los manuales escolares, y la didáctica de las Ciencias Naturales, de las Matemáticas, de las Ciencias Sociales, etc. Recientemente están surgiendo también investigaciones que ponen el foco de atención en la fotografía sobre la LGE como instrumento de propaganda del régimen franquista en su esfuerzo por transmitir una imagen nueva y moderna,<sup>11</sup> de lo que este monográfico da también testimonio a través del artículo de Xisca Comas y Bernat Sureda «La Ley General de Educación de 1970 a través de las imágenes».

El tema de la política educativa y sus relaciones con el poder y la sociedad ha evolucionado desde el análisis y la evolución cuantitativista de los datos sobre centros, alumnos, profesores, puestos escolares, ratio profesor-alumno y escolarización en los distintos niveles educativos, hasta el estudio de la tramitación de la Ley y la oposición a la misma, al examen de los discursos pedagógicos, de la hegemonía y la legitimación, a la investigación de la ideología (tecnocrática, religiosa, económica...), a la investigación de los movimientos sociales y de la oposición a la política educativa franquista... Incluso, en un afán por ensayar una historia más global, la LGE ha sido también abordada en el contexto de la expansión industrial española y de las relaciones de la escuela con el entorno socioeconómico.

Con todo, el objeto de estudio más novedoso en el acercamiento al estudio de la LGE quizá sea el relativo a las influencias internacionales, tanto de países como de organismos supranacionales de carácter político, cultural o financiero, en el proceso de modernización educativa, enriqueciendo con importantes aportaciones el giro transnacional en la

---

<sup>11</sup> La revista *Historia y Memoria de la Educación* se ocupó de este asunto en la parte monográfica del número 8 bajo el rótulo "Fotografía, Propaganda y educación", en particular el trabajo de Sara González Gómez y Xavier Motilla Salas «Iconografía de la modernización educativa en España en el contexto de la Ley General de Educación de 1970», *Historia y Memoria de la Educación* 8 (2018): 449-487.

historia de la educación española, aspecto este que cobra un especial protagonismo en este número de la revista *Historia y Memoria de la Educación* con artículos de Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla y Óscar Martín –«El apoyo internacional a la reforma educativa en España»– y de Mariano González-Delgado y Tamar Groves –«La UNESCO y la Ley General de Educación: la influencia de los organismos internacionales en torno a la modernización educativa en el franquismo»–.

Tradicionalmente, el estudio de la legislación escolar ha sido considerado un género menor en la historiografía educativa. Pero la sucinta relación de temas que acabamos de mencionar muestra que el estudio de la legislación escolar sigue siendo fundamental, y que lo decisivo es el modo de acercarse a ella. Con todo, somos conscientes de que la legislación, como un acto escolar, no ha gozado de buena fama en la historiografía de los hechos escolares, quizá por ser considerada irrelevante en una tendencia historiográfica proclive a las grandes narrativas y a los enfoques historiográficos suprarregionales y supranacionales, que prefieren los grandes planos globales de signo transnacional. Pero, como un acto escolar dinamizador y organizador de los demás actos escolares que regula, la legislación escolar habla, o informa, de la distribución del poder social, económico y político, y manifiesta, en cierto modo, la organización del orden social y la visión que tienen los poderes actuantes sobre los fundamentos sociales. Aunque esto es predicable especialmente para las constituciones de los Estados, también lo es para las normas legales que emanan de ellas, en particular las escolares, que regulan comportamientos no solo en el seno de la escuela sino también en el más amplio de la ciudadanía.<sup>12</sup> Normas, disposiciones, actuaciones, procedimientos, actitudes, que, pensados para ser gestados en el ámbito de la escuela, lo trascienden para provocar en el cuerpo social usos y prácticas imperiosas para la modernización del país.

Muchos de los temas que la historiografía educativa refiere, se abordan con mayor profundidad en los escritos que componen la parte monográfica de este número de la revista *Historia y Memoria de la Educación*. En su diseño se han seguido tres criterios principales: por un lado,

<sup>12</sup> Daniel Tröhler, «School Legislation, Mass Schooling, and Historiography», en *School Acts and the Rise of Mass Schooling*, eds. J. Westberg, L. Boser y I. Brühwiler, (pp 349-372) (Palgrave: Macmillan, Cham, 2019), 352.

estudiar la reforma de 1970 tanto desde una perspectiva amplia, casi panorámica, como desde otra que proyecte su foco de atención en objetos de estudio más concretos, yendo de lo macro a lo micro; por otro lado, también se ha pretendido visibilizar algunos de los nuevos planteamientos historiográficos; finalmente, hemos querido ofrecer estas páginas al testimonio de protagonistas directos de aquella reforma.

Al primer criterio responden dos de las aportaciones: «La Ley General de Educación de 1970, ¿una ley para modernización de España?» y «La Ley general de Educación y la pedagogía. Reencuentro y señal». El primero, de Juan Manuel Fernández Soria y Diego Sevilla Merino, planteado a modo de «vista aérea», señala algunas de las claves para examinar la LGE en clave modernizadora; sin perder de vista el concepto «modernización» en torno al cual pivota, indaga en los orígenes de la Ley, en su contexto, en sus ejes principales, en los obstáculos y resistencias a su puesta en marcha, en las controversias que provoca su recuerdo y el de sus creadores. Cerrando un poco más el ángulo de análisis, el trabajo de Alejandro Mayordomo Pérez, ofrece una amplia perspectiva histórica sobre los planteamientos pedagógicos que propone la Ley en la educación básica. En él se nos habla de innovaciones y del contexto en el que se plantean, de la inadecuación entre las propuestas pedagógicas, la realidad y la política necesaria para desarrollarlas.

Encogen más el foco de estudio Aurelio González Bertolín y Roberto Sanz Ponce, e Isabel Grana Gil. Los primeros, como anuncia el título de su artículo –«Villar Palasí: sobre tecnocracia y dirección escolar»– se detienen en examinar las circunstancias ideológicas y políticas concernientes tanto al propio ministro como a la educación del momento, incidiendo en uno de los aspectos más visibles de la reforma, su racionalidad tecnocrática, con orígenes en la polémica «España como problema»-«España sin problema». La discusión que rodeó la supresión del Cuerpo de Inspectores, un asunto escasamente atendido en nuestra historiografía educativa, es el otro eje de este artículo. Por su parte, Isabel Grana Gil, en su texto «La Ley General de Educación y la Iglesia: Encuentros y desencuentros», nos introduce en la postura de uno de los actores más señalados de la educación española de aquel tiempo, la Iglesia, y lo hace, por un lado, evidenciando la controversia entre la enseñanza estatal y privada y el debate generado en el seno de la Jerarquía eclesiástica sobre

la gratuidad de la enseñanza recogida en la Ley, y, por otro lado, resaltando las alternativas a la Ley, con especial detenimiento en las propuestas por la Iglesia católica.

Al segundo criterio esgrimido –visibilizar nuevos planteamientos historiográficos en el estudio de la LGE–, responden los artículos de Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla y Óscar Martín García y el de Mariano González-Delgado y Tamar Groves. Los primeros, en su texto «El apoyo internacional a la reforma educativa en España», analizan el apoyo de organismos internacionales como la OCDE, la UNESCO, y también el Banco Mundial, la Fundación Ford y Estados Unidos, en el proceso de modernización educativa española dentro de los planteamientos occidentales de las teorías de la modernización y del capital humano. Por su parte, González-Delgado y Tamar Groves, en su texto «La UNESCO y la Ley General de Educación: la influencia de los organismos internacionales en torno a la modernización educativa en el franquismo», concretan el enfoque de su análisis en uno de esos organismos internacionales –la UNESCO– estudiando la importancia de sus ideas educativas en el origen y desarrollo de una nueva concepción educativa en España en un proceso de larga duración incardinado en el contexto educativo de la Guerra Fría y de la Teoría de la Modernización.

En esa misma línea de entrever nuevos enfoques historiográficos en el estudio de la LGE, se ubica el trabajo de Francisca Comas Rubí y Bernat Sureda García –«La Ley General de Educación a través de las imágenes»– en el que muestran las distintas y contradictorias representaciones discursivas que genera el uso de la fotografía pública y la privada, fruto, como señalan los autores, «de la compleja realidad en la que se gestó y aplicó esta ambiciosa reforma educativa».

Participando de los criterios señalados y a modo de cierre de un propósito esperanzador e ilusionado, como fue el que propició la LGE, el texto de Patricia Delgado Granados –«La Ley General de Educación en la memoria: del reconocimiento a la negación»– ahonda en las polémicas que provoca la Ley, relatando los enfrentamientos que desde un primer momento acosan sus innovaciones reformistas y analizando algunos de los elementos que acabaron por echar la ley en el olvido y negarle un lugar en la memoria colectiva.

En un monográfico que una revista –cuya cabecera, además, reza *Historia y Memoria de la Educación*– dedica a la LGE a los cincuenta años de su promulgación, importan los testimonios de personas que en su día y desde sus particulares desempeños profesionales asistieron a su implantación y desarrollo. Corrobora este interés la frecuencia con la que aparecen en muchos trabajos ideas y planteamientos a menudo próximos al deber ser o a la teoría; pareció, pues, conveniente recabar vivencias directamente vinculadas a la realidad, a lo que fue de hecho y en el día a día la reforma de los 70.

Aunque cincuenta años son muchos para evocar con nitidez lo vivido, sin embargo, las respuestas no han defraudado. Trasluce en ellas no solo la información oportuna sino también la generosidad con la que personas jóvenes se volcaron en la tarea de servir a la educación y mejorarla. A menudo se evidencia que estamos ante un primer amor profesional, con el arrojo, la determinación y la entrega de quien no regatea trabajo, dedicación, inteligencia, esfuerzo, sencillamente, lo mejor de sí mismo. Se tiene la sensación de estar ante la vida, ante sus alientos y sus palpitos. También aparece, cómo no, la decepción, la comprobación de que no se puede llevar a la práctica lo que prescribe una ley más ambiciosa que realista; e incluso nos atestiguan los obstáculos y dificultades que provenían de quienes debiendo apoyar la mejora de la educación, preferían la comodidad de transitar por caminos ya trillados, la rutina y la aplicación mecánica de normas y reglamentos a pesar de que chocasen con las necesidades reales de la educación del alumnado. Y, con frecuencia, nos encontramos con rasgos que describen la personalidad de sus autores.

Así, pues, siguiendo el mismo criterio de avanzar desde una perspectiva macro a otra micro, quisimos conocer las vivencias de quienes vivieron la reforma desde la administración general del Estado –Manuel de Puelles Benítez nos las comparte en su texto «Mi experiencia con la Ley General de Educación»– y en la administración periférica sobre la que Antonio Viñao comunica su experiencia en «La Ley General de Educación y la reforma de 1970. Una visión personal desde la administración educativa periférica».

De su paso por la Inspección de Primera Enseñanza en ese tiempo, relata su vivencia personal Marc Antoni Adell Cueva en «La Ley General

de Educación de 1970, cincuenta años de recuerdos». Y desde el magisterio primario nos han legado su testimonio tres maestros, dos que entonces desempeñaban su profesión en escuelas rurales –Alicia López Pardo que lo transmite en «Breve memoria de una maestra rural en tiempos de la EGB» y José María Rozada Martínez, que lo hace en «La Ley General de Educación y la profesionalidad de un docente»–, y un tercero, que ejercía en una cooperativa escolar, Alejandro Tiana Ferrer, quien comparte su experiencia en «Mis años en EGB (1974-1980)».

Seguro que, en estos testimonios, que constituyen un diverso muestrario de diferentes puestos de trabajo en educación, no están todos los que son, pero sí son todos los que están. Tenemos la convicción de que han enriquecido particularmente la sección monográfica de este número de la revista *Historia y Memoria de la Educación*. A todos ellos les agradecemos su disponibilidad y su generosidad.

## REFERENCIAS

- Cabrera Montoya, Blas. «Políticas educativas en clave histórica: La LOGSE de 1990 frente a la LGE de 1970». *Tempora* 10 (2007): 147-181.
- Chamorro Fernández, M. Inés. «Bibliografía sobre la Ley General de Educación de 1970». *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 377-438.
- Díez Hochleitner, Ricardo. «Ante la nueva reforma de la Educación». Entrevista. *Plantel. Revista de la Escuela Universitaria del Profesorado de Ciudad Real* 1 (1989): 22-27.
- Fernández de Castro, Ignacio. *Reforma educativa y desarrollo capitalista. Informe crítico de la Ley de Educación*. Madrid: EDICUSA, 1973.
- Gimeno Sacristán, José. *La educación que he vivido, por la que trabajo y sigo comprometido*. Discurso del nuevo Doctor Honoris Causa Don José Gimeno Sacristán. Málaga: Universidad de Málaga, 2011.
- González Gómez, Sara y Xavier Motilla Salas. «Iconografía de la modernización educativa en España en el contexto de la Ley General de Educación de 1970». *Historia y Memoria de la Educación* 8 (2018): 449-487.
- Ministerio de Educación y Ciencia. *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: MEC, 1989.
- Sánchez Tortosa, José. *El culto pedagógico. Crítica del populismo educativo*. Madrid: Ediciones Akal, 2018.

- Tiana Ferrer, Alejandro. «La Ley General de Educación, veinte años después. Elementos para una revisión». *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 7-10.
- Tröhler, Daniel. «School Legislation, Mass Schooling, and Historiography». En *School Acts and the Rise of Mass Schooling*, editado por J. Westberg, L. Boser y I. Brühwiler, 349-372. Palgrave: Macmillan, Cham, 2019.
- Villar Palasí, José Luis. «Discurso del ministro de Educación y Ciencia informando a la Comisión de Educación de las Cortes sobre la aplicación de la Ley General de Educación». *Boletín oficial de las Cortes Españolas. Diario de las sesiones de comisiones*. Comisión de Educación y Ciencia. Apéndice núm. 10 (14 febrero 1972): 2-12.





# LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1970, ¿UNA LEY PARA LA MODERNIZACIÓN DE ESPAÑA?

*The General Education Act of 1970, a law for  
the modernization of Spain*

Juan Manuel Fernández-Soria<sup>α</sup> y Diego Sevilla Merino<sup>β</sup>


Fecha de recepción: 17/02/2021 • Fecha de aceptación: 02/03/2021


**Resumen.** El artículo pretende desarrollar aspectos que ayuden a una mejor comprensión de la Ley General de Educación de 1970, y para ello examina los factores que permiten hablar de una Ley para la modernización de España. En este sentido se ha considerado que el rasgo más definitorio de la Ley es su ambición modernizadora del sistema educativo; de ahí que se concrete el concepto «modernización» y se estudien los precedentes y los ejes modernizadores de la Ley. También se ha prestado atención al contexto socioeconómico y político que ayuda a entender mejor su aparición. Dada su importancia, el artículo se detiene en analizar los obstáculos y resistencias que dificultaron su génesis y su aplicación, así como las controversias que han surgido a partir de la reforma que promovió. Finalmente, a modo de discusión, se hace una valoración de la misma teniendo en cuenta los aspectos que conforman el concepto «modernización».

**Palabras clave:** Legislación escolar; Ley General de Educación de 1970; Modernización del sistema educativo; Reforma educativa; Franquismo y educación.

**Abstract.** *The article aims to examine aspects that help to better understand the General Education Act of 1970 by analyzing the factors that made it a Law*

---

<sup>α</sup> Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación (Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación). Universidad de Valencia. Avenida de Blasco Ibáñez, n.º 30. 46010 Valencia. España. Juan.M.Fernandez@uv.es  <https://orcid.org/0000-0002-1274-0482>

<sup>β</sup> Departamento de Pedagogía (Facultad de Ciencias de la Educación). Universidad de Granada. Campus Universitario de Cartuja. 18071 Granada. España. sevilla@ugr.es  <https://orcid.org/0000-0003-3358-9192>

*for the modernization of Spain. The defining feature of the Law was the ambition with which it sought to modernize the educational system; hence, we focus on the concept of «modernization» as well as its precedents and the modernizing axes contained in the Law. We also look at the socio-economic and political context that help to explain its creation. Given the law's importance, the article pays special attention to the obstacles and resistance that made its genesis and application so difficult, as well as the controversies that have arisen from the reform it promoted. Finally, by way of discussion, an assessment of the law is made taking into account the aspects that make up the concept of "modernization".*

**Keywords:** *School legislation; General Education Act of 1970; Modernization of the educational system; Education reform; Francoism and education.*

## INTRODUCCIÓN

Entre las razones que se invocan para explicar y justificar la oportunidad de la Ley General de Educación (LGE) se suele aceptar sin discusión la necesidad de modernizar el país. De forma explícita los impulsores de la Ley mencionan el apremio de modernizar España en sus estructuras económicas y sociales. Pero también cabe pensar, como han advertido numerosos estudios, que aquella modernización también estaba pensada para influir en otra, si no más, al menos tan importante, la política. Es posible sostener que el régimen franquista, necesitado de una nueva legitimidad, la buscó en la mejora de los balances económicos –que supuestamente no tienen ideología–, en el progreso social, en la eficacia. «Tecnopragmatismo» llamó a esto Manuel Ramírez.<sup>1</sup>

Y la educación fue convocada para este propósito. Sin modernizar el sistema educativo no sería posible el adelanto del sistema productivo, ni el perfeccionamiento social. Como en anteriores momentos de su historia, España se vuelve hacia Europa en busca de experiencias, otro tradicional signo de modernización. Pero sabemos bien que, en la persistente dialéctica progreso-regreso, todo intento de avance encuentra obstáculos y resistencias en quienes ven peligrar en el adelanto su situación de privilegio.

---

<sup>1</sup> Manuel Ramírez, *España 1939-1975 (Régimen político e ideología)* (Barcelona: Labor, 1978), 55.

Nos proponemos en este artículo examinar los factores que permiten hablar de una Ley para la modernización de España. Para ello exploramos el contexto socioeconómico y político de la Ley que nos ponga en situación de entender mejor la necesidad de modernizar el país. Para saber de qué hablamos cuando lo hacemos de «modernización» nos adentramos en el significado de este concepto para, partiendo de su contenido, describir los ejes modernizadores de la Ley, intuyendo que sus implicaciones provocan las resistencias y obstáculos a los que tuvo que enfrentarse no solo en su tiempo, sino también en el nuestro, como lo reflejan las controversias recientes habidas al calor de la Ley de la Memoria Histórica.

## EL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y POLÍTICO DE LA LEY

Como es sabido, la política es inseparable de su contexto, que la motiva, justifica y explica. Por eso, entender una ley de la trascendencia política de la LGE requiere considerar su contexto, al menos en sus principales dimensiones, es decir, el político, económico, social y cultural de los años 60.

En el panorama del mundo occidental, habría que señalar que han pasado ya quince años –la convencional cifra con la que señalamos un cambio generacional– desde el término de la II Guerra Mundial. Ha crecido una nueva generación que quiere abrirse a formas de vida más libres, menos marcadas por grandes ideales y sacrificios, más reacia a asumir tradiciones y normas. En Estados Unidos destacan, sobre todo entre la juventud, la oposición a la Guerra del Vietnam y el apoyo al pacifismo; los grandes conciertos de música al aire libre para jóvenes tienen un efecto socializador en un ambiente de rechazo a las imposiciones y el deseo de un máximo de libertad; tienden a generalizarse la permisividad a las drogas y la fuerte influencia del movimiento hippy. Estas tendencias chocan además con la nefasta gestión de la Guerra del Vietnam y las extremas imposiciones del Comité de Actividades Antiamericanas, por lo que la suma de factores induciría a señalar el desarrollo de una *contracultura*.<sup>2</sup> Por otro lado, hay que añadir la influencia de

<sup>2</sup> «La contracultura no busca un nuevo sistema, es sólo la lucidez frente a los sistemas dominantes a través de la historia. Por eso será siempre alternativo y si se quiere, también a veces sumergido.», José Luis Herrera Zavaleta, «Filosofía y contracultura», *Quaderns de filosofia i ciencia* 39 (2009): 79.

una serie de personajes y hechos que aportan o apoyan esas nuevas formas e ideas. En Estados Unidos fueron muy significativos la elección del presidente Kennedy, la figura y acciones de Martin Luther King y del Movimiento de los Derechos Civiles; en Europa, Juan XXIII y el Concilio Vaticano II que impulsó en la Iglesia católica un *aggiornamento*, una actualización de su mensaje y su forma de estar presente en el mundo; en el bloque soviético, Alexander Dubcek y la primavera de Praga cuyo aplastamiento demostró que no era posible una evolución en los Estados controlados por la URSS; y el Mayo francés del 68, de escasa eficacia directa pero de enorme repercusión cultural. Estamos, por lo tanto, ante muchos impulsos hacia el cambio y lo nuevo en lugar de hacia el pasado y la tradición.

Es difícil, seguramente, negar las influencias que este contexto internacional ejercería en España, especialmente en los sectores que, pese al fuerte control que el Régimen mantenía en el país, estaban abiertos al exterior. Con todo, *España era diferente*, como decía el eslogan turístico de los años sesenta. Se daba una mayor distancia temporal al término del período bélico, pero en lugar de los beneficios del Plan Marshall se había soportado un bloqueo internacional y una aciaga política económica que imponía una absurda autarquía. La derrota de las potencias del Eje Roma-Berlín, sus aliadas, había llevado al franquismo la hostilidad y el menosprecio de los países promotores de la ONU. El Gobierno se sustentaba en una durísima represión que hacía de la paz la continuación de la guerra con otros medios; en el férreo control que se ejercía en todas las actividades; y en el recurso a una exaltación ideológica y mitificadora de España y el catolicismo. Sin embargo, en la década de los 50, una serie de acontecimientos facilitarían importantes cambios.

La muerte de Stalin en 1953 y el ascenso de Nikita Jrushchov permitió a Santiago Carrillo postular el abandono de la estrategia de derribo del franquismo por la violencia y promover una «reconciliación nacional». El 8 de agosto de 1953 se firmaba un Concordato entre la Santa Sede y el Estado español. Entre la Iglesia y la sublevación militar hubo desde el comienzo coincidencia de planteamientos e intereses y con este acuerdo de máximo nivel se facilitaba una mayor estabilidad y una

---

Ver también: Rafael Dezcallar, «Contracultura y tradición cultural», *Revista de Estudios Políticos* (Nueva Época) 37 (1984): 209-237.

mejor regulación entre ambos. Gracias a él, Franco se garantizaba la continuidad de un fuerte apoyo ideológico y socializador y la Iglesia el sostén legal y económico para ejercer su misión. En tercer lugar, el 27 de agosto de ese mismo año se rubricaban tres «acuerdos ejecutivos» entre Estados Unidos y España. Franco era un dictador y su régimen tenía demasiado parecido con los derrotados en la II Guerra Mundial, pero era absolutamente anticomunista por lo que se convertía en un cómodo aliado para la Guerra Fría. Finalmente, el Régimen lograba su aceptación internacional con el ingreso de España en la ONU el 14 de diciembre de 1955.

La postración de la situación económica española obligó a Franco a aceptar el fracaso de la autarquía. Probablemente fue parte de un proceso más amplio en el que de la mano de su *alter ego*, el almirante Luis Carrero Blanco, se iniciaba la modernización tecnocrática del Régimen. Para ello se recurrió a dos personas profesionalmente muy cualificadas, miembros célibes del Opus Dei y de indudable identificación con el Régimen, Laureano López Rodó y Alberto Ullastres Calvo. Ambos contribuyeron decisivamente a introducir racionalidad y eficacia en la disfuncional administración franquista. El primero fue nombrado en 1956 secretario general técnico de la Presidencia de Gobierno y desde este puesto influiría decisivamente en la modernización de la administración; el segundo, nombrado ministro de Comercio en 1957, finiquitó la etapa autárquica y junto con Mariano Navarro Rubio organizó el Plan Nacional de Estabilización Económica de 1959 con el que se prepararía a la economía española para su despegue económico de los años sesenta.

No solo desde el Gobierno se iniciaba la modernización. En realidad, todo el país iba saliendo de la negra etapa del primer franquismo para cambiar en casi todos los sentidos. Se había ido produciendo una fuerte emigración del campo a las ciudades y de las zonas más atrasadas económicamente a las de mayor desarrollo; asimismo, aprovechando el fuerte crecimiento de la economía europea, en los años cincuenta y más aún en los sesenta, llegaron a emigrar en diferentes momentos más de dos millones y medio de personas.<sup>3</sup> Estos movimientos liberan al país de una mano

<sup>3</sup> Juan B. Vilar, «Las emigraciones españolas a Europa en el siglo XX: algunas cuestiones a debatir», *Migraciones & Exilios: Cuadernos de la Asociación para el estudio de los exilios y migraciones ibéricas contemporáneas* 1 (2000): 131-159. file:///C:/Users/diese/Downloads/Dialnet-LasEmigracionesEspañolasAEuropaEnElSigloXX-2328092%20(2).pdf (consultado el 18-1-2021).

de obra excedentaria a la vez que aportan divisas extranjeras que sirven para nivelar la balanza de pagos y adquirir patentes y maquinaria industrial.

La distribución de la población activa llevó a cabo una transformación impresionante. Si en 1950 el sector primario ocupaba el 49,3%, el industrial el 24,8% y los servicios el 25,9%, en 1960 los porcentajes eran el 40,2, el 30 y el 29,8 y en 1970 el 24,2, el 37,8 y el 38,8, respectivamente.<sup>4</sup> Es decir, en veinte años, el sector primario pasó de ocupar a casi la mitad de la población activa a menos de una cuarta parte, mientras que industria y servicios crecían hasta convertirse en mayoritarios.

El crecimiento del poder adquisitivo de millones de europeos y el atractivo del clima y las playas favoreció el rápido crecimiento del turismo. Se pasó del medio millón de turistas en 1950 a 6 millones en 1960 y 36 en 1970.<sup>5</sup> Por lo tanto, en este período de tiempo, los turistas pasaron de ser algo anecdótico a suponer un número de visitantes casi equivalente a la población nacional. Comienza el desarrollo del que será uno de los sectores más importantes en la economía nacional y una de las principales fuentes de divisas. Pero el número tan elevado de turistas no solo tiene una traducción en términos económicos, también ejerce una importante influencia cultural. Su solvencia económica y su estilo de vida cuestionan gran parte de los valores y costumbres que el Régimen había tratado de imponer a través de la ideología del nacional-catolicismo.

Con la sustitución de la autarquía por la liberalización, la apertura al exterior y el saneamiento que supuso el plan de estabilización de 1959, se produce un fuerte crecimiento de la renta nacional. Así, si le concedemos a la misma un valor de 100 en 1950, en 1960 ascendería a 178 y en 1970 a 388;<sup>6</sup> se logran tasas anuales de crecimiento solo superadas en el mundo occidental por Japón y Grecia. Prácticamente, en veinte años, casi se había cuadruplicado la renta nacional. Esto permite al Régimen

---

<sup>4</sup> Albert Carreras y Xavier Tafunell (coords.), *Estadísticas históricas de España, ss. XIX y XX*. Fundación BBVA. Segunda Edición. 2005, 100-105. [https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2017/05/dat/DE\\_2006\\_estadisticas\\_historicas.pdf](https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2017/05/dat/DE_2006_estadisticas_historicas.pdf) (consultado el 18-1-2021).

<sup>5</sup> Carmelo Pellejero Martínez, *Evolución de los movimientos turísticos fronterizos y de las demandas hotelera y extrahotelera en España a lo largo del siglo XX*: [http://www.usc.es/estaticos/congresos/histec05/b15\\_pellejero.pdf](http://www.usc.es/estaticos/congresos/histec05/b15_pellejero.pdf) (consultado el 18-1-2021).

<sup>6</sup> Carreras y Tafunell (coords.), *Estadísticas históricas de España, ss. XIX y XX*, 1300 y siguientes.

una fuente de legitimación muy diferente a la que había venido utilizando en los años cuarenta y parte de los cincuenta. Si entonces se recurría a una legitimación ideológica (el anticomunismo, la religión católica, la heroica «cruzada», hechos mitificados de la historia de España...), en los años sesenta se insistía más en el bienestar material que estaban garantizando los años de paz y trabajo bajo la autoridad de Franco.

Es fácil comprender la influencia que los cambios anteriores tenían en la escolarización. El incremento de la urbanización y el predominio de los sectores industrial y de servicios frente al sector primario hacía que las familias vieran en los estudios un medio de progreso y ascenso social y se tradujera en demandas de mayor y más continuada escolarización a la que a duras penas podía responder un sistema educativo pensado para otra sociedad. De hecho, las estadísticas nos indican que en 1950 estaba escolarizada el 51% de la población de entre 5 y 17 años, en 1960 el 60% y en 1970 el 89%.<sup>7</sup>

Ante los fuertes cambios en población, economía y cultura, el contraste aparecía frente al inmovilismo político. Ciertamente ya no existían los niveles de encarcelamiento y represión que hubo desde el final de la Guerra hasta principios de los cincuenta, pero el Régimen seguía negando las libertades públicas y derechos fundamentales, y no aceptaba ningún tipo de representación democrática. Había disminuido el peso de los «azules» y crecido el de los tecnócratas caracterizados –contrariamente a los anteriores– por la racionalidad, el orden y la eficacia, pero a las movilizaciones cada vez más frecuentes de los obreros y los universitarios, la respuesta siempre terminaba en represión. Denota el grado de preocupación para los responsables políticos que suponía esa creciente contestación el hecho de su institucionalización con la creación del Tribunal de Orden Público (TOP). Se trató de un tribunal especializado y dedicado a imponer severas penas por acciones que serían absolutamente legales dentro de un sistema democrático.<sup>8</sup> En este

<sup>7</sup> Estíbaliz Ruiz de Azúa, «Un primer balance de la educación en España en el siglo XX», *Cuadernos de Historia Contemporánea* 22 (2000): 159-182.

<sup>8</sup> Sara Núñez de Prado y Raúl Ramírez Ruiz, «La oposición al franquismo en las sentencias del TOP: Organizaciones políticas y movimientos sociales», *Cuadernos de Historia Contemporánea* 35 (2013): 263-285. El TOP sustituyó al Tribunal Especial de Represión de la Masonería y el Comunismo, recogiendo algunas de sus funciones.

sentido, una vez más, quedaba clara la incapacidad del franquismo de evolucionar hacia la democracia.

### APROXIMACIÓN AL CONCEPTO «MODERNIZACIÓN»

En el lenguaje común asociamos moderno a algo nuevo, actual, y lo contraponemos a lo antiguo, a lo que pertenece a otra época. La misma Real Academia lo recoge en este sentido y lo vincula al tiempo de la persona que habla o, al menos, al reciente.<sup>9</sup>

En las ciencias sociales, el término modernización suele usarse para definir el conjunto de las transformaciones sociales que implican la consecución de unos objetivos nuevos con efectos innovadores para una sociedad.<sup>10</sup>

Se trataría de superar atrasos en conocimientos, actitudes, instituciones, teorías, prácticas, que con el tiempo han quedado desfasadas o se viene comprobando que no son las mejores por lo menos en el presente. Hay que reconocer que, en cierto modo, se trata de un proceso general y hasta cierto punto inevitable, enraizado en tendencias evolutivas universales, que procede de predisposiciones profundas de los seres humanos.

Como se puede suponer, en este amplio proceso se suelen considerar aspectos, factores, características... Es importante el incremento de los conocimientos que aumenta la fe en la inteligencia y en la razón, así como una minusvaloración de la tradición. Suele afectar a las creencias religiosas que en algunos casos se abandonan y en otros se transforman. Lo sagrado y lo religioso se hacen más privados, y el Estado con sus instituciones se expande a ámbitos anteriormente ocupados por eclesiásticos y religiosos. La vida y las costumbres se regulan por saberes profanos como el Derecho y las ciencias sociales que se presentan como razonables y no se aceptan simplemente por criterios de autoridad o tradición.

---

<sup>9</sup> Ver «moderno»: <https://dle.rae.es/moderno?m=form>.

<sup>10</sup> Teresa Carnero, «Modernización Política: Una Propuesta de Análisis», *Historia Contemporánea* 4 (1990): 133-144.



Tiene una gran influencia el desarrollo de las ciencias y sus aplicaciones prácticas, fundamentalmente industriales, que modifica la producción e incide en muchas profesiones. Muchos trabajadores y sus familias emigran del campo a las ciudades. La mayor demanda laboral de la industria y los servicios, así como la urbanización inciden en el incremento de la escolarización. Por lo tanto, aparecen nuevas funciones sociales, cambian y se perfeccionan otras que ya existían e incluso aparecen nuevas profesiones. En definitiva, surgen nuevas formas de trabajar, actuar, pensar e incluso vivir. La economía, lo material, ocupan los primeros puestos en las valoraciones de las personas y sociedades.

Ante estos cambios no todas las personas e instituciones actúan de la misma forma. Las hay que buscan intensificarlos, incrementarlos y acelerarlos mientras que otras se oponen, los obstaculizan o al menos los retardan. Es frecuente que quienes ocupen puestos de responsabilidad tiendan a lo segundo. Y, por supuesto, en estas circunstancias juegan un papel crucial personas con capacidad de liderazgo e idóneas para gestionar las tensiones que acompañan a estos cambios. Sobre todo, porque, como consecuencia de esta doble tendencia, se producen conflictos en la sociedad pues los grupos que ven rechazados sus deseos de cambio y mejoras no se resignan fácilmente y adoptan diversos modos de luchar por ellos. Lógicamente, los medios de comunicación social, así como los académicos, jugarán un papel diferente, especialmente frente a las élites políticas, que puede ser de subordinación, colaboración y ayuda a los grupos en el poder o, por el contrario, de oposición a ellos y apoyo a los cambios. ¿Qué hay de esto en el tiempo de la LGE?

En el tardofranquismo (1969-1975) es habitual encontrar entre los políticos proclamas autocomplacientes de «modernización». Afirmaciones que suelen reiterar los historiadores de ese período. Recordando los cincuenta años de la aprobación de la Ley General de Educación de 1970, recuperamos ese concepto. Pero surge apremiante la advertencia de Manuel Loff sobre la importancia de precisar los conceptos, sobre todo cuando los referimos a los regímenes totalitarios, dados a reputar de novedosa, progresista y moderna su política. Incluso se autocalifican de «nuevos»: «Nuevo Estado», «Nuevo Orden», «Nuevo Régimen»... Pero sabemos bien que, para estos regímenes, lo «nuevo» es aquello que les sustenta –como el rechazo a las ideologías «disolventes»–, y tienen por «modernas» las medidas encaminadas a lograr ese objetivo y las

ideas «viejas» llamadas a rescatar al hombre de los extravíos del mundo moderno y protegerlos en el seno de la «modernidad» fascista.<sup>11</sup> Se impone, pues, concretar el concepto «modernización» que guía nuestro acercamiento a la LGE.

Algunos, como el politólogo y teórico de la modernización política, Gianfranco Pasquino, ven un factor esencial para esta el tránsito de la condición de súbdito a la de ciudadano, categoría en la que incluye la expansión del derecho al voto y de la participación política, la adhesión a los principios de igualdad y la aceptación del valor de la ley igual para todos. Pero advierte que la modernización política es un proceso dinámico que no necesita «asumir como modelo formas políticas existentes»; y en este sentido afirma que no hay que confundir «modernidad con democraticidad».<sup>12</sup> Quizá sea este el significado que le confiere Antonio Viñao al concepto modernización política, que reflejaría «aquellos procesos, estadios o etapas a través de las cuales se “modernizan” unas determinadas estructuras políticas», ya sea persiguiendo un modelo «predeterminado», ya sea emprendiendo un desarrollo continuado para llegar al anterior, en este caso un modelo democrático.<sup>13</sup>

La teoría de la modernización caracteriza este concepto señalando el tránsito de una sociedad tradicional estratificada socialmente, fuertemente rural, en la que la religión despliega una autoridad decisiva, a otra sociedad moderna que, distanciada de esas ataduras obstaculizadoras del desarrollo económico, adopta un proceso burocratizado, favorece el ascenso social, es permeable a la diferenciación política, asume la complejidad social y se basa en los procesos democráticos. En este tipo de sociedad el Estado asume un papel de liderazgo, protagoniza la educación como elemento de transformación social y económica, desempeña un papel determinante en la movilidad social, interviene en la planificación de la economía, etc.

<sup>11</sup> Manuel Loff, «La política cultural de los «Estados nuevos» español y portugués (1936-1945): tradicionalismo, modernidad y confesionalización», *Revista de Occidente* 223 (1999): 55.

<sup>12</sup> Gianfranco Pasquino, «Modernización», en *Diccionario de Política*, eds. Norberto Bobbio, Niccolò Matteucci y Gianfranco Pasquino (México-Buenos Aires: Siglo XXI, 2005): I, 988.

<sup>13</sup> Antonio Viñao, «La Ley General de Educación de 1970: ¿final de una etapa? ¿comienzo de otra?», en *Modernización educativa y socialización política. Contenidos curriculares y manuales escolares en España durante el tardofranquismo y la transición democrática*, ed. Manuel Ferraz Lorenzo (Barcelona: Ediciones Morata y Universidad de La Laguna, 2020): 141.

Podemos, entonces, señalar como principales rasgos de la modernización (noción que señala a los grandes procesos de cambio sociales, políticos y económicos) visibles en la LGE, el predominio de la autoridad racional en detrimento de la carismática y tradicional (Max Weber); la centralización estatal, propia del proceso de racionalización de las sociedades modernas; la expansión y progresiva secularización del Estado y su capacidad para dirigir los asuntos públicos; la diferenciación estructural y funcional de la esfera pública; la presencia de una sociedad diferenciada y cada vez más secularizada; la adhesión al principio de igualdad de todos ante la ley; el desarrollo de la participación política; la autonomía, emancipación y autosuficiencia del individuo, el acercamiento a Europa, signo secular de modernización en España.

Algunos de estos rasgos ya estaban presentes en nuestra historia educativa antes de la promulgación de la LGE.

## PRECEDENTES MODERNIZADORES DE LA LGE

Ricardo Díez Hochleitner, en su «pequeña historia» de la LGE, sostiene algo en lo que hay unánime coincidencia: que ninguna reforma importante, como fue la de 1970, «es casual o espontánea, sino que responde a un complejo cúmulo de circunstancias que coadyuvan y conducen a la misma».<sup>14</sup> Indudablemente, la LGE es resultado de un proceso histórico que, si para unos se sumerge en el mejor pasado conservador y liberal español, para otros lo hace en las inmediaciones de la década de 1960. Entre los primeros, Manuel de Puelles afirma que la ley incorpora principios tanto «del conservadurismo español más logrado» –el del regeneracionismo– (pragmatismo, europeización, modernización, neutralidad política, cientifismo, positivismo, pedagogismo), como del «mejor pasado liberal español», del que incorpora algunos principios del ideario pedagógico de la ILE.<sup>15</sup> Y Félix Ortega afirma incluso que la reforma

<sup>14</sup> Ricardo Díez Hochleitner, «La reforma educativa de 1970. Su pequeña historia», en Ministerio de Educación y Ciencia, *Simposium internacional sobre Educación e Ilustración. Dos siglos de reformas en la enseñanza. Ponencias* (Madrid: Centro de publicaciones-Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia, 1988), 480.

<sup>15</sup> Manuel de Puelles Benítez, «Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970», *Revista de educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 24 y 28. Hasta el extremo de que el preámbulo llega a reproducir casi literalmente párrafos completos del Real Decreto de 10 de mayo de 1918 que crea el Instituto-Escuela.

vuelve «al pasado liberal y republicano» tan denostado (y perseguido) por el Nuevo Estado». <sup>16</sup> Por su parte, Antonio Viñao remonta esos precedentes, al menos en determinados aspectos como la ruptura de la separación entre la primera y la segunda enseñanza, a la introducción en 1898 de la escuela graduada y su desarrollo posterior. <sup>17</sup> Otros ponen el acento en los antecedentes más inmediatos de la década de los 60, escenario de experiencias y transformaciones decisivas que aportaron las condiciones necesarias para la reforma de 1970. Pero unos y otros convienen en que la LGE no nace de forma espontánea sino acrisolando influjos tanto lejanos como cercanos en el tiempo.

Indudablemente, no es posible entender la LGE sin los años que la preceden, sin lo acontecido en eso que algunos han llamado «transición corta» –finales de los 50 y década de los 60– que engazaría con el «modo de educación tecnocrático de masas», previo abandono del modo de educación «tradicional elitista» propio de la «transición larga» (mediados del XIX-mediados del XX), que culmina en la LGE de 1970. <sup>18</sup> En esa «transición corta» acontecen situaciones que reclaman una reforma de la enseñanza al tiempo que otros hechos la van fraguando. Como acabamos de ver, las circunstancias sociopolíticas y económicas fueron las idóneas para que se produjera esa reforma. España se abre, aunque tímidamente, al exterior, de donde empiezan a llegar inversiones y capitales financieros. El auge del turismo de masas, la aparición de nuevos movimientos culturales, el incremento de los sectores productivos secundario y de servicios en detrimento del primario, y el consiguiente proceso de urbanización, descubren la educación como elemento de mejora profesional y de ascensión social. La liberalización económica –que no política– empieza a ser una realidad, sobre todo a partir del Plan de Estabilización Económica de 1959, apoyado por el BM, la OCDE y el FMI, y el subsiguiente período de desarrollo. El incremento de las

<sup>16</sup> Félix Ortega, «Las ideologías de la reforma educativa de 1970», *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 31.

<sup>17</sup> Antonio Viñao, «El sistema educativo español: evolución histórica», en *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria*, coord. F. Imbernon (Barcelona: Graó, 2010), 20.

<sup>18</sup> Raimundo Cuesta, Juan Mainer y Julián Mateos (coords), «Modos de educación y problemas de periodización histórica desde una perspectiva genealógica», en *Transiciones, cambios y periodizaciones en la Historia de la Educación*, coords. R. Cuesta, J. Mainer y J. Mateos (Salamanca: autoedición, 2009), 31-32.

huelgas laborales y las movilizaciones estudiantiles, que provocaron la crisis de gobierno de 1967 y el inicio del ministerio de Villar Palasí, facilitan el acercamiento al capitalismo occidental. El agotamiento político del régimen al que –siguiendo a Max Weber– ya no legitima como antes el carisma del caudillo ni los fundamentos de la tradición, encuentra un nuevo modelo de legitimación en la autoridad racional-legal, en la eficacia de las leyes (de 1958 data, por ejemplo, la Ley de Principios Fundamentales del Movimiento), en el bienestar (cuyo símbolo es el «seiscientos») que acarrearán los elevados índices de productividad, y en el triunfo de la tecnocracia sobre la fingida desaparición de la ideología. Son todos ellos factores que alumbran la necesaria reforma de la enseñanza. Este es el terreno abonado que encuentran los organismos internacionales (OCDE, UNESCO, BM, FMI...), sus consultores y expertos, y países, como EEUU, interesados en irradiar las teorías de modernización y del capital humano,<sup>19</sup> para sembrar en España sus ideas de desarrollo económico, social y educativo.

Tras ser aceptada en las instituciones internacionales, España acoge esas ideas, aunque a veces no sin resistencias. Su integración en programas como el Proyecto Regional Mediterráneo (PRM), no solo le hace ver el estancamiento, obsolescencia e inadaptación de su sistema educativo a las exigencias sociales y del sistema productivo, sino que también le ofrecen experiencias innovadoras, metodologías y diseños curriculares novedosos, y diferentes enfoques de la política educativa que España hace suyos. Tanto es así que, en palabras del entonces ministro de educación, Manuel Lora-Tamayo, las orientaciones del PRM estaban teniendo una «enorme influencia en la política educativa española», con la que guardaban un «extraordinario parecido».<sup>20</sup> Los Planes de Desarrollo incorporan esas orientaciones bajo el liderazgo de un grupo de tecnócratas defensores de la productividad y la eficacia, y representantes de la

<sup>19</sup> Esto ha sido investigado recientemente por Óscar J. Martín y Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla, «Educational Reform, Modernization and Development. A Cold War Transnational Process», en *Teaching Modernization. Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold War*, eds. Ó. J. Martín y L. Delgado Gómez-Escalonilla (New York: Berghahn Books, 2020), 235-260.

<sup>20</sup> Citado en Lorenzo Gómez-Escalonilla, «Educación para el desarrollo. OCDE, asistencia exterior y reforma de la enseñanza en la España tardofranquista», *Foro de Educación* 18, n.º 2 (2020): 137. Este autor afirma que «en cierta medida [el Libro Blanco] venía a ser una actualización de los análisis llevados a cabo en el PRM» asumiendo la vinculación entre educación y empleo («Educación para el desarrollo. OCDE», 142-143).

apertura frente al inmovilismo. En esos Planes son visibles las recomendaciones de los informes de los organismos internacionales donde la educación aparece vinculada a la formación en capital humano en su consideración económica, lo que exigió sustituir la idea de gasto y consumo educativo por la de inversión, y la de improvisación por la de planificación. En un documento de la OCDE de 1963 sobre las necesidades educativas de España, se lee:

Es innegable que la educación es un bien de consumo desde el punto de vista del individuo, independientemente de su consideración como factor de crecimiento. Sin embargo, en nuestras circunstancias actuales se impone una planificación educativa que tenga perfectamente en cuenta las necesidades de mano de obra cualificada que el desarrollo económico implica.<sup>21</sup>

Estos informes, recogidos, como decimos, en los Planes de Desarrollo, son claros precursores de la orientación política que sigue el Libro Blanco y ratifica la LGE. Por eso el ministro Villar Palasí, en su discurso ante la Comisión de Educación de las Cortes, afirmó entonces lo que hoy todos reconocen: que la Ley recoge «las mejores experiencias internacionales»; lo que, por otra parte, restaría a la Ley algo del carácter de novedad con que la presentaba el ministro en ese mismo foro político cuando sostuvo que «la Reforma nace “ex novo” en nuestra Patria», aunque se ha acercado a donde estaban las

recomendaciones y soluciones más modernas, al tiempo que ha invitado a trabajar a los mejores especialistas del país y consultado siempre que fue necesario a las más destacadas figuras del mundo y a las más autorizadas organizaciones internacionales competentes en este campo, a las que España pertenece, como son la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE.<sup>22</sup>

---

<sup>21</sup> Ministerio de Educación Nacional-OCDE, *Las necesidades de la educación y el desarrollo económico-social de la España* (Informe de la OCDE) (Madrid: MEC, 1963), 14.

<sup>22</sup> José Luís Villar Palasí, «Discurso pronunciado por el Ministro de Educación y Ciencia, don José Luis Villar Palasí, al presentar ante la Comisión de Educación de las Cortes Españolas el proyecto de Ley General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa», *Boletín Oficial de las Cortes Españolas. Diario de las Sesiones de Comisiones* (BOCE.DSC.) Comisión de Educación y Ciencia, Apéndice n.º 19 (1 abril 1970), 3.

Concretando más, algunos de los enunciados básicos de la LGE se originan años antes a partir de los informes internacionales, de los Planes de Desarrollo o de las propuestas del movimiento de enseñantes;<sup>23</sup> así sucede, por ejemplo, con la obligatoriedad y gratuidad de la EGB, la extensión de la enseñanza obligatoria hasta los catorce años,<sup>24</sup> la generalización del primer ciclo de la enseñanza secundaria (la segunda etapa de la EGB) instaurando la unificación de la enseñanza básica y rompiendo de este modo con el segregador sistema dual de la enseñanza, la sintonía del sistema educativo y el sistema productivo, la democratización –aunque cuantitativa– de la enseñanza media, la introducción en este grado de la Formación Profesional, la intensificación de la construcción de centros estatales a la búsqueda de un equilibrio con la enseñanza privada, la equiparación –al menos teórica– de las condiciones laborales de los profesores de la enseñanza pública y los de la enseñanza privada, la introducción de modelos curriculares habituales fuera de España –como la enseñanza programada– en un intento más, en opinión de Mariano González, «por modernizar el sistema educativo español en relación con los principales debates educativos que se produjeron en el ámbito internacional»,<sup>25</sup> etc. No debemos olvidar tampoco el antecedente que supuso la incorporación de la pedagogía funcionalista y experimental norteamericana a cuya difusión en España contribuyó decisivamente la revista *Vida Escolar* publicada por el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria –CEDODEP– tras su creación en 1958, cuya «vitalización desde dentro del sistema escolar español» reconoce el Libro Blanco.<sup>26</sup> Señala Agustín Escolano que los temas y los autores visibles en aquella revista constatan la presencia de la pedagogía

<sup>23</sup> Sostiene Pérez Galán que los sectores tecnocráticos del régimen franquista reconocieron en el Libro Blanco las críticas que desde hacía años venían haciendo «extramuros del régimen» los docentes que militaban clandestinamente en partidos de izquierdas o que deseaban un sistema democrático, algunas de cuyas propuestas se recogen en la Ley (Mariano Pérez Galán, «La Ley General de Educación y el movimiento de enseñantes», *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 318-319).

<sup>24</sup> La universalidad hasta los 14 años ya había sido establecida por Ley de 29 abril 1964 (*Boletín Oficial del Estado* –BOE– 4 de mayo).

<sup>25</sup> Mariano González-Delgado, «Las influencias internacionales en el sistema educativo español durante el tardofranquismo: una nueva visión historiográfica», en *Ideas educativas en perspectiva filosófica e histórica. Circulación, recepción y concreción en la práctica*, ed. Jon Igelmo Zaldívar (Salamanca: FahrenHouse, 2019), 75.

<sup>26</sup> Ministerio de Educación y Ciencia, *La educación en España. Bases para una política educativa* (Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, 1969), 56.

funcionalista ya señalada que, asociada al positivismo didáctico, «intenta modernizar la vida escolar».<sup>27</sup>

En fin, concluimos con Juan A. Lorenzo diciendo que «las principales cuestiones planteadas que relacionan los problemas sociales, económicos, etc., con los educativos, que fueron considerados en estos años de la década del sesenta, terminarían consolidándose en la Ley General de Educación», lo que confirma que el Libro Blanco y la LGE «no fueron fruto de la improvisación, sino que tuvieron unos precedentes [...] que los hicieron posibles»,<sup>28</sup> y sin los cuales no se podría comprender lo que supuso esa Ley para la modernización del país.

## LOS EJES MODERNIZADORES DE LA LEY

Más arriba intentábamos concretar el concepto «modernización» enunciando algunos de sus rasgos básicos; entre ellos el predominio de la autoridad racional, la presencia de una sociedad diferenciada, la adhesión al principio de igualdad ante la ley, el desarrollo de la participación política, la autonomía del individuo, el acercamiento a Europa, y el protagonismo del Estado en los asuntos públicos. Creemos que, al menos en sus enunciados programáticos, la Ley de 1970 contempló estos rasgos modernizadores en su afán por transformar la sociedad española en una sociedad moderna.

Efectivamente, iniciábamos nuestra aproximación al concepto «modernización» señalando su contraposición a lo antiguo, a lo que tiene de transformación social y de superación de atrasos en varios ámbitos de la vida. Lógicamente, ese es el punto de arranque de la reforma de 1970. Transformar la sociedad española adecuándola al signo de los tiempos se convirtió en su razón de ser. Por eso el Libro Blanco menciona, con explícita intención demoleadora, los principios básicos de la Ley Moyano –reflejo de otro tipo de sociedad– en los que permanecía anclado el sistema educativo español. Por eso también este documento de bases analiza, en un inusual autoexamen crítico, el sistema educativo heredado de aquella

---

<sup>27</sup> Agustín Escolano Benito, «Discurso ideológico, modernización técnica y pedagogía crítica durante el franquismo», *Historia de la Educación* 8 (1989): 13.

<sup>28</sup> Juan Antonio Lorenzo Vicente, «Los “precedentes” del Libro Blanco y de la Ley General de Educación, con especial referencia a la educación secundaria», *Revista de Educación* 316 (1998): 367.



sociedad, al que no repara en calificar de anticuado, desarticulado en sus diferentes niveles e injustamente discriminador. Para lograrlo, propone, con un notable discurso moderno, decisivas innovaciones pedagógicas y curriculares, a las que ya aludimos más arriba y que Alejandro Mayordomo analiza en su colaboración en este mismo número a la que remitimos.

Pero la Ley tiene otros ejes modernizadores, empezando por eso de lo que la propia Ley es signo y símbolo: el predominio de la autoridad racional en detrimento de la carismática y tradicional, que apuesta por ajustar la educación al desarrollo económico haciendo suya la teoría de la modernización que habla de eficacia, productividad y adaptación a las exigencias económicas y sociales del país; racionalidad que valora el capital humano como la auténtica riqueza de la nación y que tiene como la más rentable inversión la educativa, como defendió el ministro en su alocución televisada en enero de 1970 con motivo de la proclamación por la ONU de ese año como Año Internacional de la Educación.<sup>29</sup> Adecuar la estructura educativa a la estructura ocupacional es, pues, como ya sabemos, un eje primordial de la Ley en su objetivo de acomodar la educación a la sociedad del momento. La importancia de este eje capital de la reforma, expresada a menudo sin ambages, no obstante, aconseja a los autores de la reforma desmarcarla de los planteamientos materialistas y del peligro de la deshumanización de la técnica, apercebidos como estaban de las resistencias que ahí podría encontrar la Ley. Casi desde el mismo momento de su gestación, salen al paso del «carácter aparentemente materialista» de ese planteamiento argumentando –ya en octubre de 1967– que responde a un concepto de desarrollo amparado por el Papa Pablo VI;<sup>30</sup> defensa que reiteran más adelante señalando los valores humanistas en los que se enraíza la Ley y su comunión con la doctrina social y cristiana de la Iglesia.<sup>31</sup>

<sup>29</sup> José Luis Villar Palasí, «España y el “Año Internacional de la Educación”. Alocución del excelentísimo señor don José Luis Villar Palasí, ministro de Educación y Ciencia, a través de Televisión Española, el día 16 de enero de 1970», *Revista de Educación* 206 (1969): 47.

<sup>30</sup> Ricardo Díez Hochleitner, «Conferencia pronunciada por Don Ricardo Díez Hochleitner en el acto de apertura del IV Congreso Nacional de Pedagogía» (Pamplona, octubre, 1967), *Revista de Educación* 201 (1969): 67.

<sup>31</sup> Ricardo Díez Hochleitner, «Palabras del Señor Ricardo Díez Hochleitner en la clausura del Seminario Internacional sobre Prospectiva de la Educación», *Revista de Educación* 215 (1971): 125, y Villar Palasí, «Discurso ante la Comisión»: 37 y 41-42, BOCE.DSC. Comisión de Educación y Ciencia, Apéndice n.º 19 (1 abril 1970): 4.

Pero la adecuación del sistema educativo al sistema productivo tiene otro propósito: el de atender a un futuro en constante proceso de cambio; un futuro que se quiere –se exige– más justo y participativo y que requiere planteamientos de prospección y planificación educativa, tan apreciados por los tecnócratas del Régimen, especialmente Díez Hochleitner,<sup>32</sup> y reconocidos por el propio ministro.<sup>33</sup>

En efecto, la Ley ambiciona responder a las exigencias de una sociedad cada día más dinámica, radicalmente distinta a la sociedad estratificada y sin apenas movilidad social que pretende transformar. Y espera conseguirlo formando a hombres y mujeres para que no sean, en palabras del ministro en las Cortes, «la servidumbre» de los privilegiados, los «camareros o los limpiabotas» de los ricos, y para no condenar a España «a ser la gran suministradora de peones a toda Europa».<sup>34</sup> En una sociedad moderna, sus gentes deben tener la posibilidad de mejorar y ascender socialmente según sus capacidades, e impedir que la desigualdad económica o «intereses egoístas de clase»<sup>35</sup> los ancle definitivamente en su condición social de origen. La Ley de 1970 reconoce en su preámbulo que viene a modificar el «hermético» anterior sistema educativo propio de una «sociedad estática», haciendo de la educación, como quiere el Libro Blanco, un «medio de movilidad y ascensión económica, social y cultural»,<sup>36</sup> respondiendo así, como declaró el ministro en el Pleno de las Cortes, a la creciente demanda

<sup>32</sup> Díez Hochleitner organizó varios cursos al respecto, como el Seminario sobre Planeamiento Integral de la Educación, auspiciado por el MEC, cuyo documento final anticipa algunos aspectos del Libro Blanco de 1969 (Ministerio de Educación Nacional, *La educación y el desarrollo económico-social. Planeamiento integral de la educación. Objetivo de España para 1970*. Curso-Coloquio sobre planeamiento integral de la educación (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1962).

<sup>33</sup> «La Ley General de Educación constituye un supuesto más de planteamiento prospectivo [...] Constituye un ejemplo expresivo de cómo la acción política se encuentra catapultada hacia el futuro de forma inevitable» (José Luis Villar Palasí, «Discurso del Ministro de Educación y Ciencia en la sesión inaugural del Seminario Internacional sobre Prospectiva de la Educación», *Revista de Educación* 215 (1971): 120).

<sup>34</sup> Villar Palasí, «Discurso ante la Comisión de Educación de las Cortes», BOCE. DSC. Comisión de Educación y Ciencia, Apéndice n.º 19 (1 abril 1970): 7. Esta idea y conceptos se repiten más tarde en el «Discurso del ministro de Educación y Ciencia ante el Pleno de las Cortes en defensa del Proyecto de Ley General de Educación y Financiamiento de la de la Reforma educativa», BOCE. *Diario de las Sesiones del Pleno*, n.º 2 (28 julio 1970): 31.

<sup>35</sup> Villar Palasí, «Discurso del ministro ante el Pleno de las Cortes», 30.

<sup>36</sup> Ministerio de Educación y Ciencia, *La educación en España*, 204.

social de educación que ve en ella «el único camino de auténtica promoción social».<sup>37</sup>

La prescripción para este fundamental eje es acabar con la injusticia en educación «haciendo desaparecer toda barrera discriminatoria posible, y, muy en particular, la que tuviese su origen en diferencias económicas o sociales».<sup>38</sup> La voluntad estaba clara: posibilitar la igualdad de oportunidades en el acceso de todos a la educación, favoreciendo la consecución de una sociedad más justa. Sin duda era este un lenguaje nuevo en el Régimen. La universalidad y gratuidad de la Educación General Básica hasta los 14 años y la adopción de un sistema comprensivo eliminando las dos ramas de la enseñanza primaria precozmente diferenciadas y, por eso mismo, clasistas, son sendos ejes modernizadores esenciales de la reforma, consustanciales al derecho a la educación y a la igualdad de oportunidades que quiere impulsar el Libro Blanco y que no solo propician la mejora personal, sino que favorecen también la convivencia y la integración social. Estos son los instrumentos fundamentales de la «revolución silente y pacífica» de la que habla el ministro, «más eficaz y profunda que cualquiera otra para conseguir una sociedad más justa».<sup>39</sup>

La Ley acoge otro eje modernizador de gran calado: la participación social y política. El Libro Blanco reconoce que la evolución política española tiende hacia «una mayor participación ciudadana en los procesos de la vida política, social, económica y cultural del país», tendencia que, para su manifestación, debe ir acompañada de la formación que dote a la ciudadanía de competencia y responsabilidad en esos ámbitos.<sup>40</sup> El futuro de esa propensión no solo reside en la mejor adaptación del sistema educativo al desarrollo económico y social, sino también en su transformación democrática, sobre todo en su base. Reiteran los autores de la reforma que esa democratización redundará tanto en un beneficio personal como social, este en forma de mayor capacitación técnica, de ejercicio responsable de la libertad, de convivencia e integración

<sup>37</sup> Villar Palasí, «Discurso del ministro ante el Pleno de las Cortes», 31.

<sup>38</sup> Villar Palasí, «Discurso del ministro ante el Pleno de las Cortes», 32.

<sup>39</sup> José Luis Villar Palasí, «Introducción» a Ministerio de Educación y Ciencia, *La educación en España. Bases para una política educativa*. (Madrid: MEC, 1969), 7.

<sup>40</sup> Ministerio de Educación y Ciencia, *La educación en España*, 204-205.

social que, ya desde la escuela, impida la amenaza de la división.<sup>41</sup> Quizá como muestra de esta tendencia participativa el ministro quiere enfatizar el «amplio debate público» que precedió a la Ley, la participación en su elaboración,<sup>42</sup> «consustancial a la reforma misma», y convocar a la participación de todos en el desarrollo de la Ley, porque si es para todos «tiene que ser una obra de todos».<sup>43</sup> Y a este propósito obedece la composición del Consejo Nacional de Educación que incluye las representaciones de los padres de familia, profesores, centros de enseñanza, Colegios Profesionales, de la Iglesia y de la Organización Sindical, la creación, con los mismos criterios de participación social, de las Juntas Provinciales de Educación, las Juntas de Distrito y la Juntas Comarcales, y la institución de otros cauces de participación social en la enseñanza (Comisiones, Asociaciones, Patronatos...), medidas que, en palabras del ministro ante la Comisión de Enseñanza de las Cortes, muestran «bien a las claras» la voluntad del Ministerio de «abrir nuevos cauces, realmente sin precedentes, de una efectiva participación de toda la sociedad en las tareas de la reforma educativa».<sup>44</sup>

La democratización de la reforma de 1970 tiene también, como anunciábamos hace un momento, beneficios personales concretados en la autonomía del individuo que se muestra en la reforma de 1970 y que interpretamos como otro de sus ejes modernizadores, en la medida en que busca la autosuficiencia personal, una actitud de emancipación propia de la modernidad opuesta a la servidumbre. El Libro Blanco, acorde con sus propósitos de prospección educativa, ve al futuro ciudadano inmerso en una sociedad en la que se desarrollan los medios de comunicación e información y se hace inevitable la vida masificada y la participación política; en consecuencia, en su parte propositiva, plantea no

<sup>41</sup> Villar Palasí, «Discurso ante la Comisión de Educación», BOCE. DSC. Comisión de Educación y Ciencia, Apéndice n.º 19 (1 de abril de 1970): 8.

<sup>42</sup> Villar Palasí, «Discurso ante la Comisión», 3. Fue la participación un «obsesivo concepto» para el ministro, que reitera varias veces en su discurso ante el Pleno de las Cortes de 28 de julio (Villar Palasí, «Discurso ante el Pleno de las Cortes»: 30). Antonio Viñao niega que hubiera más participación en el debate que la representada por los informes de las organizaciones y corporaciones permitidas por el régimen: entre ellas, el Instituto de Estudios Políticos, afín al Movimiento, y la Comisión Episcopal de Enseñanza (Antonio Viñao, *Escuela para todos y modernidad en la España del siglo XX* (Madrid: Marcial Pons, 2004), 82).

<sup>43</sup> Villar Palasí, «Discurso ante el Pleno de las Cortes», 31.

<sup>44</sup> Villar Palasí, «Discurso por el que se informa a la Comisión de Educación», 73.

descuidar la capacidad crítica y la singularidad del individuo y prepararlo no solo para poder enfrentarse a esos cambios sociales, culturales y políticos, sino también para asumir «con mayor plenitud la libertad y la dignidad que como persona le corresponden y los derechos y deberes para con el bien común que a ellas van indisolublemente unidos».<sup>45</sup> A las puertas de la aprobación de la Ley, y ante el Pleno de las Cortes, el ministro insiste en

la necesidad de capacitar críticamente al hombre para que pueda dar una respuesta humanista y personal a este aluvión de incitaciones y mensajes, a esta cosmogonía de información y para que la transmisión de la cultura al pueblo, en otros tiempos celosamente guardada como patrimonio exclusivo de círculos minoritarios y burgueses, sea una realidad conscientemente asumida.<sup>46</sup>

Europa marcaba la dirección en ese sentido, y en ella ve España, una vez más, la vía de solución a estos problemas. De modo que el acercamiento a Europa, a Estados Unidos y a instituciones internacionales como la UNESCO, el Banco Mundial o la OCDE, se erige en el que quizá sea uno de sus ejes modernizadores más unánimemente resaltados. En páginas atrás dábamos cuenta del reconocimiento de sus principales protagonistas a las destacadas figuras e instituciones cuya influencia es visible en la reforma de 1970. En muchos aspectos el Libro Blanco recoge su doctrina, a veces casi literalmente reconocible. No en vano uno de sus principales redactores fue José Blat Gimeno, eficaz funcionario de la UNESCO. Así, hay resabios de la doctrina de la UNESCO en la consideración de la educación como derecho primario habilitador que condiciona el ejercicio de los demás derechos, en la alusión a la educación como derecho de las personas, y no solo de los niños, en los postulados de la gratuidad que contempla el documento de bases, en el entendimiento de la aportación de la educación al bien común, etc.<sup>47</sup> Nos eximien de una mayor profundización en este eje de la reforma los estudios que en este número presentan Mariano González-Delgado y Tamar Groves y Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla y Óscar Martín. No obstante,

<sup>45</sup> Ministerio de Educación y Ciencia, *La educación en España*, 205.

<sup>46</sup> Villar Palasí, «Discurso ante el Pleno de las Cortes», 31.

<sup>47</sup> Ministerio de Educación y Ciencia, *La educación en España*, 143-145.

sí queremos destacar, además del reconocimiento institucional de esas influencias, el contrapeso señalado por los mismos responsables de la Ley insistente en destacar su «cepa típicamente española»,<sup>48</sup> en un nuevo intento de adelantarse a las previsibles críticas de extranjerizante y materialista que recibiría la Ley.

Pero ninguno de los ejes modernizadores mencionados sería posible sin el protagonismo del Estado en la reforma. Sabedor de esta exigencia, el legislador introdujo en el artículo 3.1. de la Ley la consideración de la educación «a todos los efectos» como un «servicio público fundamental». Eso equivalía a considerar como subsidiaria a la enseñanza privada y otorgar al Estado la iniciativa absoluta, como reconoció diez años después el ministro: «La primera tarea del Estado era que cada niño tuviera su plaza, y su plaza en la escuela más próxima. Y eso solamente podía hacerlo el Estado».<sup>49</sup> Ya el Libro Blanco señalaba que «la creación de centros privados se ha hecho sin una cuidadosa planificación en conexión con la creación de Centros estatales», especificando que los centros privados no solían establecerse en función de la demanda sino donde «podían sostenerse mejor económicamente».<sup>50</sup> Poco más tarde, cuando el ministro informa a la Comisión de Educación de las Cortes sobre la aplicación de la Ley,<sup>51</sup> tiene que justificar la creación «sin precedentes» de miles de puestos escolares para EGB y Bachillerato no como una medida que encierre «una supuesta voluntad estatalizadora» como algunos han querido ver, sino como «la firme voluntad del Gobierno de asegurar el derecho a la enseñanza» derivada de la concepción de la educación como servicio público fundamental. La política de expansión escolar emprendida por el Gobierno no es signo de «estatismo», ni pretende «invadir ninguna iniciativa privada», sino que es consecuencia de la obligación que la Ley impone al Gobierno, y este

<sup>48</sup> Villar Palasí, «Discurso ante el Pleno», 33.

<sup>49</sup> Cuadernos de Pedagogía, «Villar Palasí, diez años después. Entrevista realizada a José Luis Villar Palasí, diez años después de la implantación de la Ley General de Educación de 1970. Valoración de la aplicación de la citada ley y exposición de las ideas que subyacen tras la misma». *Cuadernos de Pedagogía* 65 (1980): 25.

<sup>50</sup> Ministerio de Educación y Ciencia, *La educación en España*, 58.

<sup>51</sup> José Luis Villar Palasí, «Discurso del ministro de Educación y Ciencia por el que se informa a la Comisión de Educación de las Cortes sobre la aplicación de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa», BOCE. DSC. Comisión de Educación y Ciencia, Apéndice 10 (14 de febrero de 1972): 13.

mandato «no es ninguna amenaza para nadie que no quiera especular con el déficit de puestos escolares». El ministro insiste en que «esta reforma no se ha hecho “contra nadie”, sino para todos y, a ser posible, por todos», y que el Estado «no puede, no quiere» monopolizar la educación; de hecho, reafirma la libertad de elegir centro docente y recuerda –con palabras que no debieron agradar a quienes quiso tranquilizar– que la reforma reconoce a la Iglesia y otras instituciones «la posibilidad de ser concesionarios de centros docentes estatales». Las instituciones privadas y, particularmente la Iglesia, deseaban otra cosa: la subsidiariedad del Estado. Esta cuestión esencial fue motivo de «tensiones y desconfianzas» que el propio ministro reconoce, y que se sumaron a otras que obstaculizaron la reforma, como luego se verá. Pero el ministro tuvo clara –insistimos en que, al menos, de forma programática– la necesidad de la presencia activa del Estado en la reforma. Presencia que se manifestó también en la reorganización de la Administración educativa central y periférica, basada en criterios de funcionalidad, unidad de dirección, coordinación y desconcentración, y en la regulación de la Inspección como órgano de estímulo del profesorado y de control pedagógico. Que en su redactado final la Ley no contemplara el diagnóstico del Libro Blanco y suprimiera de hecho el Cuerpo de Directores –al que se accedía por oposición–, no hace sino abonar la tesis del control del Estado sobre una figura, la del director escolar, al que, dado el caso, podía remover, quizá también para favorecer medidas de actualización profesional y de innovación pedagógica que el planteamiento de la reforma requería.<sup>52</sup>

Como sabemos, estos ejes modernizadores encontraron resistencias, por un lado, entre sectores que los consideraron demasiado rupturistas con el pasado y, por otro, entre quienes los juzgaron insuficientes para las expectativas creadas o una nueva forma de legitimación de un régimen políticamente agotado.

<sup>52</sup> Recientemente hemos conocido la oposición a esta medida de José Blat Gimeno quien no logró para este Cuerpo lo que sí consiguió para la Inspección. Al cabo de los años se lamentaba de esa medida «que la experiencia ha demostrado ulteriormente cuán desafortunada fue» (Amparo Blat Gimeno, «El Llibre Blanc i la Lley General d' Educació de 1970 segons José Blat Gimeno», *Educació i Història. Revista d' Història de l' Educació* 36 (2020): 172). La colaboración de Aurelio González Bertolín y Roberto Sanz Ponce en este monográfico profundiza en esta cuestión.

## OBSTÁCULOS Y RESISTENCIAS A LA LEY

Es hasta lógico que ante la gestación de una política –y no hace falta decir que una ley es un instrumento para ella– surjan obstáculos y resistencias. Su significado, sentido, ideas, objetivos y hasta sus protagonistas están llamados a ser objeto de controversia. Con todo, llama la atención la cantidad e intensidad de la oposición que encontró la LGE.

Brevemente repasaremos la que plantearon los sectores del Régimen opuestos a la misma y que afectaron a su financiación; la que protagonizó la que había sido su gran aliada, la Iglesia; la que provenía de quienes debían aplicarla; y la de quienes abiertamente estaban decididos a oponerse a las acciones de la dictadura franquista.

Si, en primer lugar, nos detenemos en la oposición dentro del Régimen, reconoceremos que se comprenden los motivos que hubo para ella pues era evidente su manifiesto contraste respecto a los que habían sido sus planteamientos más propios en esta materia. Recordémoslo, la Ley iba a nacer dentro de un régimen autoritario, integrista, reaccionario y no para servirle dócilmente sino con la pretensión de promover un gran cambio, «una revolución silente y pacífica», pero revolución, que propiciara la modernización del país. Lo que pretendía era llevar a cabo un cambio total en un sistema educativo que, en sus líneas fundamentales, permanecía básicamente inalterado desde hacía más de cien años. Además, el cambio iba a ir en dirección opuesta a las ideas más genuinas del Régimen en educación. Si a pesar de ello siguió adelante, seguramente se debió a que era vista como una condición o, al menos un gran apoyo, al crecimiento económico, y este era valorado como un fuerte elemento legitimador y un necesario sostén al franquismo en aquellos años.

Por lo tanto, tenía sentido que sus propuestas provocasen la oposición de los sectores que detentaban un indudable poder dentro del Régimen («azules», altos cargos militares, tradicionalistas y algunos sectores de la Iglesia). Probablemente, también levantaría suspicacias tanto en Franco como en Carrero Blanco y no sería extraño que vieran con buenos ojos cuanto contribuyese a su debilitamiento. Era el precio a pagar por un equipo ministerial que no había ocultado sus intenciones, sino que se estrenó con un Libro Blanco en el que resaltaba sin piedad todos



los defectos e injusticias del sistema educativo con el que el Régimen se identificaba desde hacía más de treinta años.

En efecto, si comparamos las ideas que inspiran la LGE con las de las primeras leyes educativas franquistas, nos extrañará cómo un mismo régimen pudo promover educaciones tan distintas. Recordemos que en el preámbulo de la Ley del 70 encontramos muchos de los ejes modernizadores ya descritos: el derecho de toda persona a la educación y su correspondiente consideración de servicio público, la democratización de la enseñanza, la necesidad de adaptación a un mundo en cambio acelerado, la búsqueda del consenso social ya que no se trataba de «vencer sino de convencer», la facilitación de la participación de toda la sociedad, la eliminación de cualquier discriminación, la planificación... En cambio, si acudimos a las leyes educativas iniciales del franquismo, aquellas que nos permiten apreciar sus ideas e intenciones más propias, notaremos que están en las antípodas de estos propósitos.

El Régimen mostró con rotundidad sus prioridades en educación. La primera ley promulgada, en 1938, todavía en plena contienda, tuvo por objeto a la segunda enseñanza y con un marcado sentido elitista: «la formación intelectual y moral de sus futuras clases directoras». Además, intentaba vincularse al pasado, el siglo XVI, «la época imperial». <sup>53</sup> La segunda ley educativa del franquismo estuvo dedicada a la Universidad. <sup>54</sup> Basta leer su preámbulo para asombrarse de su fraseología hueca y rotunda en contraste con la penosa situación en que se encontraban sus aulas, controladas por la Falange y muertos o exiliados muchos de sus mejores profesores. Finalmente, la ley de enseñanza primaria quería conceder a la Iglesia las más amplias prerrogativas en este sector y convertir la escuela en un lugar de adoctrinamiento católico. <sup>55</sup> No cabe, por tanto, extrañarse de que en quienes se identificaban con el Régimen naciera animadversión hacia una Ley que debían considerar ajena y hasta opuesta a sus ideales e intereses.

<sup>53</sup> Ley de 20 de septiembre de 1938, de la Reforma de la Segunda Enseñanza (BOE, 23 de septiembre de 1938).

<sup>54</sup> Ley de 29 de julio de 1943, sobre la ordenación de la Universidad española (BOE, 31 de julio de 1943).

<sup>55</sup> Ley de 17 de julio de 1945 sobre enseñanza primaria (BOE, 18 de julio de 1945).

Ciertamente, con el tiempo, había aminorado el delirio ideológico de las primeras leyes. Los ministerios de Ruiz-Giménez (1951-1956), Rubio García-Mina (1956-1962) y Lora-Tamayo (1962-1968) actuaron ante los problemas educativos con más realismo y plantearon políticas más acordes con las necesidades de la educación y menos dependientes de los sesgos ideológicos del Régimen.<sup>56</sup> Con todo, nunca se habían reconocido y abordado los problemas tan abierta, libre y directamente como se hacía en el Libro Blanco. Y menos firmado por un ministro.

A ello había que añadir las fuertes tensiones que dentro del franquismo existían en aquellos años entre los llamados «azules» y los «tecnócratas». Pensando en la retórica falangista y sus frecuentes alusiones a «la revolución pendiente», a «la patria, el pan y la justicia», se habría podido imaginar una cierta conexión con algunos de los objetivos políticos de la Ley. Sin embargo, esta hipotética conexión desaparecía en cuanto se constata la vinculación o, al menos, proximidad del ministro al sector tecnócrata y la de sus colaboradores a organismos internacionales.<sup>57</sup> Por lo tanto, los «azules» no necesitaban esforzarse para encontrar motivos más que sobrados para la oposición.

Y esta se desarrolló de una forma relativamente discreta –no tenía sentido airear confrontaciones internas–, pero con suma eficacia pues yuguló algo tan necesario como su financiación. Llama la atención que el proyecto de la LGE tuviera que pasar por tres comisiones de las Cortes. A su lógica tramitación por la de Educación, se añadieron la de Presupuestos y la de Hacienda. Y si, durante los meses de abril, mayo y junio de 1970, la comisión de Educación se enredó en prolijas discusiones que al final no cambiaron nada sustancial del Proyecto, fueron bastantes dos días para que las de Presupuestos y Hacienda negaran la garantía de una suficiente financiación a la futura Ley. Villar Palasí había cuidado de modo especial el tema pues era consciente de la importancia que iba a tener para su

<sup>56</sup> Agustín Escolano Benito, «Los comienzos de la modernización pedagógica en el franquismo: (1951-1964)», *Revista española de pedagogía* 192 (1992): 289-310.

<sup>57</sup> José Luis Villar Palasí llegaba al Ministerio de Educación procedente del de Comercio donde ocupó la Subsecretaría y en su equipo ocupaban cargos relevantes dos altos funcionarios de la UNESCO, Ricardo Díez Hochleitner como subsecretario y José Blat Gimeno como vicesecretario general técnico. Contar con personas que procedían de puestos relevantes en organismos educativos internacionales debería interpretarse como algo positivo. Sin embargo, recordemos que para las personas reaccionarias se veía como «una fuente de perniciosas influencias extranjerizantes».

eficacia.<sup>58</sup> De hecho, quiso que apareciera ya en su misma denominación completa. El día 1 de julio de 1970 se reunió la Comisión de Presupuestos y el 2, la de Hacienda.<sup>59</sup> A pesar de los esfuerzos de los dos ponentes, Federico Mayor Zaragoza y Ricardo Díaz Hochleitner, se aprobó quitar las disposiciones de la Ley que, ante la elevada inflación, prescribían mantener constante el valor de las inversiones consignadas. Se argumentó que no cabían imposiciones desde Educación a Hacienda, y menos durante los diez años que se preveían para su aplicación, y que no tenía sentido dudar de que el Gobierno atendería debidamente la adecuada financiación de la Ley. Concretamente, en la de Hacienda, Cruz Martínez Esteruelas, un destacado miembro del grupo «azul»,<sup>60</sup> intervino al comienzo:

[...] a mí, desde un punto de vista técnico, me resulta inconveniente e inconcebible que, con ocasión de una reforma de la acción del Estado en un ramo se haga un planteamiento recaudatorio suscitando la petición de la reforma del sistema fiscal. Inducir al Gobierno a que realice una reforma tributaria finalista, me parece totalmente absurdo.<sup>61</sup>

A su intervención, como si se tratase de un plan previamente acordado, le siguieron otras que cerraban filas en su apoyo. Aparentemente, no se oponían a la Ley, sino que únicamente buscaban mejoras técnicas.

En segundo lugar, conviene reseñar la actitud y actividad de la Iglesia en relación a una Ley referida a una materia tan importante para ella como la educación. El artículo de Isabel Grana en este mismo monográfico las estudia adecuadamente por lo que aquí nos referiremos a esta cuestión de forma escueta.

La Iglesia y los sublevados, por sus características intrínsecas estaban llamados a ser aliados. Además, el laicismo de la II República y la

<sup>58</sup> Fernando Serrano Pelegrí, «La tramitación de la Ley General de Educación y Financiamiento del Sistema Educativo de 1970. Análisis desde una perspectiva político-educativa» (Tesis doctoral, Universidad CEU - Cardenal Herrera, 2016): 276.

<sup>59</sup> BOCE. DSC. Comisión de Presupuestos, Apéndice n.º 84 (1 de julio de 1970).

<sup>60</sup> La adscripción de Cruz Martínez Esteruelas no presenta dudas. En 1965 había sido nombrado delegado nacional-jefe de la asesoría jurídica de la Secretaría General del Movimiento y en 1968 pasó a ocupar el cargo de delegado nacional de Asociaciones del Movimiento. Desde 1971 y hasta su nombramiento como ministro, precisamente, de Educación Nacional, fue secretario primero del Consejo Nacional del Movimiento.

<sup>61</sup> BOCE. DSC. Comisión de Hacienda, Apéndice 85 (2 de julio de 1970): 3.

persecución religiosa que se operó en la zona republicana durante los primeros meses de la Guerra intensificó al máximo esta alianza hasta parecer una aleación: el nacional-catolicismo. Sin embargo, la reforma educativa de los 70 estaba llamada a ponerla a prueba.

Sucedía, además, que la Iglesia en los años 60 estaba experimentando fuertes cambios. El Papa Juan XXIII y el Concilio Vaticano II habían impulsado una actualización que suponía notables disonancias con un franquismo mucho más inmovilista. Por ello, la parte de la Iglesia española más identificada con dicha actualización empezaba a sentirse incómoda con las relaciones privilegiadas con los poderes públicos que habían sido habituales desde la sublevación militar. Sin embargo, muy mayoritariamente no se quería renunciar a su fuerte presencia en la educación tal como estaba asegurada por el Concordato de 1953 en sus numerosos centros propios y en los públicos. En estos años, se añadía también que, si hasta entonces, no había tenido problema en que su alumnado perteneciera casi exclusivamente a las clases media y alta, empezaba a cuestionárselo pues se sentía llamada a dar prioridad a los grupos sociales más desfavorecidos. Por todo ello, con inteligencia y más de forma indirecta que directa, no dejó de estar atenta y conseguir la preservación de sus intereses. Mencionemos a este respecto la enconada oposición del Sindicato Vertical de Enseñanza y de la FERE a la financiación de la Ley, oposición que ya mostraron al primer y segundo Plan de Desarrollo acusándolos de favorecer la competencia desleal de las escuelas estatales al tiempo que reclamaban subvenciones para los centros privados. De hecho, consiguieron mantener sus privilegios. Así, por un lado, el artículo sexto de la LGE le reconocía todas las prerrogativas consignadas en el Concordato y en la legislación franquista;<sup>62</sup> y, por otro, los artículos 94 y 96 abrían las puertas a los conciertos.<sup>63</sup>

En tercer lugar, hemos de señalar que uno de los mayores obstáculos para la adecuada aplicación de la Ley provino de quienes debían aplicarla. Sin minusvalorar las aportaciones a la educación secundaria y universitaria, la mayor de la Ley fue, sin duda, la Educación General Básica (EGB) que sustituía con absoluta innovación la enseñanza primaria y el bachillerato elemental. Iba a comprender ocho cursos entre los seis y los trece años

<sup>62</sup> *Ley General de Educación*, artículo 6.

<sup>63</sup> *Ley General de Educación*, artículos 94.4 y 96.1.

(artículo 15.2); sería obligatoria y gratuita (artículo segundo, dos); igual para todos (artículo 15.1); orientada a la formación más que a la adquisición de conocimientos (artículo 16); estructurada en áreas de actividad educativa y no de asignaturas (artículo 17); la metodología debía fomentar la originalidad y creatividad de los escolares, así como el desarrollo de aptitudes y hábitos de cooperación, mediante el trabajo en equipo de Profesores y alumnos (artículo 18); la valoración del alumno se haría en relación a su propia capacidad y quienes no alcanzaren una evaluación satisfactoria al final de cada curso, pasarán al siguiente, pero deberán seguir enseñanzas complementarias de recuperación (artículo 19). Toda una revolución respecto a lo que venía siendo en España la enseñanza primaria y el bachillerato elemental como había precisado el Libro Blanco.<sup>64</sup> Y sin duda merecedora de todo elogio si no fuera porque había olvidado la advertencia que le había hecho el Comité Internacional que se había constituido para la reforma: «Probablemente el problema crucial y más difícil para asegurar el éxito de las innovaciones sea el reentrenamiento y formación del profesorado para su adaptación a los nuevos métodos. En el mejor de los casos, esto requiere un esfuerzo largo y paciente y una gran imaginación».<sup>65</sup>

En este punto el equipo de Villar Palasí reiteró uno de los más frecuentes fallos de las reformas «desde arriba», no darse cuenta de que quien ha de realizarla es el profesorado, el magisterio en el caso de la EGB. Y, sin embargo, como se ha escrito,

Es más que una hipótesis afirmar que quienes hacen las reformas escolares emanadas desde el poder son los docentes, es decir, la práctica; qué duda cabe que para analizar el correlato entre la propuesta y la realidad es útil conocer las colaboraciones o resistencias de los docentes, acercarse a su vida cotidiana, reparar en sus actitudes y en las acciones que conforman hábitos mentales y, por ende, también profesionales.<sup>66</sup>

<sup>64</sup> Ministerio de Educación y Ciencia, *La educación en España*, 17-18.

<sup>65</sup> *Informe final del Comité de Cooperación Internacional para la reforma de la educación en España. 1969*, 13: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/82858/00820093002260.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (consultado el 2 de febrero de 2021).

<sup>66</sup> Juan Manuel Fernández Soria, «La nueva historia política de la educación», *Historia de la Educación* 25 (2006): 88.

Así pues, el buque insignia de la reforma, la EGB, dependía de las maestras y maestros que en aquellos años estaban en activo. La mayoría contaba con una formación escasísima<sup>67</sup> y con unos salarios y unas condiciones de vida deprimentes.<sup>68</sup> Y no solo no estaban preparados, sino que tampoco había en el panorama pedagógico español un número suficiente de expertos para esta tarea.

El Ministerio, como suele suceder, sucumbió a la prisa, como si una reforma de tan gran envergadura pudiera llevarse a cabo simplemente decretándola a través del *Boletín Oficial del Estado* (BOE). Una reforma impuesta desde arriba, una manifestación más de Despotismo Ilustrado. Como si magisterio y profesorado fuesen para el Ministerio sumisos subordinados más que colaboradores.

Desde el Ministerio se confió en los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE), centros piloto y cursillos como medios, prácticamente únicos, para ayudar a centros y profesorado a aplicar la Reforma. Y ciertamente los ICEs han sido núcleos de trabajo y reflexión durante largos años y han creado (donde no la había) una cierta tradición de investigación y formación permanente del profesorado. Pero no podían asumir y con tanta inmediatez la preparación de todo el profesorado para la Reforma.<sup>69</sup>

Por último, en cuarto lugar, señalemos la oposición de quienes abiertamente se manifestaban en contra de cualquier propuesta gubernamental. La puesta en marcha de la LGE coincide con el final del franquismo y este fue un período de ascenso y consolidación de movimientos sociales,<sup>70</sup> en general, y de resistencia, oposición y rebeldía al régimen franquista. La misma debilidad física de Franco y la incapacidad del Régimen para dar respuesta a su constante y generalizada contestación hacían pensar que no podía estar muy lejano su final. Por lo tanto, la

<sup>67</sup> Agustín Escolano Benito, «Las Escuelas Normales. Siglo y medio de perspectiva histórica», *Revista de Educación* 269 (1982): 55-76

<sup>68</sup> Ramón Navarro Sandalinas, «La Ley Villar y la Formación del Profesorado», *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 209-236.

<sup>69</sup> José L. Castillejo Brull, «Los I.C.E.s y la formación del profesorado», *Revista de Educación* 269 (1982): 43-54.

<sup>70</sup> Iván Bordetas Jiménez: «A vueltas con el franquismo, el cambio político y los movimientos sociales» en *Nosotros somos los que hemos hecho esta ciudad. Autoorganización y movimiento vecinal durante el tardofranquismo y el proceso de cambio político* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, 2012: 25-76)

sociedad española se encontraba en circunstancias muy propicias para dar por terminada una etapa y propiciar otra.

Esta situación facilitó que, en relación a la LGE, se diera una doble actitud entre los grupos más politizados: el rechazo y la exigencia. De una parte, se la rechazaba por venir de autoridades no democráticas; de otra, se exigía al Ministerio al máximo todo lo que había en la Ley de avanzado, en especial, lo relativo a una total escolarización en condiciones adecuadas y a una completa gratuidad. Y ambas exigencias el Ministerio no estaba en condiciones de cumplirlas de modo instantáneo.<sup>71</sup>

Existía, además entre el profesorado, una amplia penetración del análisis de la enseñanza capitalista desde planteamientos marxistas y anarquistas. Había una clara influencia de las corrientes más o menos utópicas proclamadas en el Mayo francés del 68; de las críticas a la escuela burguesa que llegaban de Estados Unidos y de Italia; y, sobre todo, en algunos círculos del profesorado, hubo una gran influencia de textos de sociólogos críticos franceses como *La reproducción*, de Bourdieu-Passeron, *Sobre la ideología y el Estado. Aparatos ideológicos del Estado*, de Althusser, o *La escuela capitalista en Francia*, de Baudelot-Establet.<sup>72</sup> Sus denuncias y planteamientos encontraron un gran eco en parte del magisterio y profesorado españoles, ávidos de guías y argumentos con los que descalificar el sistema educativo existente.

Unidos, todos estos obstáculos y resistencias convirtieron la puesta en marcha de la Ley en una tarea sumamente penosa y a la que costaba reconocerle los medidos logros que iba cosechando. Con razón se ha hablado de la «contrarreforma» que conoció la Ley desde el mismo instante de su gestación.

## CONTROVERSIAS. UNA VALORACIÓN DE LA LEY

La política es uno de los ámbitos más propicios para la proliferación de controversias. Múltiples personas y grupos, con posiciones, opiniones e intereses diversos, cuando no rivales y hasta contrapuestos, favorecen

<sup>71</sup> Jaume Carbonell, «De la Ley General de Educación a la alternativa de escuela pública. Algunas notas introductorias sobre los movimientos sociales en el sector de la enseñanza», *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 237-255.

<sup>72</sup> Carbonell, «De la Ley General de Educación», 237-255.

que constantemente surjan y se cultiven todo tipo de polémicas. Por eso hubiera sido impensable que no se dieran ante la reforma educativa de los 70. Al abordarlas lo hacemos teniendo en cuenta lo que suponen como valoración de la Ley.

En este caso, además, estamos ante una reforma decididamente modernizadora pero llevada a cabo dentro de un régimen autoritario y fuertemente conservador. Por lo tanto, sus planteamientos y, sobre todo, su puesta en práctica, darán lugar a intensas controversias que, en unos casos, serán por lo que tiene de innovación y, en otros, por no haberlo sido lo suficiente o no haber logrado todo y en la forma y el tiempo en los que se esperaba e incluso se comprometió. Algunas de estas controversias, no poseen una interpretación unívoca, sino que proceden de vivencias y están sujetas a vinculaciones. Por ello mismo, son más discutibles y comprensibles.

De las que se han dado –algunas todavía persisten con mayores o menores modificaciones– destacaríamos cuatro: la cacareada bajada de nivel de conocimientos al término de la educación obligatoria; la financiación con dinero público de la enseñanza privada con la consiguiente contraposición e incluso competición con la enseñanza pública; en tercer lugar, la integración de la Formación Profesional en el sistema educativo categorizada como «la hermana pobre» del mismo; y, finalmente, algunas de las decisiones tomadas a raíz de la Ley de la Memoria Histórica.

Respecto a la primera, es relativamente frecuente encontrar en este sentido opiniones que se quejan del bajísimo nivel cultural del alumnado al término de sus estudios obligatorios. Las expresan cualquier persona de forma desahogada, literatos y personas relevantes de la cultura en artículos periodísticos<sup>73</sup> y profesorado que funcionó cuando el sistema expulsaba a quienes no se adaptaban al mismo o se manifiesta cansado del ejercicio profesional. En algunos casos merecerían muy poca atención académica. Es demasiado evidente en ellas el componente

---

<sup>73</sup> Como ejemplos claros encontramos reiteradamente artículos de Javier Marías, «Profesores desesperados», *El País*, Madrid, 9 de octubre de 2005; o de Arturo Pérez-Reverte, «Permitidme tutearos, imbéciles», *XL Semanal*, Madrid, 5 de febrero de 2021. A veces adopta una expresión más estructurada como, por ejemplo, Antonio Moreno Castillo, *Panfleto antipedagógico* (Barcelona: El Lector Universal, 2006).



subjetivo,<sup>74</sup> su carga de nostalgia o su cansancio o incapacidad para afrontar los retos de una tarea como la educación que exige esfuerzo y entrega constantes y permanentemente una actitud optimista y proyectada al futuro. Con todo, su generalización aconseja afrontarlas siquiera mínimamente.

Digamos, primeramente, que en demasiadas ocasiones llama la atención la inadecuación de muchas comparaciones, absolutamente tramposas. ¿Cómo establecer relaciones entre la minoría que superaba el bachillerato elemental antes de la LGE (18% de los escolarizados que no de toda la población escolarizable)<sup>75</sup> con la totalidad que, después de su aprobación, estaba obligada a llegar al final la EGB? ¿No hay tras ellas demasiado clasismo? ¿No hay un rechazo a la generalización y democratización de la educación? Muchas veces, se diría que no son conscientes de no ver la diferencia entre una cultura elitista y fuertemente memorística y literaria, referida al pasado y la que podríamos entender como «formación general» con saberes mucho más abiertos a la vida real y el presente. Tampoco que no se reconozca la diferencia entre tener solo un alumnado procedente de familias en las que todos sus miembros tuvieron una extensa escolarización y un alumnado que procede de la totalidad de las familias de una sociedad.

Pero sobre todo parece que no comprenden o no aceptan el sentido de la reforma del 70 y su esfuerzo modernizador y democrático. Esta, coherentemente con su inequívoco compromiso con el derecho a la educación y con su voluntad de que una educación básica abarcara obligatoriamente a toda la población,<sup>76</sup> optó por la escolarización comprensiva (*comprehensive school*). Y, digámoslo abiertamente, no se trata de una metodología didáctica que facilite la tarea del profesorado, sino de una política educativa. Por supuesto, no se quiere renunciar a conseguir el mejor aprendizaje, pero en su intención primaria se persigue la búsqueda de logros más relacionados con la equidad, la igualdad de oportunidades o el bienestar de los alumnos que con una eficacia instructiva o con un

<sup>74</sup> «Cómo a nuestro parecer, cualquier otro tiempo pasado fue mejor» que escribía Jorge Manrique ya en el siglo XV y donde dejaba clara la presencia de la subjetividad en este tipo de opiniones.

<sup>75</sup> Ministerio de Educación y Ciencia, *La educación en España*, 24.

<sup>76</sup> Ministerio de Educación y Ciencia, *La educación en España*, 206.

trabajo más fácil para el profesorado.<sup>77</sup> Ahora bien, la educación comprensiva no es fácil ni barata. No segregar al alumnado según su rendimiento escolar exige, cuando menos, una muy buena formación del profesorado, un equipo pedagógico en los centros –no solo profesorado– y además nunca perder de vista la ineludible relación escuela-sociedad. No se puede ignorar que los factores sociopolíticos y económicos siempre condicionan la realidad de la escuela, ni dejar de tener presente que no es lo mismo trabajar con un alumnado perteneciente a familias de clase media y alta que con otro que incluye a la totalidad de la población escolar. Por lo tanto, antes de rechazar el objetivo modernizador y democratizador de la LGE, hay que examinar si el fallo está en la propuesta o en la insuficiente dotación económica, su aplicación apresurada, la falta de preparación del profesorado y del sistema educativo para su puesta en práctica y, finalmente, en el hecho de que en una sociedad excesivamente desigual en todos los demás órdenes siempre entrañará especiales dificultades la educación comprensiva.

La segunda materia importante que ha dado lugar a controversias estaría, en nuestra opinión, en la financiación pública de la enseñanza privada. Nos parece que ya existía una velada contradicción entre las ideas y planteamientos del equipo ministerial en relación con la función del Estado en la educación y la aceptación de la fuerza que tenía la Iglesia, tanto por su presencia en las altas esferas del Régimen como por la que suponían sus numerosos centros educativos. Ella era el principal propietario y gestor de casi toda la enseñanza privada y esta tenía una presencia desproporcionada, sobre todo en la enseñanza media.<sup>78</sup>

<sup>77</sup> «Para empezar, las escuelas deben ser comprensivas, esto es, los alumnos de diferentes contextos socioeconómicos y distintos niveles de rendimiento escolar deben ser educados en las mismas escuelas y en las mismas clases. [...] Poner a todos los alumnos en las mismas escuelas supone admitir que a) todos esos alumnos tienen el mismo valor como seres humanos; b) todos tienen amplias capacidades innatas con el mismo abanico de ellas dentro de cada grupo socioeconómico; y c) todos ellos pueden beneficiarse más o menos de una educación similar, siendo capaces de vivir una “buena vida” (que no difiere fundamentalmente de una clase a otra) y estando igualmente llamados para hacerlo»: Clive Beck, *Better Schools. A Values Perspective* (Bristol, The Falmer Press, 1990), 17. Citado en EURYDICE, *Una década de reformas en la educación obligatoria de la UE (1984-1994)* (Bruselas: Unidad Europea EURYDICE, 1997), 19.

<sup>78</sup> Ministerio de Educación y Ciencia, *La educación en España*, 69. Ahí se puede ver el porcentaje de la enseñanza oficial respecto al total tanto en España como en los principales países europeos. En enseñanza media, destaca el 20,34% de España frente a la mayoría de los países en los que es absolutamente mayoritaria (en tres supera el 90%, en otros tres el 80% y en otros tres el 70%). En los tres países donde tampoco es mayoritaria la enseñanza pública, tenía, sin embargo, un porcentaje

La denuncia del Libro Blanco de las desigualdades en educación y la insistencia en el derecho a la educación y el deber del Estado de garantizarla induciría a pensar que fue la presión de la Iglesia –a la que ya nos hemos referido en estas mismas páginas– quien consiguió que se asumiese la financiación pública de la enseñanza privada a fin de mantener la gratuidad en los niveles obligatorios. Además, como hemos indicado en páginas anteriores, el esfuerzo modernizador de los promotores de la reforma suponía una clara preeminencia del Estado y su papel en la educación frente a las pretensiones de la Iglesia de que fuera subsidiario. El Libro Blanco dejaba claro que la enseñanza privada estaría bajo la tutela y dirección del Estado, aunque ya asumía que «El Estado proporcionará a los Centros de enseñanza no estatal ayuda», si bien lo hacía condicionadamente: «en la medida en que estos beneficien a los sectores sociales menos favorecidos económicamente y en función del nivel y calidad de su rendimiento educativo».<sup>79</sup> Quedaba apuntada la incógnita de cómo compaginar que toda la educación básica fuese obligatoria y gratuita y a la vez admitir la existencia de centros privados que solo serían subvencionados si acogían a unos sectores determinados del alumnado.

La Ley nos parece que mantuvo también una cierta contradicción en este mismo sentido cuando, por un lado, afirmaba con la máxima intensidad la voluntad de superar las desigualdades en educación y, por otro, aceptaba los conciertos entre el Estado y las instituciones privadas para garantizar la gratuidad de en los tramos obligatorios. Así, en la introducción expresa con rotundidad su compromiso con la igualdad:

El período de Educación General Básica, que se establece único, obligatorio y gratuito para todos los españoles, se propone acabar en el plazo de implantación de esta Ley con cualquier discriminación y constituye la base indispensable de igualdad de oportunidades educativas, igualdad que se proyectará a lo largo de los demás niveles de enseñanza.<sup>80</sup>

---

bastante superior al que entonces existía en España. Así, Bélgica (41,21%), Portugal (38,88%) y Holanda (31,89%).

<sup>79</sup> Ministerio de Educación y Ciencia, *La educación en España*, 241.

<sup>80</sup> «Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa», BOE, 6 de agosto de 1970.

Y en el artículo 15.1 vuelve a insistir: «La Educación General Básica tiene por finalidad proporcionar una formación integral, fundamentalmente igual para todos [...]».

Sin embargo, la Ley no tenía más remedio que reconocer a la Iglesia todos los derechos –más bien privilegios– que le otorgaba el Concordato de 1953<sup>81</sup> lo cual suponía que dejaba de ser igual para todos. Y también aceptaba la financiación directa del Estado a la enseñanza privada. Así, se comprometía a que toda la educación obligatoria fuera gratuita y para ello el Estado subvencionaría a los centros no estatales de forma completa mediante conciertos.<sup>82</sup>

Probablemente la asfixia económica del Ministerio impidió cumplir lo que prescribía la Ley. Como remedio, se aprobó una normativa provisional, objeto de sucesivas modificaciones que dio lugar a un progresivo incremento de la cuantía de las subvenciones. El resultado fue paradójico: hubo una elevada participación estatal en la financiación de la enseñanza privada y no entraron en funcionamiento el sistema de contrapartidas ni las exigencias que pretendía la Ley.<sup>83</sup>

La Iglesia siempre ha justificado sus demandas en el derecho de los padres a elegir la educación que deseen para sus hijos, especialmente en su dimensión religiosa y moral, derecho reconocido en la LGE (artículo 5.3) y respaldado con anterioridad por la «Declaración Universal de los Derechos Humanos» (artículo 26), y posteriormente también recogido en la Constitución española (artículo 27). Ya en los años en los que se producía un constante incremento de la financiación pública a la

---

<sup>81</sup> *Ley General de Educación*, Artículo 6.1.

<sup>82</sup> «Artículo 94.4: a) En el más breve plazo, y como máximo al concluir el período previsto para la aplicación de la presente Ley, la Educación General Básica, así como la Formación Profesional de primer grado, serán gratuitas en todos los Centros estatales y no estatales. Estos últimos serán subvencionados por el Estado en la misma cuantía que represente el coste de sostenimiento por alumno en la enseñanza de los Centros estatales, más la cuota de amortización e intereses de las inversiones requeridas. b) A los efectos de la referida subvención, se establecerán los correspondientes conciertos, de conformidad con lo que determina el artículo noventa y seis de esta Ley.».

<sup>83</sup> José M. Díaz Lema, *Los conciertos educativos en el contexto de nuestro derecho nacional y en el derecho comparado* (Madrid: Marcial Pons, 1992), citado en Ana Villarroja Planas, *La financiación de los Centros Concertados* (Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2000): 89.

enseñanza privada, uno de los autores de la Ley planteaba que la libertad de enseñanza no debería contribuir a diferencias y discriminaciones que terminan perjudicando a los más necesitados; que el interés de las familias de proporcionar la mejor educación para sus hijos sería de mayor valor ético si se convirtiera en un interés «social» que beneficiara también a los hijos de los demás; y que si se dan desigualdades, tendrían que ser en beneficio de los más necesitados, no al revés.<sup>84</sup>

Desde la perspectiva actual, podemos decir que los conciertos vieron la luz con la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), la primera ley sobre la educación no universitaria que promulgó el primer gobierno socialista de la democracia en 1985; que paulatinamente han ido disminuyendo sus exigencias y se ha incrementado la libertad de elección siendo sobre todo las clases medias quienes más han sabido aprovecharla;<sup>85</sup> y que se ha dado un gran incremento de la financiación pública que ha tenido un carácter regresivo pues han sido las clases medias y altas sus principales beneficiarias.<sup>86</sup> Finalmente, reconozcamos que la mayoría de la investigaciones constatan que, en términos generales, la libertad de elección de centros no es utilizada por las familias para elegir una educación conforme a sus convicciones religiosas o morales, sino para buscar una mejora de las posibilidades de sus hijos en una sociedad competitiva así como para que se encuentren en un ambiente que implica segregación social.<sup>87</sup>

La tercera materia a la que nos referiríamos como objeto de controversia sería la Formación Profesional (FP). También aquí destaca el impulso modernizador que supuso la reforma de los 70. Hasta entonces, la FP estaba separada del sistema educativo, como una modalidad independiente y sin vías de acceso al mismo, lo que le suponía perjuicios y un innegable menosprecio social. La LGE empezó por darle un enfoque

---

<sup>84</sup> Cuadernos de Pedagogía, «La opinión de... José Blat Gimeno» (Sobre el informe de la Comisión Evaluadora de la LGE. Encuesta realizada a diferentes personalidades del mundo educativo, desde representantes de la Comisión Evaluadora de la Ley General de Educación de 1970, hasta representantes de diferentes sectores educativos)», *Cuadernos de Pedagogía* 18 (1976), s.p.

<sup>85</sup> Villarroya Planas, *La financiación de los Centros Concertados*: 302-303.

<sup>86</sup> Villarroya Planas, *La financiación de los Centros Concertados*, 306.

<sup>87</sup> Miquel Àngel Alegre Àrbol y Ricard Benito, «¿En qué se fijan las familias a la hora de escoger la escuela de sus hijos?: factores de elección y descarte escolar en la ciudad de Barcelona», *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado* 16, n.º 3 (2012): 59-79.

más amplio al que venía recibiendo y, de hecho, sustituyó su vinculación a una profesión concreta por el de familias profesionales. Pero, sobre todo, la principal novedad está en su integración plena en el sistema educativo y en hacerla beneficiaria de los principios generales que reclamaba para el mismo, es decir, la formación permanente de la persona, así como la interrelación con los restantes niveles. Añade, además, un intento de superar una dicotomía cerrada entre la formación general y la profesional al introducir en la EGB y, de forma más específica en el BUP, enseñanzas y actividades «técnico-profesionales» (EATP).<sup>88</sup>

Si todo lo anterior era enormemente positivo, hay que señalar que no terminó de superar los rasgos que terminaron por hacer de ella la «hermana pobre» del sistema educativo. Entre ellos están su impartición en centros diferentes, la asignación de un profesorado específico y en algunas materias con menor titulación y, sobre todo, convertirla en la única salida del alumnado que «no quiere o no puede estudiar». Ya supone un problema la temprana bifurcación del sistema entre la rama orientada a la continuación de la formación y la otra, caracterizada por la preparación profesional; ahora bien, la doble titulación al finalizar la EGB –Graduado Escolar o simplemente Certificado de Escolaridad– ha hecho que, desde el comienzo, el alumnado con mejores expedientes y pertenecientes a clases medias y altas han accedido al BUP mientras que para quienes no habían conseguido los objetivos de la EGB la única opción era la FP.<sup>89</sup>

Quizás tengan un rango menor las controversias que han tenido lugar a raíz de los cambios de denominación que se han dado con motivo de la Ley de la Memoria Histórica. Consideramos que esta Ley viene a reparar clamorosas injusticias. Es hora ya de que encuentren la debida reparación todas las víctimas de la represión franquista y vean restaurada su dignidad. Nuestra mirada se dirige ahora al afán que algunos representantes municipales han desplegado para borrar los vestigios de la reforma educativa de los años 70 y sus autores. Nos parece que dicha reforma en conjunto, y especialmente si se tiene en cuenta el contexto en el que se realizó, fue meritoria, y sus autores demostraron inteligencia, valentía, generosidad y deseo de servir a la sociedad española

<sup>88</sup> *Ley General de Educación*, artículos 17.1 y 26.

<sup>89</sup> *Ley General de Educación*, artículo 20.

propiciando su modernización a través de la reforma de la enseñanza. Estamos persuadidos de que la Ley de la Memoria Histórica es digna de empeños más justos, necesarios y provechosos.

Terminemos este apartado reconociendo que la LGE ha estado sometida a fuertes controversias en sus orígenes y desarrollo, como también muestra en su texto para este monográfico, aunque desde otro enfoque, Patricia Delgado Granados. Quisiéramos insistir en que, en unos casos, podemos atribuirles su origen a su mismo carácter modernizador que chocaba con concepciones e intereses socialmente asentados; en otros, a su insuficiente financiación, así como a las dificultades que tuvo para su puesta en práctica; y en otros a que, pese a su carácter positivo e innovador general, no satisfacía plenamente lógicas aspiraciones ni cumplía adecuadamente sus propios compromisos y prescripciones.

## PARA FINALIZAR

La LGE ha sido objeto de diferentes análisis y valoraciones. Lo justifica la misma sustantividad de la Ley, cuya importancia ponen de manifiesto incluso quienes la censuran. No nos detendremos en analizar las críticas que se han hecho a la Ley –algunas ya las hemos deslizado en las páginas precedentes–, como la falta de concreción del Libro Blanco, su ambivalente estatismo, que tanto pretende huir de la subsidiariedad del sistema público como favorecer a la enseñanza privada,<sup>90</sup> su mezcla de progreso y regreso, el ser un instrumento al servicio de la reproducción de clases con «renovados» procedimientos y una semántica nueva (igualdad de oportunidades, racionalización, selección en función de las capacidades...),<sup>91</sup> el haberse erigido en recurso de legitimación para la supervivencia del Régimen al transferir a la educación la justificación del orden social desde nuevas bases culturales (meritocracia, valía individual, sistema educativo psicologizado...)<sup>92</sup> poniéndose así al servicio de la política en una especie de «huida hacia adelante»...<sup>93</sup> Y, no sin razón,

<sup>90</sup> Armando Segura, *Crítica del libro blanco y del proyecto de ley de educación* (Barcelona: Editorial Novaterra, 1970), 80.

<sup>91</sup> Carlos Lerena Alesón, *Escuela, ideología y clases sociales en España. Crítica de la sociología empirista de la educación* (Barcelona: Ariel, 1976), 273-277.

<sup>92</sup> Ortega, «Las ideologías de la reforma educativa de 1970», 36-37, 43.

<sup>93</sup> Puellas, «Tecnocracia y política», 19.

también se ha reparado en las llamativas omisiones de la Ley (presencia del profesorado en la reforma, objetivos de las etapas educativas, instalaciones escolares, zonas rurales...).<sup>94</sup> Incluso hay quien afirma que la Ley «no alcanzó ninguno de los objetivos propuestos –escolarización total, gratuidad, reforma pedagógica, etcétera».<sup>95</sup> Abonarí­a esta opinión el déficit, casi diez años después, de puestos escolares, la inequitativa distribución de los recursos, la persistencia de las desigualdades, incluso regionales, las deficiencias en la calidad de la enseñanza, etc.<sup>96</sup>

Reconociendo algunas de las valoraciones mencionadas, también debemos consignar otras de diferente signo. Como que la LGE fue un manifiesto contra la política educativa franquista, y un proyecto –ciertamente ilustrado– inspirado en principios modernizadores, que hablaba de participación, democratización, de derecho a la educación e igualdad de oportunidades, que reconocía la educación como servicio público fundamental y el consiguiente protagonismo del Estado en ella, y que volvía de nuevo la mirada a Europa, como en la mejor tradición española en busca de soluciones. Por eso, posiblemente este nuevo aire pedagógico –aunque conteniendo mucho de apariencia y de burocracia– fuera un factor más de cuantos contribuyeron a aliviar la tensión social y a preparar la transición política en España, como aventuró Díez Hochleitner.<sup>97</sup>

Es innegable que la LGE –«Madre de toda la legislación educativa posterior» en expresión de Raimundo Cuesta<sup>98</sup>–, al margen de la finalidad política que albergaran sus creadores, retomó los principios de la escolarización universal y gratuita y de la escuela comprensiva, y recuperó la

<sup>94</sup> Pamela O' Malley, *La educación en la España de Franco* (Madrid: Gens, 2010), 106-107.

<sup>95</sup> Valeriano Bozal, «De la escuela heredada del franquismo, a la escuela pública», *El País* (Madrid), 18 de septiembre de 1977.

<sup>96</sup> Ministerio de Educación y Ciencia, *España. El desarrollo de la educación en 1977-78 y 1978-79. Informe a la 37ª Reunión de la conferencia Internacional de la Educación*, Ginebra, julio 1979 (Madrid: MEC, 1979), 9-10, 17.

<sup>97</sup> Díez Hochleitner, «La reforma educativa», 497-498.

<sup>98</sup> Cuesta Fernández, Raimundo, «A modo de presentación genealógica: El presente y el pasado de la educación y el futuro del estado del bienestar», en Cuesta Fernández, Raimundo, Enrique Díez Gutiérrez, Juan Mainer Baqué y Julio Mateos Montero, *Reformas y modos de educación en España: entre la tradición liberal y la tecnocracia*. Separata de la *Revista de Andorra*, edición del Centro de Estudios Locales de Andorra, 2011: 24.



idea de la educación como palanca de desarrollo económico, de mejora, de cambio y de movilidad social. La Ley Villar trajo consigo un repertorio doctrinal importante, una apertura epistemológica desconocida hasta entonces. Por eso se suele admitir que «la concepción global de la reforma era moderna», como lo demostraría que otra reforma, la de 1990 que la sustituyó con el Partido Socialista en el poder, volviera sobre algunos de sus principios no implantados o escasamente desarrollados, como el de la comprensividad.<sup>99</sup> Para otros, su sombra llega más allá de la reforma de 1990, proyectándose «hasta la más reciente legislación de nuestro tiempo».<sup>100</sup>

Negada en su tiempo desde dentro y fuera del Régimen, y, en el nuestro, elogiada por unos en sus planteamientos pedagógicos y criticada por otros en sus propósitos políticos, cuando ahora se cumplen cincuenta años de su aprobación, la LGE no ha logrado sacudirse la mancha de ser una ley emanada en el franquismo que buscó remedios en las recomendaciones internacionales y quiso responder a las exigencias del desarrollismo capitalista. Con todo, estas intenciones no han sido las que le han procurado el desfavor de la desmemoria, sino, sobre todo, que fuera una ley nacida en un régimen dictatorial; y ese fue su «estigma: el de ser una ley franquista».<sup>101</sup> A pesar del cual, y a despecho de la aplicación práctica de la reforma, la Ley General de Educación de 1970, fue, al menos en su programa propositivo, una ley para la modernización de España.

### Nota sobre los autores

JUAN MANUEL FERNÁNDEZ-SORIA es catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia. Se ha especializado en Política educativa y en Historia de la Educación española contemporánea. En este último ámbito ha dedicado parte de su atención al estudio de la educación durante la Guerra Civil española, una de cuyas contribuciones en esta materia le valió el VII «Premio José Manuel Esteve», convocado por

<sup>99</sup> Puellas, «Tecnocracia y política», 24.

<sup>100</sup> Cuesta, «A modo de presentación», 24.

<sup>101</sup> Viñao, «La Ley General de Educación», 130.

la Universidad de Málaga. El estudio de la memoria histórica ha constituido otra de sus destacadas líneas de investigación, por uno de cuyos trabajos, dedicado a la represión del Magisterio primario y por otros estudios de esta temática que le siguieron, fue galardonado, junto a Carmen Agulló, con el «Premi Dones Progressistes» en su XV<sup>a</sup> edición, otorgado por la Federació de Dones Progressistes de la Comunitat Valenciana. En el campo de la Política Educativa ha contribuido a consolidar el Grupo de Investigación reconocido por la Universidad de Valencia –«Políticas Educativas, Interculturalidad y Sociedad» (POLISOC)–, que dirige. En los últimos años se ha centrado en el estudio de las relaciones de poder en la profesión docente, el papel del Estado en la educación, la educación moral y cívica, las influencias internacionales en la política educativa española, los procesos de socialización y legitimación política a través de la educación, el derecho a la educación, la libertad de enseñanza y la identidad cultural. El resultado de estas investigaciones los ha dado a conocer en varios libros, ponencias y artículos publicados en revistas especializadas. Actualmente dirige la colección «Márgenes» de la Editorial Tirant Lo Blanch, que integra hasta el momento cerca de 90 títulos.

DIEGO SEVILLA MERINO es doctor en Filosofía y Letras (Sección Pedagogía) por la Universidad de Málaga y Profesor en la Universidad de Granada desde el curso 1982-1983 donde con el perfil de «Política y Legislación Educativas» y dentro del área Teoría e Historia de la Educación ha obtenido plaza de Profesor Titular de Universidad (1987) y Catedrático (2011). En la actualidad está jubilado. Su investigación y publicaciones se han orientado preferentemente al estudio del sistema educativo tanto en sus diferentes etapas como en su relación con la sociedad y los ha realizado a menudo desde un enfoque histórico. Ha sido IP en varios Proyectos de Investigación: «Articulación de políticas públicas en la Formación Profesional específica a través del diseño de competencias» (SEJ 1174) (2006-2009); «La incidencia de la elección de centros educativos en los procesos de inclusión y exclusión social en la Comunidad Autónoma de Andalucía» (SEJ2006-08828/EDUC) (2006-2009); «Dinámicas de privatización exógenas y endógenas en y de la educación: la implantación del modelo de cuasimercado en España.» EDU2010-20853 (2010-2013). Pertenece a la Sociedad Española de Historia de la Educación y a la Sociedad Española de Educación Comparada. Ha formado

parte del Consejo Escolar de Andalucía en su Comisión Permanente. Dentro de la Universidad de Granada, ha ocupado los puestos de Director y Secretario del Departamento de Pedagogía, Vicedecano Comisario para la formación de la Facultad de CC. de la Educación y Director del Secretariado de estudios del Tercer Ciclo y Doctorado.

## REFERENCIAS

- Alegre Árbol, Miquel Àngel y Ricard Benito, «¿En qué se fijan las familias a la hora de escoger la escuela de sus hijos?: factores de elección y descarte escolar en la ciudad de Barcelona», *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado* 16, n.º 3 (2012): 59-79.
- Beck, Clive, *Better Schools. A Values Perspective*. Bristol: The Falmer Press, 1990.
- Blat Gimeno, Amparo. «El Llibre Blanc i la Lley General d' Educació de 1970 segons José Blat Gimeno». *Educació i Història. Revista d' Història de l' Educació* 36 (2020): 161-175.
- Bordetas Jiménez, Iván. «A vueltas con el franquismo, el cambio político y los movimientos sociales», en *Nosotros somos los que hemos hecho esta ciudad. Autoorganización y movimiento vecinal durante el tardofranquismo y el proceso de cambio político*, 25-76. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, 2012.
- Carbonell, Jaume. «De la Ley General de Educación a la alternativa de escuela pública. Algunas notas introductorias sobre los movimientos sociales en el sector de la enseñanza». *Revista de Educación*, n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 237-255.
- Carnero, Teresa. «Modernización política: una propuesta de análisis». *Historia Contemporánea* 4 (1990): 133-144.
- Carreras, Albert y Xavier Tafunell (coords.). *Estadísticas históricas de España, ss. XIX y XX*. Bilbao: Fundación BBVA, 2005.
- Castillejo Brull, José Luis. «Los I.C.E.s y la formación del profesorado». *Revista de Educación* 269 (1982): 43-54.
- Cuesta Fernández, Raimundo. «A modo de presentación genealógica: El presente y el pasado de la educación y el futuro del estado del bienestar», en Cuesta Fernández, Raimundo, Enrique Díez Gutiérrez, Juan Mainer Baqué y Julio Mateos Montero, *Reformas y modos de educación en España: entre la tradición liberal y la tecnocracia*, 19-30. Separata de la *Revista de Andorra*, edición del Centro de Estudios Locales de Andorra, 2011.
- Cuadernos de Pedagogía. «Villar Palasí, diez años después. Entrevista realizada a José Luis Villar Palasí, diez años después de la implantación de la Ley

- General de Educación de 1970. Valoración de la aplicación de la citada ley y exposición de las ideas que subyacen tras la misma». *Cuadernos de Pedagogía* 65 (1980): 23-25.
- Díaz Lema, José M. *Los conciertos educativos en el contexto de nuestro derecho nacional y en el derecho comparado*. Madrid: Marcial Pons, 1992.
- Díez Hochleitner, Ricardo. «Conferencia pronunciada por Don Ricardo Díez Hochleitner en el acto de apertura del IV Congreso Nacional de Pedagogía». Pamplona, octubre, 1967). *Revista de Educación* 201 (1969): 66-69.
- Díez Hochleitner, Ricardo. «Palabras del Señor Ricardo Díez Hochleitner en la clausura del Seminario Internacional sobre Prospectiva de la Educación». *Revista de Educación* 215 (1971): 125-126.
- Díez Hochleitner, Ricardo. «La reforma educativa de 1970. Su pequeña historia», en Ministerio de Educación y Ciencia, *Simposium internacional sobre Educación e Ilustración. Dos siglos de reformas en la enseñanza. Ponencias*, 477-498. Madrid: Centro de publicaciones -Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia, 1988.
- Escolano Benito, Agustín. «Discurso ideológico, modernización técnica y pedagogía crítica durante el franquismo». *Historia de la Educación* 8 (1989): 7-27.
- Escolano Benito, Agustín. «Los comienzos de la modernización pedagógica en el franquismo: (1951-1964)»; *Revista española de pedagogía* 192 (1992): 289-310.
- EURYDICE. *Una década de reformas en la educación obligatoria de la UE (1984-1994)*, Bruselas: Unidad Europea EURYDICE, 1997.
- Fernández Soria, Juan Manuel. «La nueva historia política de la educación». *Historia de la Educación* 25 (2006): 71-103.
- Gómez-Escalonilla, Lorenzo. «Educación para el desarrollo. OCDE, asistencia exterior y reforma de la enseñanza en la España tardofranquista». *Foro de Educación* 18, n.º 2 (2020): 127-148.
- González-Delgado, Mariano. «Las influencias internacionales en el sistema educativo español durante el tardofranquismo: una nueva visión historiográfica», en *Ideas educativas en perspectiva filosófica e histórica. Circulación, recepción y concreción en la práctica*, ed. Jon Igelmo Zaldívar, 73-79. Salamanca: FahrenHouse, 2019.
- Informe final del Comité de Cooperación Internacional para la reforma de la educación en España. 1969*. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/82858/00820093002260.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (consultado el 2 de febrero de 2021).
- Lerena Alesón, Carlos. *Escuela, ideología y clases sociales en España. Crítica de la sociología empirista de la educación*. Barcelona: Ariel, 1976.

- Loff, Manuel. «La política cultural de los “Estados nuevos” español y portugués (1936-1945): tradicionalismo, modernidad y confesionalización». *Revista de Occidente* 223 (1999): 41-62.
- Lorenzo Vicente, Juan Antonio. «Los “precedentes” del Libro Banco y de la Ley General de Educación, con especial referencia a la educación secundaria». *Revista de Educación* 316 (1998): 343-368.
- Martin, Ó. J., y L. Delgado Gómez-Escalonilla, «Educational Reform, Modernization and Development. A Cold War Transnational Process», en *Teaching Modernization. Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold War*, eds. Ó. J. Martin y L. Delgado Gómez-Escalonilla, 235-260 (New York: Berghahn Books, 2020).
- Ministerio de Educación Nacional. *La educación y el desarrollo económico-social. Planeamiento integral de la educación. Objetivo de España para 1970. Curso-Coloquio sobre planeamiento integral de la educación*. Madrid: MEN, 1962.
- Ministerio de Educación y Ciencia. *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, 1969.
- Ministerio de Educación y Ciencia. *España. El desarrollo de la educación en 1977-78 y 1978-79. Informe a la 37<sup>a</sup> Reunión de la conferencia Internacional de la Educación*. Ginebra, julio 1979. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1979.
- Moreno Castillo, Antonio. *Panfleto antipedagógico*. Barcelona: El Lector Universal, 2006.
- O’ Malley, Pamela. *La educación en la España de Franco*. Madrid: Gens, 2010.
- Ortega, Félix. «Las ideologías de la reforma educativa de 1970». *Revista de Educación*, n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 31-46.
- Pasquino, Gianfranco. «Modernización», en *Diccionario de Política*, eds. Norberto Bobbio, Nicola Matteucci y Gianfranco Pasquino, I, 988-998. México-Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.
- Pérez Galán, Mariano, «La Ley General de Educación y el movimiento de enseñantes». *Revista de Educación*, n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 311-321.
- Puelles Benítez, Manuel de. «Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970». *Revista de educación*, n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 13-29.
- Serrano Pelegrí, Fernando. «La tramitación de la Ley General de Educación y Financiamiento del Sistema Educativo de 1970. Análisis desde una perspectiva político-educativa» (Tesis doctoral, Universidad CEU - Cardenal Herrera, 2016).

- Villar Palasí, José Luis. «España y el “Año Internacional de la Educación”. Alocución del excelentísimo señor don José Luis Villar Palasí, ministro de Educación y Ciencia, a través de Televisión Española, el día 16 de enero de 1970». *Revista de Educación* 206 (1969): 47-48.
- Villar Palasí, José Luis. «Discurso del Ministro de Educación y Ciencia en la sesión inaugural del Seminario Internacional sobre Prospectiva de la Educación». *Revista de Educación* 215 (1971): 119-120.
- Villar Palasí, José Luis. «Discurso del ministro de Educación y Ciencias ante el Pleno de las Cortes en defensa del Proyecto de Ley General de Educación y Financiamiento de la de la Reforma Educativa». *Boletín Oficial de las Cortes Españolas. Diario de las Sesiones del Pleno*, n.º 2 (28 julio 1970): 29-35.
- Villar Palasí, José Luis. «Discurso del ministro de Educación y Ciencia informando a la Comisión de Educación de las Cortes sobre la aplicación de la Ley General de Educación». *Boletín oficial de las Cortes Españolas. Diario de las sesiones de comisiones*. Comisión de Educación y Ciencia. Apéndice núm. 10 (14 febrero 1972): 3-19.
- Villar Palasí, José Luis. «Discurso pronunciado por el Ministro de Educación y Ciencia, don José Luis Villar Palasí, al presentar ante la Comisión de Educación de las Cortes Españolas el proyecto de Ley General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa». *Boletín Oficial de las Cortes Españolas. Diario de Sesiones de las Comisiones*. Comisión de Educación y Ciencia, Apéndice n.º 19 (1 abril 1970): 2-12.
- Villar Palasí, José Luis. «Introducción» a Ministerio de Educación y Ciencia. *La educación en España. Bases para una política educativa*, 7-11. Madrid: MEC, 1969).
- Villarroya Planas, Ana. *La financiación de los Centros Concertados*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2000.
- Viñao, Antonio. *Escuela para todos y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons, 2004.
- Viñao, Antonio. «El sistema educativo español: evolución histórica», en *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria*, coord. F. Imbernon, 13-33. Barcelona: Graó, 2010.
- Viñao, Antonio «La Ley General de Educación de 1970: ¿final de una etapa? ¿comienzo de otra?», en *Modernización educativa y socialización política. Contenidos curriculares y manuales escolares en España durante el tardofranquismo y la transición democrática*, ed. Manuel Ferraz Lorenzo, 125-149. Barcelona: Ediciones Morata y Universidad de La laguna, 2020.

# LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA. REENCUENTRO Y SEÑAL

*The General Education Act and the Pedagogy.  
Recovering and sign.*

Alejandro Mayordomo Pérez<sup>a</sup>


Fecha de recepción: 26/10/2020 • Fecha de aceptación: 01/02/2021

**Resumen.** El artículo presenta una amplia perspectiva histórica sobre las consideraciones pedagógicas que caracterizan y se proponen en la reforma de la educación básica en la España de 1970. Para ello el texto desarrolla una descripción e interpretación de documentos legislativos, políticos y técnicos; y precisa los contextos, las innovaciones, las contradicciones y las insuficiencias de la Ley Villar Palasí. Básicamente el autor trata de identificar y mostrar las características que presenta la racionalidad científica o modelo técnico de la reforma, la falta de correspondencia o conexión entre la pedagogía defendida, el contexto social y cultural, y las políticas concretas que debían activarse para cumplir sus objetivos. Finalmente, hay que señalar que este trabajo intenta clarificar el sentido de la Ley General de Educación en la historia educativa de España.

**Palabras clave:** Ley General de Educación (1970); política educativa española; reformas educativas; modelo pedagógico; ruptura y continuidad en las políticas educativas; franquismo y educación.

**Abstract.** *This paper undertakes a historical overview of the pedagogical considerations and references that characterize the basic educational reform in Spain in 1970. To do so, the text offers a description and interpretation of technical, political and legal documentation. Additionally, it clarifies the contexts, orientations, innovations and shortcomings of the legislation, known as the Villar Palasi law. Basically, the author attempts to demonstrate the characteristics of the scientific rationality or technical model of the law and its reform. The article also addresses the lack of*

---

<sup>a</sup> Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Avenida de Blasco Ibáñez 30, 46020 Valencia, España. Alejandro.Mayordomo@uv.es  <https://orcid.org/0000-0002-0029-7057>

*agreement between the pedagogy being defended, the social and cultural context, and the specific policies that needed to be introduced in order for the reform to achieve its objectives. And finally, this work tries to clarify the significance of this General Education Act in the educational history of Spain.*

**Keywords:** *General Education Act (1970); Spanish education policy; educational reforms; pedagogical discourses; rupture and continuity in educational politics; francoism and education.*

La Ley General de Educación (LGE) fue un hito en la larga historia de esperanzas y fracasos que configuran la construcción del sistema educativo español. Aquel importante documento legal, sus problemáticas potencialidades en el concreto contexto del final del franquismo, y su capacidad para posibilitar después –durante 20 años– modificaciones y cambios, tuvieron un significativo papel –como afirmación, como reto, y como anuncio– en la resolución de ese persistente proyecto. Ha sido, y es, un referente.

Sin duda puede situarse de modo relevante en aquel reiterado proceso reformador, que en nuestra historia educativa ha estado cargado y acompañado de ideologización, inestabilidad política, insuficiencia económica, y repleto de singulares retóricas, deficiencias normativas, incumplimientos, y retrasos. Una discontinuidad más.

Quizás convenga recordar, en principio, el doble sentido sociopolítico y pedagógico de la reforma que anima: por una parte, como el intento de canalizar una propuesta de transformación social, de modernización dentro de la continuidad, que avanzara en la necesidad de hacer partícipe de la educación a toda la población española; y, además, como un propósito de elevación de la cultura individual y social. Cambios sociales, nuevas aspiraciones y reivindicaciones, diferentes y urgentes necesidades, distintos valores emergentes relacionados con lo económico, el desarrollo, la eficiencia, la rentabilidad de la educación como inversión; son, todos ellos, factores concurrentes que generan críticas a la situación y plantean rectificaciones a desarrollar. Se postulaba una reforma global de nuestro sistema educativo.

De esa manera se defienden algunos objetivos primordiales: democratizar, implementar el derecho a la educación, promover la igualdad de oportunidades, perfilar la educación como servicio público fundamental.



Esta última cuestión es considerada, aunque cautelosamente, en el debate que dictamina el proyecto de ley, partiendo de una precisión planteada por Fernando Suárez González.<sup>1</sup>

Y es que aparece la necesidad de interpretar «debidamente» el tema, en razón del peligro –se llega a decir– del monopolio escolar. Monseñor Cantero Cuadrado, en su intervención como procurador, concibe ese concepto desde un punto de vista que califica como filosófico; para él la educación más que un servicio público, es una función social: «He votado que era la educación un servicio público fundamental. Es evidente. Ahora bien, que si se hace es siempre que esté por encima del servicio público la función social». Iglesia, Estado y familias son sus más eficientes responsables, opina el arzobispo de Zaragoza.<sup>2</sup> La ponencia se suma a la posición de Cantero; interpreta que se trata de un servicio público fundamental, el Estado debe tener la obligación, la responsabilidad económica, el compromiso, de que este servicio llegue a todos; ahora bien, la forma de hacerlo es otra cosa: «lo cumple de una manera directa, a través de sus propios centros, y lo cumple por medio de instituciones públicas o privadas que tienen también sus centros, los cuales conciertan con el Estado».

Cuando Villar abre las sesiones de la Comisión de Educación y Ciencia, señala de forma muy clara que la política educativa que se propone es ante todo una «política social» que haga frente a «intolerables situaciones de privilegio». Él mismo presentando, meses después, el proyecto

<sup>1</sup> «[...] al hablar de la educación como servicio público fundamental hemos, utilizado un “flatus vocis”; hemos dicho algo no en el sentido técnico que tiene el servicio público en el ordenamiento jurídico español, sino en un sentido distinto, me atrevería a decir literario, del concepto riguroso del servicio público. El servicio público –la Ponencia lo sabe muy bien– es, para la doctrina, lo que justifica la existencia del Estado mismo; de tal manera que la actividad de que se trata queda asumida por el Estado como propia del mismo. A partir de ese momento, la actividad no se puede ejercer más que por delegación del Estado, pero naturalmente ello no conduce a que el Estado tenga que hacerse cargo de la gestión de todos los servicios públicos, porque puede concederla a otras instituciones. [...] Y como la educación es un servicio público fundamental, si se hace, en rigor, repito, se hace por concesión del Estado. Y a mí eso me parece una aberración; me parece absolutamente incompatible con la afirmación de que hay centros pertenecientes otras instituciones. Y como quizá este argumento o este razonamiento conduciría a un callejón sin salida, sería conveniente precisar de alguna manera que aquella afirmación del servicio público fundamental no está entendida en el sentido que en nuestras leyes tienen los servicios públicos». *Diario de Sesiones de las Cortes Españolas* (DSCE), 41 (6-V-1970), 18.

<sup>2</sup> DSCE, 41 (6-V-1970), 22-25.

de ley recalca el sentido de integración social de la misma, buscando eliminar «toda barrera discriminatoria».<sup>3</sup>

Y, además de esa consecución social, se pretende que el funcionamiento del sistema educativo quede tajantemente, «supeditado» a los «imperativos» y la «evolución» de la «técnica pedagógica». Aquí observaremos esa dimensión pedagógica, poniendo de relieve los principios y marcos establecidos para la mejor cualificación y resultado de la formación: la renovación y racionalización pedagógica, al servicio de la eficacia y la calidad de nuestro sistema educativo. Recordemos una frase de Villar, en su parlamento ante la Comisión: «enseñamos muchas cosas, pero no a pensar ni a vivir».

Eso requería la contribución de la pedagogía a fijar nuevos fines y diferentes medios. Ahora bien, ya debemos adelantar que esa posición pedagógica va a conformarse olvidando que las prácticas educativas no son términos neutrales, puramente descriptivos... olvidando que, como señala Popkewitz, la política educativa y curricular contiene cuestiones de producción social, valores sociales, relaciones de poder y prácticas culturales.<sup>4</sup>

## DEFINICIONES Y PROPUESTAS

El enfoque pedagógico de la ley tiene un espacio relevante de desarrollo en la llamada Educación General Básica (EGB). En este punto, al que trataré de prestar mayor atención, los principios y objetivos adoptados pueden resumirse en los siguientes aspectos:

- a) Mejorar la calidad y los resultados del sistema educativo, algo que suponía hacerlo más justo y eficaz, homogéneo, flexible e interrelacionado.
- b) Establecer una escuela *unificada* de 6-14 años, que garantizara «oportunidades educativas» a la totalidad de la población. Se trataba de construir una oferta de escolarización obligatoria dividida en dos etapas, la primera de cinco cursos, y la segunda de tres.

---

<sup>3</sup> DSCE, 19 (1-IV-1970), 2-12.

<sup>4</sup> Thomas S. Popkewitz, *Sociología política de las reformas educativas. El poder-saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación* (Madrid-La Coruña: Morata-Fundación Paideia, 1994).

- c) Implementar la EGB como espacio de formación integral que debería desplegar un tratamiento educativo presidido por principios y estrategias metodológicas y organizacionales actualizadas; muy próximas a la educación personalizada.
- d) Combinar la globalización de materias con una moderada diversificación, estructurando los contenidos formativos en grandes áreas de aprendizaje, que evitasen la fragmentación en asignaturas.
- e) Desarrollar métodos innovadores, que fomentaran la originalidad, la expresión y la creatividad, el trabajo cooperativo; propiciando la realización de una enseñanza viva, activa y participativa.
- f) Conseguir el progreso del alumnado en la adquisición y disponibilidad funcional de técnicas y hábitos de aprendizaje.
- g) Incluir en los objetivos educativos el desarrollo de las capacidades de imaginación, observación y reflexión, y de aptitudes para la convivencia.
- h) Fomentar lo que se denomina como un «estilo propio» de cada centro, y que consecuentemente requerirá la prestación de apoyo y estímulos a sus iniciativas, ensayos y realizaciones positivas.
- i) Incorporar al sistema los oportunos servicios de orientación y tutorización escolar.
- j) Preparar una revisión completa del contenido de la educación, mediante una renovación general y actualizada de programas y orientaciones.
- k) Establecer una cuidadosa evaluación del rendimiento escolar; evaluación que sería un procedimiento más de orientación, «integrante de la actividad educativa»; y que debería efectuarse con la estimación global del progreso y resultados en la primera etapa, y con pruebas flexibles de promoción y la intervención del equipo docente, en la segunda.<sup>5</sup>
- l) Crear los oportunos mecanismos institucionales dedicados a la formación permanente del profesorado en el ámbito pedagógico,

---

<sup>5</sup> O.M. 16-XI-1970 (BOE 25-XI-1970); Resolución 17-XI-1970 (BOE 25-XI-1970); Resolución 25-XI-1970 (BOE 3-XII-1970).

algo que se presenta repetidamente como garantía esencial del avance de la reforma.

Al objeto de poner en funcionamiento ese nuevo modelo se establecieron unas *Orientaciones Pedagógicas*<sup>6</sup> para los planes y programas de estudio en la EGB; unas pautas que se entienden como «necesariamente comunes», aunque «diversamente alcanzables». Cuando se prorrogan, en 1971, se las califica como un instrumento ágil y flexible.<sup>7</sup>

Hay que advertir, en primer lugar, que tales orientaciones no se presentan como prescripciones rígidas, sino más bien como directrices y sugerencias de carácter experimental. Quieren ofrecer un detallado repertorio de definiciones de posición y propuestas de actuación; pero, sin embargo, entran con frecuencia en aspectos bien concretos dirigidos a la renovación de las instituciones escolares y la mejora del rendimiento, es decir, a una actuación sobre la efectividad. Sin duda, la significación básica de algunos de esos puntos merece su explicitación.

Por ejemplo: en cuanto a los objetivos, para la primera etapa se subordina la información a la formación y al desarrollo de la personalidad de los alumnos. En ese sentido se pretende primar los referidos a estimular la integración social, las facultades creadoras, los intereses científico-culturales; además hay una llamada a activar oportunidades didácticas para que el alumno se exprese en las diversas áreas del lenguaje y pueda llegar a nociones generales que cimienten la continuidad de su formación. Ya en la segunda etapa el objetivo es ir alcanzando un mayor nivel y desarrollo en la adquisición y sistematización de los conocimientos. Los objetivos, como comportamientos o modos de actividad que puedan ser evaluados, se presentan en diversos niveles: general, específico, de contenidos, de conductas formales, y operacionales.

Las áreas fundamentales de aprendizaje quedan agrupadas en los ámbitos de la «expresión» y la «experiencia»: el lenguaje verbal, considerado como instrumento básico que garantiza logro y progreso en todas las demás áreas, y que requiere un especial cuidado de aspectos como la capacidad de expresión ordenada y de comprensión, la actitud positiva hacia la lectura, la habilidad de leer, hablar y escribir comprensivamente

---

<sup>6</sup> O.M. 2-XII-1970 (BOE 8-XII-1970).

<sup>7</sup> O.M. 6-VIII.1971 (BOE 24-VIII-1970).

en una lengua extranjera; el lenguaje matemático, dirigido a la matematización de problemas, creación de sistemas formales, utilización de esos sistemas, y su interpretación; la expresión plástica, como recurso promotor de espontaneidad, creatividad, imaginación y sensibilidad; la expresión dinámica, para la educación del movimiento, el ritmo, la expresión corporal, juegos, deporte y gimnasia; la experiencia social y cultural, conocimiento histórico, geográfico, socioeconómico, político, que promueva, más que la memorización, la formación de actitudes y criterios, el ejercicio del análisis, la síntesis, la interpretación; las ciencias de la Naturaleza, para el conocimiento del medio físico, y el desarrollo de la observación, la experimentación y el pensamiento crítico y científico; y, en fin, la formación religiosa, con un matiz en sus objetivos que cabe resaltar, el interés por ayudar a «redescubrir» la fe en un mundo de progreso y cambio.

Después las orientaciones establecen unos niveles de contenido, formulándose los objetivos específicos que se han de ir alcanzando gradualmente, y que son considerados como meta y medio en el proceso educativo. En este aspecto se indica la importancia de cuidar la oportuna conexión entre la primera y segunda etapa de EGB y con el posterior Bachillerato. También es destacable que la formulación de los niveles se haga en términos de objetivos operacionales, una opción que responde al deseo de que los profesores puedan controlar y revisar las distintas unidades formadas por uno o más de dichos objetivos, de manera que la observación de comportamientos y la evaluación continuada fueran los instrumentos para mejorar el proceso educativo en general.

Una referencia a la evaluación del rendimiento educativo que ya había quedado definida como parte integrante, sistemática y sustancial de la actividad educativa, que descubre aptitudes e interés, que ayuda a la orientación, la recuperación, la adecuación de contenidos, la colaboración con las familias, etc. Las *Orientaciones* entran, aquí, en bastantes detalles: exploración psicológica inicial del alumnado, consejo de evaluación, observación de hábitos y actitudes, atención a los comportamientos, al aprovechamiento, a la madurez, y a la integración social. Cuando se plantea ese trabajo y servicios, sorprenden los niveles de importancia y exigencia que se les atribuye como tarea continuada de diagnóstico y tratamiento psicopedagógico del escolar; más necesaria todavía en épocas de transición y cambio, es decir, al ingresar en el centro y

al término de cada una de las dos etapas. Claramente relacionado con ello, y como recurso para lograr cohesión y eficacia en el equipo docente, la ley impulsa el establecimiento de un sistema tutorial. Aunque todos los profesores deben ser tutores, en la segunda etapa se instituye la figura de un tutor para cada grupo de alumnos, cuya función es establecer los contactos con los padres, con el departamento de orientación, equipo directivo y personal docente.

Las *Orientaciones* abordan, por otro lado, el concepto de organización escolar; apuntan que esta ha de ser expresión de la teoría educativa adoptada, y que en su calidad de medio e instrumento se basa –como se dice explícitamente–, en los principios de la educación personalizada. La organización, se afirma, será una estructura dinámica, tendrá que ser funcional, flexible y eficaz. Eso sí, reflejará «las ideas vigentes sobre la sociedad, sobre el hombre que se educa, sobre la naturaleza del proceso de aprendizaje y sobre la función que se asigna a la escuela dentro de la comunidad». Ese concepto y tejido organizativo se revela al plantearse dos demandas básicas: el cuidado de las relaciones humanas dentro de la comunidad educativa, y el impulso al desarrollo de iniciativas y la capacidad creadora de sus integrantes. Y para ello se abren tres interesantes perspectivas más: la iniciativa de los centros, la creación de un «estilo propio» desde una «libertad de acción responsable»; el trabajo en equipo e integración del centro en su medio; y la racionalización de los espacios y el tiempo escolar.

Otro aspecto destacado es la agrupación de los alumnos, que deberá ser flexible, según la naturaleza de la actividad de que se trate; y además ha de estar en armonía con lo que exigen las diversas situaciones de aprendizaje, y permitir distintos tipos de trabajo escolar (individual, pequeño grupo, grupo medio o grande) y diversas ocasiones de experiencias asociativas (mayores y pequeños, brillantes y medianos, de ambientes sociales diferentes, etc.).

Y todavía hay que aludir a un tema convertido en todo un descriptor de la reforma para aquellos que aún hoy proclaman: «yo fui a la EGB». Me refiero a «las fichas» (directivas o de orientación, de contenido o información, de recuperación, de desarrollo, y de control o autoevaluación). Sin duda, fueron un material y recurso didáctico central. Se elogiaba su contribución al desarrollo de la actividad individualizada; así

como su valor para, de manera personalizada, orientar y graduar el aprendizaje y fomentar hábitos de estudio.

Estas son, en resumen, muestras sustanciales de la concepción curricular de la ley. Un proyecto dirigido esencialmente a psicologizar el aprendizaje y tecnificar la enseñanza; desde tal posición el currículum se centraba en una programación determinada desde los objetivos conductuales predefinidos; y en un proyecto que se situaba así en la perspectiva del taylorismo educativo, con especial cuidado de la ejecución de operaciones, del refuerzo, del control, del rendimiento.

Pero, con todo, el texto de la LGE incorpora un conjunto importante de conceptos/opciones para la renovación: el aprendizaje como proceso individual, la madurez preparatoria, el redescubrimiento personal del saber, las diferencias y gradaciones en el trabajo didáctico, la función de globalización, el activismo funcional, las necesidades vitales como motivación, etc.

Veamos, ahora, el asunto desde otra perspectiva. La norma legislativa apuntaba, un apreciable discurso pedagógico, pero tan importante y extensa alusión a cuestiones de fundamentación técnica, no tuvo su correlato en el debate político que se desarrolló en las Cortes franquistas. El foco, en ese lugar, se ponía significativamente sobre otros temas.

Allí se reitera, se justifica –con palabras del ministro– que el texto legal responde a caracteres y problemas específicos de nuestro país, que no hay nada «extranjerizante en forma o fondo»; y se matiza que el proyecto combina el deseo de avance con la insistencia en la continuidad, la afirmación de la innovación con la llamada a las formas paulatinas, la necesaria prudencia, las cautelas. Recordemos, si acaso, la frecuencia con la que el Régimen se escudaba en el peligro del llamado ejercicio «abusivo» de las libertades. Esas fueron otras materias a vigilar con la finalidad de asegurar la ortodoxia o corrección política de los nuevos aires pedagógicos.<sup>8</sup> Esa es una primera significación a tener en cuenta.

En las sesiones parlamentarias aparecen tratadas variadas cuestiones como la cualificación profesional de los trabajadores, la educación

---

<sup>8</sup> DSCE (9-VII-1970), 29-35.

de adultos, la educación especial, la libertad de enseñanza.<sup>9</sup> Pero, aunque con brevedad, atendiendo a los límites del artículo, hay otras que merecen, especialmente, ser recogidas aquí. Es el caso del tema de la coeducación, reclamado en diversas intervenciones.<sup>10</sup> Por ejemplo, el procurador Beltrán Rojo pretende que se ponga de relieve la admisión del sistema coeducativo por razones psicológicas y sociológicas, y en aras de integración y convivencia; y la procuradora Landaburu González pide que se cite expresamente el principio de no discriminación por razón de sexo. En este asunto la Ponencia considera innecesario poner énfasis en cuanto a la coeducación, porque si la ley no lo impide no hay razón para imponerla, y porque como la ley no contempla aquella citada discriminación, ciertamente no es necesario recogerla. Las posiciones, ciertamente, se contraponen: el Rector de la Universidad de Zaragoza (Casas Peláez) recela de la imposición de la coeducación y, aunque no los define, de sus posibles peligros o inconvenientes, sobre todo para las mujeres; y Labadie Otermin pide el reconocimiento del derecho a la coeducación (con carácter obligatorio en centros estatales y discrecional en los privados), así como en incorporar la «educación sexual» en los nuevos planes de estudio, salvando, no obstante, la existencia de las clásicas enseñanzas propias del alumnado femenino.

Desde la representación ministerial se establece la posición oficial. El subsecretario, Díez Hochleitner, afirma que: «Todo lo que se dice de los hombres se dice igualmente de las mujeres a la hora de legislar en materia educativa»; añadiendo enseguida que la educación sexual es un tema que se está sacando de quicio, que no debe ser una asignatura, sino en cualquier caso una formación transversal desde la biología, la convivencia o la religión. En materia de coeducación, concluye, «se pueden cometer muchos errores», siendo necesario actuar con gradualidad, de forma evolutiva y flexible, cuando los padres quieran, o en diferentes lugares que sean aconsejables. Y la directora general de Enseñanza Media, Ángeles Galino, coincide en resaltar la potencialidad que la ley ofrece en ese punto; la ley, dice, dejará anuladas las prescripciones legales que impiden la coeducación y, por lo tanto, es un «paso adelante». Su criterio es que «pueden y deben permitirse, de manera paulatina, las

<sup>9</sup> DSCE (5-V-1970), apéndice 39, 56-71.

<sup>10</sup> DSCE, 27 (14-IV-1970), 34-55.



situaciones que resulten aconsejables»; y desde esa posición lanza un mensaje: «No nos asustemos, porque se puede hacer con todas las garantías que la moral, la pedagogía y las normas jurídicas requieran».

Otro tema que suscita controversia es el de las llamadas lenguas «vernáculos». Son varios procuradores los que defienden una legislación favorable a su incorporación en la enseñanza. Así lo hacen Mir Martí y Viola Sauret, en la sesión del 2 de abril; o Rosón Pérez, cuando días después y tratándose de los artículos dedicados a la educación preescolar, pide que al referirse a las actividades del lenguaje se diga expresamente actividades en «lenguajes nacional y vernáculo», ya que valora el empleo de la lengua materna como medio valioso de educación, basado en unos principios pedagógicos de vigencia universal, en principios científicos experimentados.<sup>11</sup>

En este asunto destaca la intervención de Filgueira Valverde; el galleguista reclama con fuerza que el tema quede planteado en el terreno de la pedagogía, y afirma que el bilingüismo no es ninguna anomalía, sino más bien es una riqueza, un bien. Filgueira revisa algunas posiciones históricas y se remonta al padre Sarmiento, recordando que la adquisición del lenguaje es un choque de lo nativo con lo adquirido, por lo que es recomendable la lengua nativa como lengua vehicular. Y Escudero Rueda entiende que «lenguas vernáculos» son las nativas o maternas, que «para mí –dice– tienen el sentido de nacionales» en cuanto se integran todas en la «hispanidad». Sus consideraciones llegan a contemplar dos escenarios: en uno, el caso de las zonas con predominio de la lengua vernácula, todas las actividades serían en esa lengua, pero introduciendo elementos del lenguaje oficial; y en zonas de dominio del castellano, las actividades se harían en castellano, aunque introduciendo poco a poco el lenguaje vernáculo.<sup>12</sup>

Otra componente, que conviene citar, aparece cuando se analiza en la Comisión el artículo 19, y se habla sobre las pruebas flexibles de promoción o las enseñanzas complementarias de recuperación, así como la promoción automática de curso. Este último tema es muy discutido por algunos procuradores. Reus Cid advierte sobre una posible «picaresca»;

<sup>11</sup> DSCE, 30 (17-IV-1970), 4.

<sup>12</sup> DSCE, 30 (17-IV-1970), 6-11.

Puig Maestro-Amado considera ese modelo «entorpecedor» y propugna que la propuesta se modifique en el sentido de que «no pasarán sin haber aprobado»; Lostau Román cree que es «perjudicial». Otros proponen diferentes fórmulas, como Mayor Zaragoza, que postula la expresión «podrá pasar», o Martínez Estenaga que sugiere la de «quedarán condicionados en su pase al siguiente (curso) a la información complementaria y suficiente de recuperación», o la demanda hecha por Pilar Primo de Rivera, en el sentido de que lo dispuesto fuera que el alumnado pudiera, o debiera, repetir a juicio del profesor.<sup>13</sup>

Y en relación con lo que acabamos de anotar, otro asunto suscita reacciones contrarias: el establecimiento de la doble titulación (graduado escolar, certificado de escolaridad), que debía acreditar a quienes cursaran la EGB. para poder acceder o bien a la Formación Profesional o bien al Bachillerato. A algunos, como principalmente Sanz Orrio, les parece impropio por su efecto de señalar una distinción entre «listos que estudian carreras y tontos que se dedican a oficios»; no le parece «social» dicha discriminación de títulos, que, insiste en otra ocasión, crea como una «patente de torpes» para quienes se han de dirigir a la Formación Profesional. Lo deja extraordinariamente claro: «¿Qué necesidad tenemos de señalar con un estigma a muchos muchachos que, brillantes o no, tal vez sean unos magníficos trabajadores, que para mí tiene tanto mérito como cualquier otra actividad?».<sup>14</sup>

En el mismo sentido, Labadie Otermín<sup>15</sup> manifiesta, de forma contundente, que esa medida diferenciadora que plantea el proyecto encierra una gravedad extraordinaria, porque sin estimar la variedad ritmos o modos en el aprendizaje, se distingue entre «listo y no listos», entre «capacitados y no capacitados»: «al muchacho que hemos suspendido, al que no le hemos concedido el pase al Bachillerato superior, le damos un título que le consagra para siempre de tonto, de incapaz». Es inadmisibles desde el criterio técnico-pedagógico e injusto desde el punto de vista humano y social, añade, que estigmaticemos a esos muchachos.

<sup>13</sup> DSCE, 31 (21-IV-1970), 17-37.

<sup>14</sup> DSCE, 31 (21-IV-1970), 39-40.

<sup>15</sup> DSCE, 31 (21-IV-1970), 33-35.

Anotemos, también que las procuradoras Plaza, Ballenina, Primo de Rivera y Loring intentan cambiar la denominación de «enseñanzas del hogar» por la de «ciencias domésticas»; un ámbito formativo que consideran como parte de una educación integral, tanto para varones como para mujeres: no se trata –manifiestan– de «laborcitas», sino de algo más científico.<sup>16</sup>

Y acabemos este apartado señalando que el Rector de la Universidad de Valencia, Barcia Goyanes, introduce en el debate ciertas especificaciones sobre las necesidades educativas especiales. Una tiene que ver con lo que califica como «tratamiento de los inadaptados» tanto al medio familiar como al escolar; niños difícilmente educables; son áreas que, según él, reclaman una atención para que el profesorado reciba ayuda y asesoría, y por ello pide la creación de centros de «orientación terapéutica». Barcia manifiesta igualmente el tema de los superdotados, como algo que queda enmascarado de alguna forma y genera que tales niños puedan aparecer como deficientes «porque, con una capacidad de comprensión muy superior a la de los muchachos que le rodean, a los tres minutos está de vuelta de lo que el profesor está explicando, y se aburre soberanamente en la clase».<sup>17</sup>

## CONTEXTOS

Es obvio que, en las concepciones que sustenta LGE y en la normativa pedagógica consecuente, ni se genera ni se construye *ex novo*; hay en ellas *regresos* que restituyen, *elecciones* que significan preferencias, *contextos* que entretejen. Son relaciones que ayudan a clarificar el sentido y momento en que se promulga.

Comencemos considerando el concepto *capital humano*; y eso significa incorporar una categoría fundamentalmente económica. Ese «capital» es considerado como un insumo estratégico a causa de las externalidades (consecuencias o influencias) positivas que transmite. Se relaciona con la necesidad de invertir en conocimiento y cualificación, un valor intangible para ir mejorando así la calidad de la mano de obra y enfocando la educación, también, como productora de capacidad de trabajo. Es, claro, uno de los determinantes de la productividad, y de ahí que se estimaran los importantes retornos de aquella inversión.

<sup>16</sup> DSCE, 30 (17-IV-1970), 24-25.

<sup>17</sup> DSCE (5-V-1970), 60-61 y 66.

Recordaremos que la OCDE insistió, tras la II Guerra Mundial, en el interés por el crecimiento económico sostenible y por la educación necesaria para ello, y que la década de los sesenta subrayó la importancia del factor educación para el desarrollo económico. Theodor Schultz señala, en 1961, que invirtiendo en sí mismos los seres humanos aumentan sus posibilidades; procedía, pues, invertir en la gente para aumentar la calidad de la gente. Y Gary Becker resalta esa potencialidad de la educación, junto a la experiencia y el entrenamiento, como inversión en *stock* inmaterial.

En ese aspecto, y en España, el I Plan de Desarrollo (1964-1967) incluye el acceso a la enseñanza primaria como instrumento importante de la política de promoción social y económica, siguiendo lo que ya nos había señalado el Informe del Banco Mundial (1962), cuando señalaba que una buena educación general era indispensable para que los productores españoles adquirieran la pericia de sus competidores en el mundo.<sup>18</sup> Por eso se amplía aquí la escolaridad obligatoria hasta los 14 años: por la necesidad de constituir un supuesto indispensable para la solución de nuestros problemas económicos y sociales.<sup>19</sup>

Tal política defiende teóricamente un desarrollo económico como proceso indivisible que comporte igualmente la prevalencia en el mismo de objetivos humanos y sociales. Y quedaba señalado, de esa forma, que la consecución de un adecuado nivel técnico y humano requería la igualdad de oportunidades para el acceso a los medios educativos. Otra cosa es, ciertamente, que la planificación y programación fuera desarrollada, a continuación, con la adecuada racionalidad.

Después, en las vísperas de la preparación y promulgación de la ley, el II Plan remarcaba que todos los españoles debían conseguir el derecho y deber de recibir educación hasta el máximo de sus posibilidades intelectuales y profesionales; era una prioridad, se reconocía otra vez, la enseñanza primaria, y el emprender las oportunas reformas del sistema educativo.<sup>20</sup> Posteriormente el III Plan no añadió refuerzos a este propósito.<sup>21</sup>

---

<sup>18</sup> Ley de 28-XII-1963, BOE 30-XII-1963.

<sup>19</sup> Ley de 29-IV-1964, BOE 4-V-1964.

<sup>20</sup> Ley de 11-II-1969, BOE 12-XII-1969.

<sup>21</sup> Ley de 10-V-1972, BOE 11-V-1972.

El referente estaba claro. Podemos constatarlo en 1967, por ejemplo, cuando Cotorruelo Sendagorta, economista y subcomisario del Plan de Desarrollo, reconoce esa tarea de formar capital humano como factor de desarrollo económico; postula la conexión entre inversión en educación y desarrollo económico, refiriéndose a los estudios sobre la rentabilidad individual y global de la educación de autores como Becker, Schultz, Denison, o Solow. La dirección queda bien clara: educación primaria universal y acceso de todos los que tengan aptitudes a la segunda enseñanza. Muy poco después, las *Bases para una nueva política educativa* explicitaban suficientemente este enfoque, resaltando algunos temas importantes: el deseo de mejorar el nivel de vida, la aspiración al desarrollo socioeconómico, la demanda de educación como medio de movilidad socioeconómica y cultural, la necesidad de que el sistema educativo se relacionase adecuadamente con la estructura ocupacional.

En esas circunstancias, con el predominio del vínculo entre educación y desarrollismo económico, el desarrollo de la personalidad se asociaba a la necesaria igualación de oportunidades para la promoción individual, y conducía a un crecimiento del ingreso *per capita*. Pero también se iban introduciendo otras nuevas exigencias para la política educativa: la planificación integral de la educación (en 1968 se celebra el I curso de Planificación Educativa en la Escuela Nacional de Administración Pública); la racionalización de principios jurídicos, económicos, pedagógicos; la incorporación de análisis de costes, de evaluación de resultados o rendimientos, de criterios e indicadores de medida de la eficacia.

Y se hace preciso constatar, también, que si las previsiones y realizaciones de esos planes de desarrollo fueron centrándose, durante una primera fase, en objetivos fundamentalmente cuantitativos (incremento de la escolarización), la LGE se situaba como el inicio de una consideración más cualitativa –pedagógica– de aquellas actuaciones: buscaba extender la oferta, pero además promover la calidad, renovar los procesos pedagógicos, establecer mejoras organizativas y metodológicas que facilitaran la rentabilidad interna del sistema.

Pero, observemos otro hecho. Hay innovaciones en el discurso pedagógico que sostiene la Ley de 1970, aunque podríamos hablar también de que muestra señales de recuperación o vuelta a lo interrumpido y de continuidad; descubrimos con facilidad principios que retoman las aportaciones

de la Institución Libre de Enseñanza y de la Escuela Nueva, y de la incipiente modernización que llegaría hasta 1939.

Esa atención que la Ley Villar presta a la normatividad científico-técnica contaba con unos precedentes próximos; conocidos, pero que no pueden ser olvidados. Su significación pedagógica tuvo, sin duda, un anticipo y un modelo en los años sesenta, sobre todo durante el ministerio –tal vez poco citado– de Lora Tamayo; en el discurso teórico-técnico y en la normativa legal. Es algo más que curioso constatar una reveladora disposición que, para responder a las incesantes transformaciones socioeconómicas insta a revisar esquemas tradicionales; a ese fin se programa la distribución y realización de las actividades escolares a los efectos de aumentar su *eficacia y rendimiento*, para conocer el nivel alcanzado por el alumnado en sus estudios en momentos «pedagógica y administrativamente decisivos de su escolaridad». Su artículo 1.º estableció el curso como unidad fundamental del trabajo escolar.<sup>22</sup>

Los estudios y propuestas del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de la Enseñanza Primaria (CEDODEP) trazan en esos años una clara línea de innovaciones a emprender, que dejan ver la relevancia concedida a la dimensión técnica que debería asumir la política educativa. Se ocupan de las características de la escuela activa, de las necesarias orientaciones para los directores escolares, de la organización y supervisión, de la cuidada distribución del tiempo y trabajo escolar, de la elaboración de programas, de la promoción escolar, de la introducción en las aulas de nuevas tecnologías. Y considero que van trabajando de forma pionera en pro del esfuerzo por definir una actualizada racionalización curricular, por realizar una oportuna evaluación de la eficacia de la enseñanza, y también por el adecuado tratamiento de la diversidad.

Y hay más. En aquel período cobra cierto relieve una mirada pedagógica en la política; se habla de trabajar a favor del máximo rendimiento del profesorado, por el mejoramiento de la organización y rendimiento de la enseñanza, por la incorporación de la *promoción escolar* en correspondencia con una mejor graduación, por el logro de una *enseñanza de mayor calidad*; y se regulan organismos como el servicio de Investigación

---

<sup>22</sup> O.M. 22-IV-1963, BOE 29-IV-1963.

y Experimentación Pedagógica, el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, el Servicio de Psicología Escolar y Orientación Profesional.<sup>23</sup>

Además, por medio de los nuevos Cuestionarios Nacionales de 1965, se ordenan las materias, actividades y ejercicios, las *unidades didácticas*, así como los procedimientos de comprobación del trabajo escolar con regulación de niveles, establecimiento de pruebas objetivas, etc. Los cuestionarios ofrecen señales y anticipos respecto a la LGE: hacen referencia a la calidad de la educación, confían en las positivas correlaciones con los avances científicos y psicopedagógicos, apuestan por la educación integral y por el principio de actividad en los métodos, se vinculan explícitamente con el principio de globalización, los centros de interés, el método de proyectos.<sup>24</sup>

En fin, las *Bases para una nueva política educativa* emiten las señales de todo un ideario pedagógico consecuente y/o coincidente con dichas referencias previas. Y así se califica la educación como un proceso adaptado a la evolución psicobiológica de los educandos; precisando, por lo tanto, la necesaria especialización en función de la diversidad de aptitudes individuales. Allí se asume la consideración de que la enseñanza ha de partir de experiencias significativas, con programas acordes con las exigencias psicopedagógicas del alumnado; y debiendo, además, promover una actividad práctica, innovadora y creativa. La recomendación pedagógica se completa con la insistente llamada a la formación profesional de los enseñantes, a su correcta y continuada preparación en recursos y técnicas didácticas modernas.

Pero tras el capital humano y la corriente de innovación técnica de los sesenta, pasemos a una tercera consideración contextual. Esa mayor demanda de cualificación pedagógica del sistema tuvo otra vinculación. Se va conformando un enfoque cercano a la denominada *educación personalizada*, que tiene un ámbito y referencia fuera de nuestras fronteras, y que desde concepciones o presupuestos distintos acepta y reitera, sin

<sup>23</sup> Ley 21-XII-1965, BOE 23-V-1965.

<sup>24</sup> La unidad didáctica, unidad doctrinal, de trabajo y de tiempo, es definida como un grupo de conocimientos y actividades, aprendidos y realizadas en torno a un tema central de gran significación y utilidad para los escolares, lo que facilita la adquisición de nociones o conceptos apropiados a sus capacidades e intereses, y les facilita su contacto con el mundo real.

embargo, principios y prácticas defendidas por la Escuela Nueva. Su acogida aquí resultaba fácil, en la medida en que concordaba con la defensa de la persona y el humanismo integral que mantenían las corrientes educativas espiritualistas y con la nueva pretensión de integrar o conciliar esa posición con el naturalismo pedagógico.

Emmanuel Mounier había presentado la filosofía de una educación personalista, ya en 1936; se basaba en una formación del hombre integral, total, y en un constante y perfectible aprendizaje de la libertad. Su objetivo estaba centrado en el trabajo por *despertar* seres capaces de vivir y comprometerse como personas, uniendo así su dimensión singular y autónoma con su proyección comunitaria.

Esa centralidad de la persona en la conceptualización de la obra educativa se fue sosteniendo también a través del mensaje de Maritain a los educadores en *L'éducation à la croissée des chemins*; su discurso les convocaba a respetar las profundidades de la esencia de los niños y niñas, a llamar a su libre voluntad, a prestar cuidadosa atención a su identidad; la educación, para él, es «sacar adelante, es un despertar humano, lo que tiene de humano». En *La personne et le bien commun* propugnaba una «educación integral para un humanismo integral», estableciendo como fin esencial la conquista –por medio de la inteligencia y de la voluntad– de la libertad interior (de autonomía y de realización); y como segundo objetivo proponía preparar para el grupo social, porque entiende que el ser humano no se agota en su propia mismidad sino que se abre desde la libertad a la responsabilidad y la plenitud moral.

Más cercano en el tiempo, el trabajo de Pierre Faure tiene igualmente su influjo aquí y en este aspecto. En 1972 su obra *Ideas y métodos en la educación* es editada en español, con un prólogo de Ángeles Galino; y más tarde es invitado a difundir su posición a través de la *Revista de Educación*. Faure define allí algunos puntos esenciales de ese enfoque, caracterizado por el afán puesto en el desarrollo de actitudes, vivencias y actividades, algo que exige al alumnado tomar la iniciativa de su trabajo. Eso es una pedagogía centrada en la personalización del trabajo escolar, con talleres diversificados, programaciones a la medida y una ayuda particularizada. En el mismo número de la revista, Le Gall recalca esa autonomía/participación del alumnado en la definición de su actividad, algo que exige la tarea docente de adaptación y dinamización



motivadora, y suscita en el alumnado un camino de originalidad, especificidad, iniciativa y responsabilidad. Puntos presentes, como vimos, en la orientación pedagógica de la nueva ley.

Pues bien, cuando comenzaban los años sesenta, García Hoz recogía ya ese término de *personalismo* en nuestra literatura pedagógica. Le parece asistir entonces a un tiempo de *transición pedagógica* que puede superar la mera preocupación paidocéntrica, una posición esta que califica como inconsistente, al estar fundada en un indefendible respeto absoluto a la espontaneidad del niño. De tal forma entiende que pueda llegarse a una actitud singular, que él llama *personalista*: se trata de cuidar y perfeccionar las tendencias espontáneas, solo en cuanto son útiles para suscitar y fortalecer lo personal, todo aquello que convierte a un ser humano en persona.

En el momento de promulgación de la LGE, García Hoz tenía configurada una consideración más completa de la educación personalizada, que se asentará como prácticamente canónica. Educación personalizada, porque el proceso educativo es, al mismo tiempo, un proceso de asimilación cultural y moral (socialización), y de separación individual, de individualización del sujeto como realidad distinta. De manera que esa concepción representa una verdadera integración de procesos de singularidad, de autonomía y de apertura a los otros y a la convivencia; es vía para formar la capacidad de vivir en comunidad, eso sí, de acuerdo con su propio criterio y ejerciendo una responsable libertad.<sup>25</sup> Términos, también, muy presentes en la Ley Villar.

Y junto a ese descriptor, en la LGE aparece otro territorio temático, el cuarto de los que comentamos. Un concepto clave desde la perspectiva de la relación entre lo social y lo pedagógico: la educación comprensiva, iniciada en los primeros sesenta en diferentes países europeos. Desde esa preocupación importa la ampliación de la oferta escolar, pero también la calidad con equidad. Un largo y difícil recorrido va a apuntarse, al menos, en ese momento; la nueva ley asume la idea de trazar una educación común y general, atender las desigualdades y desventajas, retrasar la diferenciación, contemplar la diversidad, flexibilizar el currículum.

---

<sup>25</sup> Recordemos el trabajo que en esa línea venía realizando *Fomento de Centros de Enseñanza*, desde 1963, así como las experiencias en el centro de Somosaguas, con Irene Gutiérrez, Tomás Alvira y el propio García Hoz.

Recordemos ejemplos y precedentes. Con Torsten Husén, como hito, el nuevo concepto de igualdad de oportunidades exigía tomar medidas para remover las barreras sociales y económicas, y consecuentemente revisar nociones pedagógicas básicas, ya que la igualdad de oportunidades no significaba tratar a todos los escolares de la misma manera, sino que requería, en ocasiones, un trato desigual para atender de forma justa los arbitrarios efectos determinados por diferencias sociales relevantes; eso, a su vez, demandaba individualización, y estimulaba recursos de compensación y ayuda. En definitiva, reivindicaciones y propuestas que, entre logros y deficiencias o limitaciones, incidían desde hacía años en generar formas de intervención redistributiva y compensatoria sobre la conocida relación entre origen social y éxito escolar, sobre los importantes efectos reproductores y selectivos de la institución escolar. Las políticas educativas de la socialdemocracia sueca habían impulsado aquellas modalidades de intervención sociopedagógica que podían servir como modelo; *equality as equality of fair opportunity*, definía Rawls en *A Theory of Justice*.

Son asuntos que la LGE no deja de invocar, aunque de forma muy idealista, escasamente firme y poco crítica. El ejemplo del largo camino francés hacia la comprensividad, sobre todo entre 1963 y 1974, estaba bien próximo. Anteriormente, incluso, el país vecino había ofrecido un documento paradigmático para las ideas y la política pedagógica: el Plan Langevin-Walon, fundamentado en los enfoques sustanciales de la *escuela única* y la *educación nueva*, y que postulaba la unificación escolar, el retraso de la diferenciación, y la prolongación de la escolaridad obligatoria (hasta los 18 años) como instrumentos de la democratización escolar. Partía de un principio básico, el de hacer presente la justicia en la escuela, al que debían concurrir dos aspectos complementarios: la igualdad y la diversidad. Igualdad para desarrollar al máximo las capacidades de todos, diversidad para procurar el desarrollo de las diferentes posibilidades de cada escolar según sus aptitudes individuales.<sup>26</sup>

<sup>26</sup> El proyecto fue elaborado por/con el espíritu de colaboración del Consejo Nacional de Liberación (entre 1944 y 1947) por una comisión ministerial; finalmente las condiciones políticas provocaron que ni fuera debatido ni publicado por el Ministerio. *Plan Langevin-Wallon* (Paris: Editions Press Universitaire de France, 1964).

Ahora bien, estas últimas cuestiones nos sugieren otra perspectiva que Husén no dejaba de anotar desde hacía años.<sup>27</sup> Digámoslo con claridad, la pedagogía ha de tener en cuenta que las reformas educativas no pueden sustituir a las reformas sociales, precisan contar con otros requisitos previos o complementarios. Y en la España de aquellos años de la reforma educativa, subyace y se explicita un cierto *regeneracionismo*; una posición que recuerda a la consideración orteguiana de la política hecha pedagogía, la pedagogía como la ciencia de transformar las sociedades. Constataremos ahora, y es nuestra quinta consideración sobre contextos y adscripciones, cómo la Ley Villar confiaba mucho en esa proyección; fue un nuevo intento *regeneracionista*. El profesor Puelles confesó que su estancia por aquellos años en el ministerio le produjo una especie de sentimiento regeneracionista.<sup>28</sup> Razones, con toda seguridad, había. Veamos.

En 1967, Cotorruelo expresaba algunas consideraciones al respecto, de especial interés y significado para detectar el variopinto y complejo conjunto de creencias e intenciones que integraba la retórica de transformación de ese tiempo: formación, hombres libres, progreso, élite, elección democrática, convivencia, desarrollo económico... y la educación como origen ilustrado de todo lo bueno.<sup>29</sup>

También las *Bases* de 1969 manifestaron esa preocupación: preparar desde el sistema educativo la que se entiende como previsible sociedad del futuro, más justa, llega a decirse, y con mayor participación en las

<sup>27</sup> Torsten Husén, *Opportunity and Career* (Stockholm: Almqvist&Wiksell, 1959); *Talent, equality and meritocracy* (Stockholm: Almqvist&Wiksell, 1969); *Social Background and Educational Career. Research Perspectives on Equality of Educational Opportunity* (Paris: Centre for Educational Research and Innovation (CERI), OECD, 1972). En España publica «Talento, oportunidad y carrera: Un seguimiento de veintiséis años», en *Revista de Psicología General y Aplicada* 27, n.º 119 (1972): 903-926.

<sup>28</sup> Gabriela Ossenbach y José Luis Villalaín, «Entrevista a Manuel de Puelles Benítez», *Historia y Memoria de la Educación* 1 (2015): 419-460.

<sup>29</sup> Escribe que una política de la educación dirigida a la consecución de una sociedad de hombres libres y responsables, «sólo puede lograrse si toda la población accede a un mínimo de conocimientos; y cabe esperar fundadamente que si esa población ha alcanzado los conocimientos equivalentes al bachiller elemental, las posibilidades de aunar una élite racionalizante, responsable del gobierno de la nación, con un sistema de elección democrática de dicho gobierno, son considerables», p. 21; añadiendo que en una sociedad dinámica «no puede quedar desfasada la formación del hombre sin que se pague un precio muy alto no solo en términos de desarrollo económico, sino también de convivencia política y social, objetivo en sí mismo de la máxima importancia y condición, sine qua non, del progreso social». Agustín Cotorruelo Sendagorta, *Educación y Desarrollo* (Madrid: Comisaría del Plan de Desarrollo Económico y Social, 1967), 21 y 44, respectivamente.

decisiones políticas. El propio Villar Palasí, con reminiscencias ginerianas, calificaría, al inicio del *Libro Blanco*, la esperanza en una política educativa dirigida a la reforma integral de la sociedad: construir una educación como *revolución*, y como forma de hacerla *eficaz y profunda*.

El *Informe Foessa* de 1970 detecta, también, ese carácter. En plena época de explosión educativa, señala, la educación se ha transformado en una especie de panacea que va a resolver todos los males; pero ese estudio no omite otra consideración, en este caso sobre la importancia de dos aspectos: «las oportunidades diferenciales para educarse que reciben los miembros de unas u otras clases sociales», y «los propósitos de transformación (o de conservación social) que se persiguen en la extensión de la enseñanza». Sabemos que esas dos posibilidades afectan al sentido y prácticas que propone o adopta la pedagogía. Con todo el informe defiende la anticipación del futuro, de futuros diferentes, refiriéndose a «el porvenir deseable distinto del posible». Y algo bastante curioso: «que la meta del año 2000 está más presente que el telón de 1939 [...] el sentido de 1939 ya no se puede cambiar y la significación del año 2000 está abierta a mil posibilidades».<sup>30</sup>

Y el propio Villar concibe la educación como pilar fundamental para el progreso social, económico y cívico, identificando el problema de España como un problema de educación. Esa era su esperanza en la apertura de las sesiones de la Comisión de Educación: «la revolución pacífica y silente de una reforma educativa que haga esta España nuestra cada vez más grande, cada vez más justa, cada vez más libre».<sup>31</sup>

En el pleno de las Cortes que aprobará la ley, el procurador Jaime Campmany hablará, con el viejo tono regeneracionista, de la falta de educación como causa de postración, de la posibilidad que la nueva ley va a representar para articular nuestra fe colectiva en la enseñanza, y descubrir y aprovechar las fuentes del desarrollo, la libertad y la justicia.<sup>32</sup> Villar, por su parte, presentó el proyecto como un trascendental

<sup>30</sup> Estas frases que el *Informe* expresa en las páginas 333-339, coinciden con las de Villar Palasí en su intervención en el pleno de las Cortes en 28-VII-1970 (DSCE, 18-28), expresando que el 70% de los españoles de entonces viviría en la España y el mundo del año 2000.

<sup>31</sup> DSCE, Sesiones de Comisiones, 19 (1-IV-1970), 2-12.

<sup>32</sup> Dice Campmany: «un año después del desastre del 98, se preguntaba don Miguel de Unamuno cuál era la raíz de la postración de la enseñanza pública, que es tanto como preguntarse por el origen

reto destinado a «integrar a los españoles desde la base, desde la escuela»; educación, para no repetir los efectos de la incultura en nuestra historia, afirmó.<sup>33</sup>

## ARTICULAR Y CANALIZAR PEDAGOGÍA

Ese espíritu valoraba y hacía presente a la pedagogía en la reforma, como instrumento relevante de transformación social y como recurso imprescindible para el logro de su eficacia educativa. Una aportación que debía construirse desde variados frentes; desde el estudio y la investigación que sustentara el modelo, y desde la difusión y diseminación que activara el protagonismo imprescindible del profesorado. La ley lo expresaba claramente.

Con anterioridad, incluso, se crearon en las universidades los Institutos de Ciencias de la Educación, dirigidos al análisis con métodos científicos de todas las cuestiones que afectaban a la educación misma, tanto en el plano social como en el de los métodos y medios; se confiaba en que podrían convertirse en un instrumento asesor y orientador de la preparación del personal docente, en conexión y al servicio de centros pilotos de innovación e investigación. Igualmente quedaron establecidas las oportunas medidas sobre organización y funciones del Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, al objeto de coordinar científicamente las tareas de los citados Institutos, difundir y

---

de la postración de un pueblo. Y se respondía con esta formidable acusación: “La base de todo radica en esto: no se cree en la enseñanza”. Campmany prosigue así: «Hemos necesitado los españoles setenta años (treinta y cinco de fatal desaliento y treinta y cinco de fe regeneradora) para arrancarnos del cuerpo nacional este sambenito infamante, mucho más cruel por ser verdadero, que colgó don Miguel de Unamuno del cuello de aquella España inferior que terminó por despreciar todo cuanto ignoraba y que apenas si se dignaba usar de la cabeza. Hemos necesitado los españoles setenta años para archivar aquel juicio sumarísimo de don Miguel de Unamuno y celebrar este acto de fe colectiva en la enseñanza que hacemos hoy aquí en nombre y representación del pueblo». Enseguida, añade: «Estamos a punto [...] de abrir para España las puertas que dan a los más amplios caminos del desarrollo cultural, económico, social y político. Estamos a punto de abrir para España las puertas de la más ancha grandeza, de la más fina justicia, de la más verdadera libertad. Con esta Ley descubrimos el más rico tesoro, la más impresionante fuente de riquezas que posee España. Y que no es el trigo, ni el mercurio, ni el oro, ni la naranja, ni el petróleo, ni el sol impávido de nuestra serpentina litoral. Es la fuente suprema de las riquezas materiales y espirituales: el hombre. Con esta Ley, el pobre y esquilado país que fue España descubre la preciosa mina de sus habitantes». DSCE, Diario sesiones del Pleno (28-VII-1970), 18-28.

<sup>33</sup> DSCE, Diario sesiones del Pleno (28-VII-1970), 29-35.

extender los resultados de las mismas, y realizar programas para la renovación del sistema educativo.<sup>34</sup>

Seguramente sería interesante contar con un estudio, detallado e interpretativo, del alcance y resultados de esas acciones, así como de la literatura pedagógica elaborada en los círculos académicos,<sup>35</sup> y expuesta por medio de publicaciones o de revistas como *Bordón*, *Revista de Educación* o *Revista Española de Pedagogía*.

Pero aquí, dadas las condiciones del artículo, intentaré fijar la atención en un medio que, a mi juicio, representaba una oportunidad para que ese proyecto de innovación llegara a ser conocido, alentado y aplicado en todos los centros escolares; ese no era otro que la revista *Vida Escolar*, y a ella, entre 1970 y 1976, he acudido para reconocer y sintetizar cómo se fijan posiciones pedagógicas y alientos profesionales, en qué aspectos se ofrecen respuestas concretas sobre técnicas de intervención y recursos metodológicos, y de qué forma se identifican necesidades y problemas, a veces por parte de maestros y maestras.<sup>36</sup> Innovaciones metodológicas, orientación educativa y cuestiones sobre evaluación, me parece que son, otra vez, referentes fundamentales.

Al considerar la educación preescolar, una especialista destacada, Aurora Medina, afirma que la igualdad de oportunidades no existirá mientras ese nivel no entre en el sistema educativo con categoría propia; e incide en la relevante función formativa de esa etapa, rica y diferente, que debe contribuir al aprovechamiento de lo que es un momento óptimo de aprendizaje (eclosión del lenguaje, conformación de estructuras mentales, psicomotricidad y posesión de esquema corporal) y por lo tanto a la maduración de capacidades, del proceso intelectual, del

<sup>34</sup> Decreto de 24-VII-1969, BOE 15-VIII-1969; O.M. de 28-XI-1969, BOE 10-XII-1969; O.M. de 5 de enero 1971, BOE 21-I-1971.

<sup>35</sup> Escribe Escolano que en las secciones de pedagogía se difundía un cuerpo de conocimientos que respondía a «una extraña hibridación epistémica» entre las corrientes neopositivistas y una teoría educativa con sesgo espiritualista y escolástico. Efectivamente, durante largo tiempo perdura la influencia de una corriente sintética que discurre por la vía espiritualista y personalista, que lleva desde Zaragüeta a García Hoz, y tratando de conciliar posiciones e integrar lo filosófico y lo experimental.

<sup>36</sup> Es importante la contribución de profesionales de la Inspección educativa: Aurora Medina de la Fuente, Jacinta García Caselles, Joaquina Gallego, Juan Navarro Higuera, Manuel Rico Vercher, Juan Costa Ribas, Ambrosio Pulpillo, Jaime Acebrón, Alejandro Bañares, José Luis Sánchez Ezcurra, Gonzalo Gómez Dacal, José Martín-Maestro, Antonio González Soler, Carlos Vidal-Box y otros.

desenvolvimiento de la creatividad y la originalidad. Tan fundamental significación le hace demandar que se determinen mejor sus aspectos pedagógicos, organizativos, de profesorado y personal (docente parvulista, auxiliares puericultoras docentes, profesionales médicos y psicológicos, enfermera puericultora, asistente social).

Para ese período se recomiendan los juegos funcionales, configurativos o constructivos, de entrega, simbólicos, y de reglas; los configurativos y simbólicos se consideran como vehículo principal de exploración, de comunicación afectiva y de afán creativo. Siguiendo a Gessel, se valoran sus potencialidades e incidencia en el desarrollo del sector motriz, del lenguaje, del aprendizaje para acomodación-relación con el medio, y para las relaciones sociales (Prieto García-Tuñón).

Y, por otra parte, se postula (García Caselles) el desarrollo de la experiencia mediante la observación de todo el mundo exterior, que ha de hacerse de forma flexible, dinámica y activa; de manera acorde con las enseñanzas de Jean Piaget sobre el desenvolvimiento intelectual del niño; utilizando provechosamente los juegos sensoriales de Decroly.

Tres grandes principios, efectivamente, son propugnados para esta etapa educativa: libertad, que favorece la espontaneidad y promueve capacidad creadora; actividad, realizada a través del juego, dibujo, observación, imaginación, habla; individualización, que orienta la acción de aprendizaje como una experiencia única en cada alumno o alumna (Gallego Jorreto).

Esos principios presidian el trabajo que hace *Vida Escolar* para diseminar los nuevos enfoques metodológicos. La individualización, frente a la uniformidad, y también la actividad, más allá de la simple instrucción, son defendidas por Arsenio Pacios. Ellas despliegan, a su juicio, las necesidades, los intereses y la adecuada relación de la enseñanza con las propias experiencias de los escolares; produciendo así una enseñanza formativa y más consistente, elevada e integral. Actividad, y creatividad van unidas; Ricardo Marín resalta esa dirección, que abarca «todo aquello en lo que cada cual puede reconocerse a sí mismo, todo lo que sencillamente puede calificarse de original». Ve en ello un nuevo enfoque de la cultura para el cambio y la renovación, y con claro acento futurizante, frente a la rutina, la pasividad y el desinterés; el educador queda convocado, de

esa forma, a reconocer o descubrir en todos alguna capacidad creadora, a dar oportunidad para su despliegue y realización.

Por eso, y con frecuencia, se insta igualmente a una observación continuada del trabajo de los alumnos; esta queda definida como una nota relevante en la función docente, como una señal auténtica del verdadero profesional de la docencia. Se trata, según Soler Fierrez, de efectuar una observación de intereses, de dificultades y de logros en cuanto a conocimientos, hábitos y destrezas, de actitudes hacia el aprendizaje; una observación que ha de servir para verificar y redirigir lo realizado.

Siempre en el camino de la individualización Rico Vercher, entre otros, analiza el tema de las fichas de trabajo, alertando sobre su uso y abuso, así como la cautela de comprobar bien su virtualidad. Piensa que no deben desplazar al libro de texto, que no deben conducir a un deterioro en los hábitos de estudio, que no pueden provocar el que no se adquiera una idea de conjunto sobre la temática correspondiente, o que no han de eliminar un tiempo previo (no corto) de estudio personal con material de consulta.<sup>37</sup>

En la revista, además, se manifiesta la importancia del trabajo autónomo, que hay que promover de forma gradual y progresiva, ofreciendo oportunidades de elegir temas, determinar objetivos y organizar las tareas. Es visto como un recurso esencial para individualizar, para adaptar el desarrollo de las actividades educativas al ritmo de trabajo de los alumnos, favoreciendo que adquieran métodos de trabajo eficaz, que conozcan sus posibilidades y puedan autoevaluarse, y el sentido de responsabilidad respecto al mismo. Es un instrumento que facilita dos objetivos: desarrollar la iniciativa y la creatividad, así como preparar para la capacidad de autoaprendizaje (Sánchez Manzano).

También las aportaciones sobre las didácticas específicas tratan de estimular nuevos principios, recursos y procedimientos. Así, la actividad, la observación, la experimentación, la educación científica, son asumidas por esa nueva orientación metodológica. Los ejemplos podrían

---

<sup>37</sup> Recordemos que Dottrens, en su obra *La enseñanza individualizada* (Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1952, 15-20), precisaba el verdadero sentido de esa técnica de trabajo *individualizado*, no simplemente individual, que debía ser elegido, acomodado y preparado para cada escolar. Por lo tanto, rechazaba un material *estandarizado y prefabricado*.



multiplicarse. Se propugnan clases de Ciencias Naturales, que han de ser eminentemente activas, que creen situaciones para observar, analizar, clasificar, dibujar, plantear hipótesis, discutir; y conseguir espacios didácticos de investigación y redescubrimiento; y que han de ser profundamente formativos, ya que –como apunta Vidal Box– no solo procuran la adquisición de conocimiento científico, sino que generan disposiciones sustanciales: amor a la verdad, objetividad en el juicio, claridad en el razonamiento, fomento de la crítica.

Y se convoca a una enseñanza de la Física, la Química o la Tecnología que, según escribe Jesús Lahera, ha de basarse en la actualidad, el interés o las experiencias significativas... pero siempre razonando los métodos empleados y discutiendo los resultados obtenidos, realizando y exponiendo síntesis, y sistematizando los conceptos estudiados.

En relación a la didáctica de la Lengua, y por medio de trabajos como los de Álvarez Álvarez, Marín Cabrero o Noriega, la revista sirve de canal para motivar los objetivos y actividades que instan a la cuidadosa programación de la materia –determinación de contenidos y formulación de objetivos operacionales– como proceso coordinador de fines y medios; para poner énfasis en la atención debida a la expresión oral, que mediante ejercicios estimulantes y provocadores ofrezca caminos eficaces para la creatividad y la originalidad, en la función del lenguaje; para insistir en la comprensión lectora, que haga posible la perfecta comprensión de significados, la posibilidad de interpretar ideas, la capacidad real de analizar y sintetizar los textos.

En el significativo ámbito de la educación cívico-social, explicitado con frecuencia como objetivo preferente, la preocupación metodológica también se abre a nuevas perspectivas. Serradilla, por ejemplo, aboga por el conocimiento psicosocial del alumnado por parte de los docentes, por el conocimiento del medio ambiente social o realidad concreta en que viven los escolares y que se constituye como un todo pedagógico y socializador. En su determinación de objetivos a conseguir no faltan algunos que marcan, igualmente, nuevos signos: el ejercicio responsable de la libertad; la adquisición de normas y valores desde la tradición y cultura patrias, pero sin nacionalismos contraproducentes; el fomento del espíritu de compromiso y cooperación internacional; la visión prospectiva de la sociedad, es decir el sentido de cambio y transformación social. Esa

formación, añade, no ha de ser tanto un espejo de la costumbre social como «faro proyector de criterios, valores y conductas, ignorados o mal practicados en el seno de la sociedad». Algo, sin duda, destacable.

Entremos ahora en otro de los puntos centrales en nuestra sintética exposición: el de la orientación educativa. Un artículo de García Yagüe nos hace ver aspectos esenciales de ese campo, que considera una imprescindible ayuda técnica al objeto de descubrir e intervenir sobre posibilidades y dificultades que acompañan al proceso didáctico. Entiende que, con preparación adecuada y asignación de tiempo de dedicación, el propio profesorado debería intervenir en la tarea de diagnóstico de dificultades, programación de recuperaciones escolares y orientación a las familias; mientras que un personal específico, altamente especializado, y por medio de una red establecida por zonas, tendría a su cargo el desarrollo de programas psicométricos, la elaboración e interpretación de pruebas clínicas, la terapia de conducta, y otras funciones. García Yagüe añade que, en un nivel intermedio entre los dos referentes anteriores, son precisas actividades de diagnóstico y orientación en determinados momentos críticos de la vida escolar (en la incorporación a la EGB, entre los cursos tercero y cuarto, a la entrada en el ciclo superior, y al acabar la escolaridad obligatoria). Y allí mismo aparecen otros apuntes; hace una llamada de alerta contra la excesiva utilización de modelos cuantitativos, denuncia el exagerado empleo de la medición en las ciencias humanas, pide que se evite un lenguaje demasiado técnico en los informes a profesorado y familias. Y otra cosa: encarece a que se preste más dedicación a la esencial orientación y predicción del rendimiento educativo, desde la atención a factores pedagógicos como el dominio de las técnicas de base, el historial académico del escolar, el clima y motivación familiar, la madurez adaptativa y emocional.<sup>38</sup>

La orientación educativa con carácter integral era reclamada por profesionales como Ibáñez Benet o Barberá Albalat, que la entienden como uno de los pilares básicos para todo sistema educativo, implicada

<sup>38</sup> Años después, García Yagüe, en «Técnicas de la Orientación Escolar en España», *Tendencias Pedagógicas* 7 (2002): 35-48, insistía en que la orientación escolar no fue aceptada en parte porque invadió la escuela con una euforia exagerada desde mesianismos psicológicos y con modelos psicométricos o patológicos que ayudaban a clasificar o definir sujetos cuando se hacían bien; pero que no podían responder a las exigencias de aprendizaje singularizado ni a la reducción de las conductas inadecuadas o de los fracasos; ni a las necesidades de conocer las circunstancias en que se va a realizar la acción educativa o el aprendizaje.

en el asesoramiento docente, la programación y evaluación, el cumplimiento de las funciones directivas, la resolución de casos de dificultad de aprendizaje o de inadaptación escolar, o el tratamiento de los alumnos de rápido aprendizaje.

Finalmente, en la lectura de *Vida Escolar* podemos comprobar el interés por el tema de la evaluación. Arsenio Pacios considera que es una tarea complicada, cuya corrección y eficacia hay que atender adecuadamente, priorizando además los aspectos cualitativos de la misma; porque, a su juicio, lo decisivo no es el aparato matemático sino el espíritu de la auténtica evaluación. El catedrático de la Universidad de Madrid reclama la necesaria labor de convencer al profesorado de las ventajas del nuevo sistema, cuya idoneidad para el momento presente da por segura; y es que, escribe, ahora no se trata tanto de seleccionar a los óptimos cuanto de «ayudar a todos a que lleguen hasta donde sus aptitudes se lo permitan».

En ese sentido todo responde al objetivo de un progreso o promoción armónica, de forma continua y permanente, como afirmaba Ambrosio Pulpillo. De esa manera cada uno de los niños o niñas puede avanzar consecutivamente más en una dirección que en otra, al mismo tiempo que ninguna de las facetas fundamentales de su personalidad se quede definitivamente estancada. Hacerlo así, señala Cacharro Pardo, es consecuencia acorde con el principio de personalización; puesto que este exige atender a las diferencias individuales en aptitud, ritmo de trabajo, motivación. Y lógicamente obliga al profesorado a un pronóstico previo de las posibilidades de superación de los alumnos y alumnas, a una observación continuada y sistemática de su conducta, a un seguimiento y análisis de los trabajos y de los progresos. Esa, escribe González Soler, es una ventaja notable de la que servirse, la de proporcionar retroalimentación para que los docentes puedan conocer la situación de su alumnado en un momento determinado y respecto a cierto objetivo; la de ser instrumento, para la mejora del proceso educativo, que permita corregir, reforzar, progresar.

## PROBLEMAS, CONTRADICCIONES Y TRANSICIÓN. ENTRE EL PASADO Y EL FUTURO

Tal vez podamos afirmar que no *había* mucho de nuevo en la pedagogía de la Ley de 1970, pero sí que se *volvía* de nuevo a ciertos planteamientos de un ideario que fue interrumpido, furiosamente negado

durante la dictadura franquista, claramente olvidado, silenciado o desconsiderado en su implementación: vitalizar la educación, adaptarse al desarrollo natural del sujeto del aprendizaje, respetar las necesidades infantiles, interesar a quienes han de aprender, fomentar la actividad personal, pensar en el maestro y la maestra como observadores, generar una disciplina volitiva y activa, permitir una pedagogía diferenciada según ritmos, opciones y especializaciones, una «pedagogía de las águilas que no suben por la escalera», en el decir de Freinet. Ideas y acciones que sí habían existido como proyecto y como práctica: Naturalismo pedagógico, Escuela Nueva; y aquí, entre nosotros, Giner, Cossío, Ferrer... *La Escuela Moderna, Revista de Pedagogía*. De allí venían las ideas, ahora retomadas, que quisieron promover desde la escuela las profundas energías de la vida, estimular procesos de reestructuración y reorganización de la experiencia, atender la complejidad en los procedimientos didácticos.

En España, las *Bases* que Luzuriaga propuso, en 1931, para una nueva Ley de Instrucción Pública, ya declaraban con fuerza que la educación era función esencial del Estado, ya defendían el carácter activo y creador que la enseñanza debía asumir. Y reconocían la autonomía de alumnos y alumnas, y exigían una reforma del sistema que estuviera basada en la experimentación de las propuestas, y reclamaban el perfeccionamiento de la formación del magisterio

Más tarde, las tibias tendencias modernizadoras manifestadas por el Ministerio de Ruiz Giménez con los Cuestionarios de 1953, querían ser una directriz técnica adecuada a las exigencias de una *pedagogía eficiente*. Citaban la necesidad de más actividad, menos memoria, más practicidad. Al introducir los cuestionarios se incorporaba una nueva retórica; o, mejor dicho, se recuperaban palabras e impulsos de una cultura innovadora: «La enseñanza toda será concreta, viva, activa. Participará del ambiente próximo, enlazando con sus realidades». Y precisamente por eso se aclara enseguida que debe huirse de todo verbalismo, de todo memorismo, de toda divagación por los campos alejados de los intereses y afanes del niño.<sup>39</sup> Podría parecernos que el redactor del texto hubiera leído en *La escuela nueva pública* de Luzuriaga.

<sup>39</sup> Conviene señalar, además, la clarificadora significación de este texto: «La novedad que supone la existencia de unos cuestionarios nacionales destinados a orientar la labor de nuestras escuelas

Sí, durante la década de los sesenta hubo también una pedagogía emergente, pero minimizada; se abrió paso una destacable comunidad investigadora, creadora de conocimiento y propuesta psicopedagógica, aunque tuviera escasísima traslación a la escuela real. Pero en ese tiempo, y en 1970, insisto, se omite o enmascara la presencia en la reforma de ciertas influencias innovadoras, que ahora se aceptan y acogen, pero que debían quedar algo invisibilizadas, ya que eran tendencias denunciadas y rechazadas, antes, por las retóricas fundacionales del Régimen.<sup>40</sup>

De modo que la LGE es un buen ejemplo de los procesos de construcción social del sistema educativo, de la constante yuxtaposición y superposición de etapas e influencias, de los puntos de inflexión entre las rupturas, continuidades y discontinuidades sociopedagógicas por las que transita siempre el sistema educativo. En los finales del franquismo confluyen pasado, presente y futuro, conjugados, interactuando, interfiriendo.

Además, la pedagogía que suscribe la reforma, aquella a la que se regresa y a la que se pone como señal para el futuro, quedaría condicionada enseguida por contradicciones, insuficiencias, colisiones, limitaciones e imposibilidades.<sup>41</sup> Pese al valor pedagógico intrínseco que la

---

primarias nos ha movido a no introducir en ellos innovaciones que podían haber contribuido a perturbar la marcha de la enseñanza. Ensayos de metodología nueva, tales como las globalizaciones, la concentración de materias afines y los proyectos, que tienen su indicación ya en los primeros pasos de la enseñanza, ya en las tareas experimentales de escuelas de ensayo, solo en muy poca medida son acogidos por los cuestionarios, respetuosos con una tradición escolar que ha convertido a la asignatura en una realidad inesquivable». Y se añade, inmediatamente: «si hemos huido de innovar en exceso, ello no quiere decir que no hayamos procurado atemperar los cuestionarios a los postulados actuales de la ciencia pedagógica. Es posible, incluso, que los de algunas materias parezcan excesivamente revolucionarios, si se tiene en cuenta nuestra tradición escolar». *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria* (Madrid: Ministerio de Educación Nacional, 1953): 11.

<sup>40</sup> Resulta curioso que el preámbulo de la ley copiara casi literalmente, en algún caso, expresiones concretas de la exposición de motivos del decreto fundacional del Instituto-Escuela (R.D. de 10-V-1918, *Gaceta de Madrid*, 11-V-1918, pp. 402-404).

<sup>41</sup> Es interesante conocer lo que años después escribe José Blat Gimeno, uno de los artífices de la reforma: «me pidió Diez Hochleitner que preparase el proyecto de Ley General de Educación; le objeté que ello no permitiría tomar en consideración buena parte del material que la consulta estaba deparando y que ello constituiría una contradicción con lo que se había anunciado, además de defraudar los esfuerzos que no pocos organismos y personas habían puesto en la elaboración de sus propuestas en relación con lo propugnado en el Libro Blanco [...]. Traté de indagarlo y se me dio la versión de que se trataba de contrarrestar el escándalo que había producido en la opinión pública el asunto "Matesa", y a ese efecto, se estimaba que tanto el proyecto de Ley Sindical como el de Ley General de Educación interesarían profundamente a la sociedad española y desviarían hacia los mismos la atención popular»; y para justificar su retirada, explica: «Influyó en ello mi discrepancia con la tendencia que observaba de orientar la aplicación de la reforma educativa, más con miras al

norma legal establece, la potencialidad de sus mejores componentes quedaría notoriamente invisibilizada en el debate político, olvidada en su financiación a causa del nulo progreso en la justicia fiscal,<sup>42</sup> y disminuida por ausencias y/o carencias de la política curricular. Anotemos algunos puntos al respecto.

Recordando, en principio, algo que Popkewitz cuestiona respecto a los discursos de las reformas y su focalización en los aspectos procedimentales, centrados en una visión idealizada y técnica de la ciencia, con independencia de intereses o valores sociales. En efecto, no podemos olvidar lo que conlleva la elección de una concepción tecnocrática, legitimadora del currículum en base a una racionalidad científica y una aplicación técnica que sirven primordialmente para organizar, controlar y garantizar el cumplimiento más eficaz de los objetivos

Y es necesario advertir las lagunas que se produjeron en la imprescindible comunicación y acercamiento de la reforma al profesorado, fiando en gran parte su materialización al voluntarismo y la autodidaxia. Esto último dejaba una tarea bien difícil a los verdaderos actores y constructores del cambio, sobre quienes pesaba como una losa la tradición de la cultura profesional instalada o la falta de experiencia.

Además de esa obstaculizadora tradición/impericia, otro impedimento fue la falta de previsión y provisión, también de continuidad, en el impulso inicial sostenido entre 1968 y 1972.<sup>43</sup> La referencia a la pedagogía no podía

---

efectismo político que a su eficacia técnica y renovadora». Agradezco a Amparo Blat Gimeno el haberme permitido conocer y disfrutar de la lectura de las Memorias inéditas de Don José.

<sup>42</sup> En el pleno de Cortes que aprueba la ley, dice Villar: «Para aplicarla en toda su extensión confiamos en que la presión social, que la alienta y la exige, y la propia decisión de estas Cortes, han de conseguir la financiación continuada que nos permita su total implantación y la de toda la reforma. ¿O es que no sabemos todos, vosotros y yo, qué grupos de presión quisieron negar a esta Ley el pan y la sal del futuro y por qué vericuetos se intentó llegar a ello? La Historia, con mayúscula, lo recogerá. Me basta con decir que sería muy lamentable que un país como el nuestro, en el que la capacidad de consumo de toda suerte de bienes materiales, incluido el lujo, es tan espectacular, no pudiera dar satisfacción por falta de medios a la imperativa demanda social de educación y de cultura». DSCE (28-VII-1970), 33.

<sup>43</sup> La actitud ante el Informe de Villar a la Comisión Educación de las Cortes, en 1972, desvela la crítica o insatisfacción de sus miembros con un gran número de preguntas sobre becas, pago a profesorado interino, problemas de la enseñanza privada, aplicación de la gratuidad, funcionamiento de las juntas provinciales, etc. Son escasas o nula las referencias a cuestiones pedagógicas (DSCE, n.º 10 (14-II-1972), 1-80. En 1975 el ministro Martínez Esteruelas manifiesta ser consciente de la deficiencia cualitativa de parte de la escolarización, ante la prioridad que la «urgencia social» imponía en ese campo; al tiempo que señala que el número de unidades subvencionada en el sector no estatal

reducirse a un elogio o canto, pero en modo esencialista, grandilocuente o estético. Más allá, incluso, de la pertinencia de principios y objetivos, o de la aceptación de un modelo técnico de innovación definido por expertos, se olvidaba –o, ni hubo ocasión de intentarlo– que gran parte de la potencialidad para el cambio reside en el carácter y fuerza de su implementación; por decirlo con la expresión de Fullan: el cambio educativo es «técnicamente simple y socialmente complejo». Si los cambios en el plano didáctico son muy difíciles, «en las creencias son aún más complejos».

Recordemos, además, la decisiva importancia de optar por una estrategia considerada ya entonces como inexcusable. Como Huberman advertía, la mayor parte de las instituciones están orientadas hacia la estabilidad, no disponen de mecanismos para cambiarse a sí mismas. Interesaba, pues, la debida preocupación por las agencias del cambio, por su potencialidad innovadora; y respecto a ello indicaba algunos motores: mayor apoyo financiero, maestros más capacitados, mayor nivel de educación de los padres, buena red de comunicaciones entre los maestros y entre maestros y administradores, elevada congruencia y cohesión la innovación y el medio ambiente real, etc. Estaba clara la necesidad de promover factores que aseguraran cambios duraderos: calidad probada, fácil comunicabilidad, ambiente escolar o institucionalidad más favorable que neutral o refractario, compatibilidad con los valores y las prácticas vigentes, predisposición al cambio en el sistema y la comunidad escolar.

Todo eso debió tenerse en cuenta, claro, atendiendo igualmente a cuestiones como las señaladas por Havelock: la innovación debe producir una alteración significativa que produzca realmente beneficios. Exige, por lo tanto, planificación para ir apoyándola en un buen diagnóstico

---

ha pasado de 7.215 en 1973 a 19.121 en 1974. En su comparecencia en la Comisión de Educación de las Cortes, las preguntas vuelven a concentrarse en temas muy variados como las remuneraciones del profesorado de Educación Física, Formación Política, y Enseñanzas domésticas, las pruebas de acceso a la universidad, el acto de izar la bandera nacional en las escuelas, la inseguridad laboral del profesorado, los *focos de subversión* aparecidos en las universidades, los problemas de la enseñanza no estatal, etc. Cuando el procurador Galindo Antón (pp. 29-31) le pregunta por el montante presupuestario y los plazos previstos para la ejecución de las obras de construcción escolares declaradas urgentes por la O.M. 24-XI-1973 y D. 8- VIII-1974, el ministro afirma que en esas disposiciones se hace una «constatación de necesidades», y que no se plantean «actos decisorios». DSCE, Comisiones (10-II-1975), 1-98.

de necesidades; y un adecuado proceso favorecedor de su aceptación y adopción, que genere las aptitudes y conductas requeridas. Nada de eso asumía el modelo y el desarrollo de la ley que analizamos.

Su lógica tecnocrática no se articulaba bien en la red de relaciones socioculturales que conforma lo pedagógico. No asumía algunas perspectivas de las que ha escrito Gimeno Sacristán; sin aprender de los ejemplos del desarrollo sociohistórico de este asunto. Renunciaba a vincularse con una profunda revisión de las teorías de la enseñanza y del aprendizaje, y con una crítica pedagógica de la escuela. Por consiguiente, ese enfoque, dirigido, no tanto a revisar valores y conseguir explicación y cientificidad, como a ofrecer una normatividad eficiente y fundamentada, dejaba sin resolver la problemática de sus posibles inadecuaciones, insuficiencias, o fracasos. Parafraseando a Ardoino, podemos decir que se organizaba una pedagogía del cambio sin animar o generar un cambio de la pedagogía.

Eso supone apreciar lo pedagógico, pero preterir su consecución; hablar de pedagogía como algo al margen de la política y haciendo abstracción del contexto social. En ese aspecto la casuística fue abundante, tras un primer quinquenio en que el desafío de la incidencia real de la reforma quedó frenado con la retirada de Villar, los conflictos políticos y económicos del momento, el recelo de influyentes sectores ante el impulso de lo público, la ausencia de modificaciones fiscales que garantizaran la correspondiente financiación de recursos.

Observemos ciertos puntos sustanciales. En 1972, y durante el V Congreso de Pedagogía,<sup>44</sup> García Hoz reiteraba una decisiva urgencia: la reforma, auguraba, está condenada al fracaso si nos falta un profesorado eficazmente dispuesto a seguir la línea de la educación renovada. Un informe de 1973 señalaba muchas más cosas. Las políticas de formación en aquel sentido son de máxima urgencia, escribe Castillejo, concluyendo que no podían admitir demora. No basta con entusiasmar al profesorado

<sup>44</sup> El Congreso de Pedagogía de 1972 revisó diferentes temas de la reforma cualitativa de la educación, como la formación y perfeccionamiento del personal docente, el personalismo pedagógico o el estímulo de la creatividad (García Garrido, Marín, García Hoz, Rivas Martínez, Benavent, López Herrerías), así como la orientación escolar (Castillejo, Illueca, Gordillo Álvarez-Valdés), o los aspectos metodológicos (Sanvisens, Quintana, Sarramona, De Urmeneta, Rodríguez Diéguez, De la Orden, Navarro Higuera, Nuria Borrell), y cuestiones concernientes a la evaluación (Illueca, Benavent, Carrasco, Gimeno Sacristán, López Herrerías, Félix Ortega).



afirmaba Rico Vercher, porque sin medios quedaban abocadas a la frustración e inseguridad; mientras que Francisco Cubells cuestiona que unas fichas editadas tengan la suficiente flexibilidad para adaptarlas a cada uno de los alumnos. Costa Ribas sospecha que en las *Orientaciones* hay un exceso de aspiración si se tiene en cuenta la situación real de nuestros centros y profesorado; y Mariano Yela echa en falta la institucionalización de los servicios de orientación, y la inclusión de una formación básica en orientación en los planes de estudios del profesorado de EGB. Por su parte, Gómez Dacal reconoce funciones básicas en el concepto de evaluación que han sido relegadas a un segundo plano, ya que su complejidad dificulta su aceptación por el profesorado.

En 1976, diferentes participantes en el Congreso de Pedagogía<sup>45</sup> dan cuenta de la situación. Luis M. Sobrado advierte sobre la necesidad de lograr participación e implicación en la reforma, necesarias para que el cambio educativo se base en la realidad. Gimeno Sacristán señala que, al pretender innovar, no estamos ante una cuestión meramente técnica, porque importan las actitudes que posibiliten cambio, importa contar con las personas que han de vivificar el proyecto, es imprescindible fomentar la capacidad de iniciativa del profesorado.

Precisamente en ese aspecto, De la Rosa presenta un estudio diagnóstico-descriptivo, con una muestra ampliamente significativa, en la que se constata un altísimo porcentaje de desconocimiento de los métodos modernos, o que un 59% del mismo profesorado considera deficiente, escasa o nula, su preparación en las nuevas técnicas. Y Escolano aboga por la interrelación entre la innovación educativa y el perfeccionamiento docente; ahora bien, matiza, desarrollado no solo con programas convencionales sino con programas que tengan la virtualidad de incardinarse efectivamente, dirigidos al cambio de actitudes y a la motivación para superar inercias y resistencias. Urgía atender a las decisivas dimensiones psicológicas y sociológicas del cambio, aquellas que podrían contribuir a la generación de conductas innovadoras.

<sup>45</sup> VI Congreso Nacional de Pedagogía. Comunicaciones y Ponencias Complementarias (Sociedad Española de Pedagogía): L. Sobrado, «Implicaciones socioinstitucionales en la implantación de modelos de innovación educativa»; Gimeno Sacristán, J., «Bases del cambio metodológico»; B. de la Rosa, «El profesor de EGB ante las modernas exigencias metodológicas educativas»; A. Escolano, «Innovación educativa y perfeccionamiento del profesorado».

En ese sentido las conclusiones del Congreso pedían mejor coordinación entre las directrices político-administrativas y los objetivos y recursos; asimismo que las innovaciones fueran difundidas después de un ajustado contraste de experimentación real; también que los objetivos y los contenidos de la formación docente se orientaran hacia la comprensión e incorporación de las nuevas funciones y competencias requeridas; y demandaban, en fin, el efectivo reconocimiento del papel del orientador en los centros educativos.

Por todo ello considero que la política y la pedagogía de 1970 revelan tres importantes cuestiones: el carácter ahistórico que, como apuntó Goodson, impregna los esfuerzos de reforma del currículum, olvidando su carácter de creación o construcción social; la prevalencia de una pedagogía por objetivos, interesada en lo instrumental y procedimental, impulsora –preferentemente– de programación y tecnología didáctica; y la difícil vertebración de discursos y lenguajes en los procesos de cambio, y de estos con las motivaciones, intereses y recursos de sus agentes, es decir la constante tensión entre los componentes de la cultura escolar.<sup>46</sup>

La propuesta de Villar Palasí introducía en España una orientación en el devenir del cambio curricular, la propia de la década de los sesenta a la que Fullan denominó la de la *implementación*. En dicho enfoque el *significado* y la *capacidad para* el cambio no eran el eje básico, el objeto central; antes que en España aquel impulso había generado ya, simplemente, la adopción de innovación, sin cuestionarse porqués ni la capacidad de los usuarios. Si ese modelo, aún con grandes recursos en otras partes, producía pocos cambios significativos, en nuestro caso sería mucho más inefectivo.

La LGE, eso sí, señaló horizontes y caminos, incorporó y oficializó direcciones y modos que tuvieron, y mantienen aún, no poca persistencia y vigencia. Marcó una vía de modernización con sus clásicas perspectivas de racionalización instrumental, restringida a reformular y reestructurar la actividad educativa; y en su nueva llamada a la calidad añadió a nuestro discurso político-legislativo conceptos y retos que se reafirmaron después

---

<sup>46</sup> Más tarde, en el preámbulo de la LOGSE, pudimos leer: «Nuestro propio pasado está repleto de cambios que fueron concebidos con la mejor intención [...] pero que no pudieron enhebrarse con la realidad que pretendían modificar porque, a fuerza de perfilar el modelo ideal perseguido, sólo tomaron en cuenta a esa realidad como rechazo y no como insoslayable punto de partida».

en el preámbulo y articulado de la LOGSE. Ya en el *Libro Blanco* de 1989 fueron retomados y reconocidos, como objetivos y factores de calidad, asuntos que propugnó la LGE: desarrollo integral de la personalidad, adaptación a las peculiaridades e intereses individuales, metodología activa y participativa, desarrollo de la orientación y tutoría, competencia del profesorado, procedimientos adecuados de evaluación, entre otros. Frente a otras críticas extremas, quiero, en fin, hacer mías las afirmaciones, justas y equilibradas, del profesor Puelles: la LGE fue una ley importante, que tuvo aciertos y errores, que abrió caminos de racionalidad.

Hoy conviene profundizar en lo que realmente sucedió entonces, en sus causas y efectos, e indagar no solo en discursos y datos, sino también en/con la propia memoria y experiencia de sus actores, aprovechando toda su potencialidad informativa, y su capacidad de transmitir vivencias particulares y significativas. Esos testimonios manifestarán implicaciones de la experiencia individual y dimensiones que pertenecen claramente al contexto y la identidad colectiva. Nos ayudarán a interpretar y valorar.

«Es el futuro el que nos lleva al pasado», escribió Hannah Arendt.

### Nota sobre el autor

ALEJANDRO MAYORDOMO PÉREZ es catedrático de Teoría e Historia de la Educación en la Universitat de València. Imparte su docencia en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación y en la Facultad de Magisterio. A lo largo de su trayectoria académica ha estudiado diversas componentes pedagógicas, sociales y políticas de importante significación en la evolución histórica de la educación española durante los siglos XVIII-XX. Ha sido presidente de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo, y vicepresidente de la Sociedad Española de Historia de la Educación.

### REFERENCIAS

Álvarez Álvarez, M.<sup>a</sup> Isabel. «Programación de las actividades lingüísticas», *Vida Escolar* 135-137 (1972):18-27.

- Ardoino, Jacques. *Education et Politique. Propos actuelles sur l'éducation II*. Paris: Gauthier-Villars, 1977.
- Arendt, Hannah. *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península, 1996.
- Barberá Albalat, Vicente. «La orientación del escolar. Principales problemas pedagógicos», *Vida Escolar* 170-171 (1975): 18-25.
- Becker, Gary. *Human Capital*. Columbia University Press, 1964. Edición en español, *El capital humano*. Madrid: Alianza, 1983.
- Beltrán, Francisco. *Política y reformas curriculares*. Valencia: Universitat de València, 1991.
- Bousquet, Jacques. «Tendencias del planeamiento educativo en 1968», *Revista de Educación* 201 (1969): 43-54.
- Cacharro Pardo, Francisco. «Evaluación del rendimiento de los escolares», *Vida Escolar* 145-146 (1973): 19-26.
- Castillejo Brull, José Luis. «Funcionalidad normativa y orientadora de los Institutos de Ciencias de la Educación». En *Presente y Futuro de la Reforma Educativa. Revisión crítica de la Ley de Educación en el primer trienio de su aplicación*. Madrid: Apis, 1973.
- Comisión de Evaluación de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Informe que eleva al gobierno la Comisión Evaluadora de la Ley General de Educación y Financiamiento de la reforma educativa*. Madrid, documento multicopiado, 1976.
- Costa Ribas, Juan. «Programación de estudios y actividades en la EGB». *Presente y futuro de la Reforma Educativa Revisión crítica de la Ley de Educación en el primer trienio de su aplicación*, 181-182. Madrid: Apis, 1973.
- Cotorrueolo Sendagorta, Agustín. *Educación y Desarrollo*. Madrid: Comisaria del Plan de Desarrollo Económico y Social, 1967.
- Cubells Salas, Francisco. «Organización escolar y equipamiento didáctico de la EGB». En *Presente y Futuro de la Reforma Educativa Revisión crítica de la Ley de Educación en el primer trienio de su aplicación*, 183-185. Madrid: Apis, 1973.
- Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación Nacional, 1953.
- Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria*, *Vida Escolar* 70-71(1965): 1-96.
- De Miguel, Amando y otros. *Informe sociológico sobre la situación social de España*. Madrid: Fundación Foessa, 1970.
- Del Pozo Andrés, M.<sup>a</sup> del Mar y Braster, J. F. A. «The Reinvention of the New Education Movement in the Franco Dictatorship (Spain, 1936-1976)», *Pedagogica Historica* 1-2 (2006):109-126.
- Díez Hochleitner, Ricardo. *Política y Financiación de la Educación*. Madrid: Escuela Nacional de Administración Pública, 1967.

- Escolano, Agustín. «Los comienzos de la modernización pedagógica en el franquismo (1951-1964)», *Revista Española de Pedagogía* 192 (1992): 289-310.
- Escolano, Agustín, García Carrasco, Joaquín y Pineda, José María. *La investigación pedagógica universitaria en España (1940-1976)*. Salamanca. Ediciones Universidad-ICE, 1980.
- Escolano, Agustín. *Historia Ilustrada de la Escuela en España*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006.
- Faure, Pierre. *Ideas y métodos en la educación*. Madrid: Alianza-UNESCO, 1972.
- Faure, Pierre. «La enseñanza personalizada. Origen y evolución», *Revista de Educación* 247 (1976): 5-10.
- Fernández Enguita, Mariano y Henry Levin. «Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa», *Revista de Educación* 289 (1989): 49-64.
- Fernández Huerta, José. «Tres decenios de innovación didáctico-experimental», *Enseñanza. Revista Interuniversitaria de Didáctica* 1 (1983): 11-30.
- Fullan, Michael. «Overview of innovative process and the use», *Interchange* 3 (1972): 1-46.
- Fullan, Michael. *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro, 2002.
- Fullan, Michael. «El significado del cambio», *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 1-2 (2002): 1-14.
- Fullan, Michael. *Las fuerzas del cambio: la continuación*. Madrid: Akal, 2004.
- Gallego Jorreto, Joaquina. «Directrices metodológicas», *Vida Escolar* 135-137 (1972): 85-90.
- García Caselles, Jacinta. «La observación de la naturaleza», *Vida Escolar* 135-137, (1972): 44-50.
- García Hoz, Víctor. *Educación personalizada*. Madrid: Instituto de Pedagogía del CSIC, 1970.
- García Hoz, Víctor. *Cuestiones de Filosofía de la Educación*. Madrid: Rialp, 1962.
- García Yagüe, Juan. «La orientación escolar como aventura pedagógica: antecedentes y problemas», *Vida Escolar* 183-184 (1976): 9-14.
- Gimeno Sacristán, José. *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya, 1988.
- Gómez Dacal, Gonzalo. «Problemática de la evaluación continua». En *Presente y Futuro de la Reforma Educativa. Revisión crítica de la Ley de Educación en el primer trienio de su aplicación*, 149-151. Madrid: Apis, 1973.
- Goodson, Ivor, *Historia del currículum*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1995.
- Havelock, Ronald. *Guide to innovation in education*. Ann Arbor, University of Michigan, 1970.
- Havelock, Ronald. *Guide for innovation through dissemination and utilization of knowledge*. Ann Arbor, University of Michigan, 1971.

- Havelock, Ronald. *The change agent's guide to innovation in education*. Englewoods, New Jersey: Educational Technology Publications, 1973.
- Huberman, A. Michael. *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*. Paris: UNESCO, 1973.
- Ibáñez Benet, Rafael. «El Servicio de Orientación en los centros de EGB», *Vida Escolar* 183-184 (1976): 125-127.
- Informe del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento. El desarrollo económico de España*. Madrid: Oficina de Coordinación y Programación Económica, 1962.
- Informe que eleva al Gobierno la comisión evaluadora de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa en cumplimiento del decreto 186/76 de 6 de febrero* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1975.
- La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1969.
- La planificación de la educación para el desarrollo económico y social*. Paris: Proyecto Regional Mediterráneo, OCDE 1967.
- Lahera Claramonte, J. «Enseñanza de la Física, la Química y la Tecnología en la EGB», *Vida Escolar* 145-146 (1973): 13-18.
- Las necesidades de educación y desarrollo económico-social de España*. Madrid: Proyecto Regional Mediterráneo, OCDE-Ministerio de Educación Nacional, 1963.
- Lázaro, Luis Miguel, Martínez, Angels y Mayordomo, Alejandro. «Perspectiva histórica de la innovación educativa en España, 1970-2008». En *Estudios sobre la innovación educativa en España*, 59-334. Madrid: Ministerio de Educación, 2011.
- Le Gall, Monique. «¿Por qué y cómo una pedagogía personalista? De los objetivos a las Técnicas», *Revista de Educación* 247 (1976): 11-20.
- Marín Cabrero, Rosa. «La expresión oral en EGB», *Vida Escolar* 139-140 (1972): 33-38.
- Marín Ibáñez, Ricardo. *Principios de la educación contemporánea*. Madrid: Rialp, 1972.
- Maritain, Jacques. *L'éducation à la croissé des chemins*. Paris: Librairie Universelle de France, 1947. En español, *La educación en este momento crucial*, Buenos Aires: Desclée de Brouwer, 1966.
- Maritain, Jacques. *La personne et le bien commun*. Paris: Desclée de Brouwer 1947. En español, *La persona y el bien común*. Buenos Aires: Club de Lectores, 1968.
- Mayordomo, Alejandro. *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*. Universitat de Valencia, 1999.
- Mayordomo, Alejandro. «El legado de las voces y los escritos: su valor como testimonio de la cultura escolar», *Revista Iberoamericana del Patrimonio Histórico-Educativo* 6 (2020): 1-31.

- Medina, Aurora. «La educación pre-escolar en la nueva ley», *Vida Escolar* 135-137, (1972): 4-10.
- Ministerio de Educación y Ciencia. *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid: Secretaría General Técnica, 1970.
- Mounier, Emmanuel. «Manifest au service du personnalisme». En *Ouvres*, vol I. Paris: Editions du Seuil, 1966.
- Noriega, Juan. «Comprensión lectora e interpretación de textos», *Vida Escolar* 139-140 (1972): 48-54.
- Ossenbach, Gabriela y José Luis Villalaín. «Entrevista a Manuel de Puelles Benítez», *Historia y Memoria de la Educación* 1 (2015):419-460.
- Pacios, Arsenio. «Exigencias metodológicas de la nueva orientación educativa», *Vida Escolar* 127 (1971): 5-10.
- Pacios, Arsenio. «El control de los resultados de la evaluación», *Vida Escolar* 149-150 (1973): 5-12.
- Pineda Arroyo, José M.<sup>a</sup>. *La literatura pedagógica española contemporánea (1942-1976)*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1987.
- Popkewitz, Thomas S. «Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas», *Revista de Educación* 305 (1994): 103-137.
- Popkewitz, Thomas S. *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid-La Coruña: Morata-Fundación Paideia, 1994.
- Pozo Andrés, M.<sup>a</sup> del Mar y Rabazas Romero, Teresa. «Políticas educativas y prácticas escolares: la aplicación de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 en las aulas», *Bordón: Revista de Pedagogía* 65, n.º 4 (2013): 119-133.
- Prieto García-Tuñón, M.<sup>a</sup> Asunción. «El juego en el nivel pre-escolar», *Vida Escolar* 135-137 (1972): 23-30.
- Projet Régional Méditerranéen, Espagne*. París: OCDE, 1968.
- Puelles, Manuel de. *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Labor, 1980.
- Pulpillo, A. «La promoción o progreso continuo del alumno», *Vida Escolar* 138 (1972): 37-41.
- Rabazas Romero, Teresa, Carlos Sanz Simón y Sara Ramos Zamora. «La renovación pedagógica de la Institución Teresiana en el franquismo», *Revista de Educación* 388 (2020): 109-132.
- Rico Vercher, Manuel. «El control de calidad del sistema educativo». En *Presente y Futuro de la Reforma Educativa Revisión crítica de la Ley de Educación en el primer trienio de su aplicación*, 70-72. Madrid: Apis, 1973.
- Rico Vercher, Manuel. «Técnicas de empleo de las fichas escolares», *Vida Escolar* 165-166 (1975): 18-23.
- Ruiz Berrio, Julio, Teresa Rabazas y Sara Ramos. «The reception of the New Education in Spain by means of manuals on the History of Education for

- teacher training colleges (1898-1976)», *Paedagogica Historica* 42 (2006): 127-141.
- Ruiz Gutiérrez, Irene. *Experiencia Somosaguas. Un sistema de educación personalizada*. Madrid: Narcea, 1970.
- Sánchez Manzano, Orencio. «El trabajo autónomo de los alumnos», *Vida Escolar* 175-176 (1976): 4-5.
- Sarason, Seymour B. *The culture of the school and the problem of change*. Boston: Allyn & Bacon, 1971.
- Schultz, Theodore. «Education and economic growth». En *Social Forces Influencing American Education*. Chicago: National Society for the Study of Education, 1961.
- Schultz, Theodore, «Investment in Human Capital», *The American Economic Review* 1 (1961): 1-17.
- Serradilla Calvo, Martín. «Principios metodológicos de la educación cívico-social», *Vida Escolar* 141-142 (1972):13-19.
- Soler Fierrez, Eduardo. «La observación diaria del trabajo del alumno». *Vida Escolar* 145-146 (1973): 28-34.
- Vidal Box, Carlos. «La enseñanza de las Ciencias Naturales en el segundo ciclo de la EGB», *Vida Escolar* 131-132 (1971): 12-21.
- Yela Granizo, Mariano. «Institucionalización de los Servicios de Orientación Escolar». En *Presente y Futuro de la Reforma Educativa. Revisión crítica de la Ley de Educación en el primer trienio de su aplicación*, 165-167. Madrid: Apis, 1973.



## VILLAR PALASÍ: SOBRE TECNOCRACIA Y DIRECCIÓN ESCOLAR


*Villar Palasí: about technocracy and school management*


Aurelio González Bertolín<sup>a</sup> y Roberto Sanz Ponce<sup>b</sup>

Fecha de recepción: 04/09/2020 • Fecha de aceptación: 01/02/2021

**Resumen.** El catedrático de universidad José Luis Villar Palasí llegó al Ministerio de Educación y Ciencia en abril de 1968, auspiciado por el sector tecnócrata del Gobierno, con el encargo político y la convicción personal de realizar una reforma de las estructuras universitarias que consiguiese apaciguar la creciente conflictividad en las aulas. Sin embargo, pronto comprendió que el arcaico sistema educativo español requería una reforma integral que lo homologase a los sistemas educativos avanzados del último tercio del siglo XX. Para llevar a cabo su propósito se rodeó de un equipo de técnicos solventes, muchos de ellos de perfil político independiente, y vinculados a agencias e instituciones internacionales. Este equipo ministerial realizó un diagnóstico de los desequilibrios y contradicciones del sistema educativo, así como una propuesta para la reforma educativa que sería recogida en el llamado *Libro blanco*. Este documento sirvió de base para la nueva ley de educación de 1970. Sin embargo, en lo que respecta a la dirección escolar, el texto de la ley se alejó de las propuestas del *Libro blanco*, suprimiendo el Cuerpo de Directores. En el presente trabajo realizamos una reflexión sobre las circunstancias ideológicas y políticas de la reforma educativa y del propio ministro Villar Palasí. Y tratamos de aportar algunas claves sobre las causas que motivaron la supresión del Cuerpo de Directores.

**Palabras clave:** franquismo y educación; tecnocracia en España; reforma educativa de 1970, dirección escolar en España.

<sup>a</sup> Dpto. Didáctica General, Teoría de la Educación e Innovación Tecnológica, Facultad de Magisterio y CC. de la Educación, Universidad Católica de Valencia. C/ Sagrado Corazón, 5, 46110 (Godella), Valencia, España. aurelio.gonzalez@ucv.es  <https://orcid.org/0000-0003-3167-297X>

<sup>b</sup> Dpto. Didáctica General, Teoría de la Educación e Innovación Tecnológica, Facultad de Magisterio y CC. de la Educación, Universidad Católica de Valencia. C/ Sagrado Corazón, 5, 46110 (Godella), Valencia, España. roberto.sanz@ucv.es  <https://orcid.org/0000-0003-1147-743X>

**Abstract.** *University Professor José Luis Villar Palasí took charge of the Ministry of Science and Education in April 1968, after being nominated by the technocratic sector of the Government, with the political mission and personal conviction of reshaping the organisational structures of education in an attempt to stem the increasing unrest at universities. Nonetheless, he soon came to learn that the Spanish educational system as it stood required a complete renovation if it was to join the ranks of other advanced educational systems in the last quarter of the 20th century. In order to complete this task he recruited a team of qualified technocrats, most of them having independent political views and associations with international agencies and institutions. This ministerial team carried out a diagnosis of the imbalances and contradiction of the educational system at the time and then put forward a proposal for an educational reform, laid out in the so called Libro blanco (White Book). This document would become the foundational plan for the new General Education Act of 1970. However, regarding the matter of academic management, the wording of the Law deviated from the proposals made in Libro blanco, suppressing the Board of Directors. This work reflects on the ideological and political circumstances of the educational reform and Minister Villar Palasí himself. We also attempt to provide some clues as to the causes that led to the abolition of the Corps of Directors.*

**Keywords:** *francoism and education; technocracy in Spain; the 1970 educational reform; school management in Spain.*

## VILLAR PALASÍ, MINISTRO ¿TECNÓCRATA? DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

Las circunstancias del nombramiento de Villar Palasí como ministro de Educación y Ciencia fueron, muy aproximadamente, las siguientes: su predecesor en el cargo, el catedrático jerezano Manuel Lora Tamayo, que había accedido al cargo en la crisis ministerial de 1962, se sentía desbordado por las protestas estudiantiles y la creciente agitación en las aulas, singularmente en las universidades de Madrid y Barcelona. En el mes de noviembre de 1967 presentó un extenso informe al jefe del Estado, en el que, entre otras consideraciones, apuntaba la conveniencia de dar por finalizada su gestión al frente del Ministerio.

En el mencionado escrito, Lora Tamayo reflexionaba sobre cómo el Ministerio de Educación sufría el impacto de las agitaciones políticas de la vida universitaria, circunstancia que generaba un particular desgaste de la figura de su titular. Debido a ello, consideraba que una renovación

en el cargo produciría el efecto expectante de la novedad y permitiría reconsiderar el problema y acometer nuevas vías para su solución.

Proseguía el documento haciendo un somero repaso de lo que Lora Tamayo consideraba logros más relevantes de su gestión al frente del ministerio: la elevación de la escolaridad obligatoria hasta los catorce años, los buenos resultados de la campaña de alfabetización de adultos, la unificación del primer ciclo de Enseñanza Media, la estructuración departamental de las facultades universitarias, una nueva ordenación de las enseñanzas técnicas, la implantación de la orientación educativa, el fomento de la investigación y el aumento –multiplicación, se decía en el documento– de los centros docentes de todos los grados. Finalizaba el escrito al jefe del Estado sugiriendo el nombre de su posible sucesor en la cartera de Educación y Ciencia, Antonio Tena Artigas, en aquel momento secretario general técnico del ministerio.<sup>1</sup>

Franco recibió al ministro en audiencia y escuchó la lectura del escrito con aparente benevolencia, tras un prolongado silencio alabó lacónicamente la bonhomía de su interlocutor, se dio por enterado y dejó correr el asunto. Sin embargo, en las semanas siguientes la situación empeoró de manera ostensible. Diversos grupos de estudiantes organizaron actos de protesta y repartieron propaganda calificada por muchos como marxista y subversiva, circunstancia esta que, desde los sectores más ortodoxos del Movimiento, que ya recelaban de la capacidad de Lora Tamayo para hacer frente a la situación, fue atribuida a un incomprensible debilitamiento de la autoridad académica. En este estado de cosas, el ministro de la Gobernación, general Camilo Alonso Vega, dictó unas nuevas normas de actuación policial. Los mandos de la Policía Armada, ante cualquier alteración del orden en recinto universitario, podían ordenar la entrada de la fuerza pública en las facultades siempre que la autoridad académica no hubiese sido capaz de restablecer el orden en un breve plazo de tiempo.

<sup>1</sup> Antonio Tena Artigas era notario de profesión. Consideraba el ministro que no siendo catedrático de universidad, como lo era él mismo y lo habían sido sus predecesores en el cargo, pudiera actuar con más libertad de prejuicios a la hora de abordar las conflictivas relaciones del Gobierno con la universidad. Así se lo hizo notar al jefe del Estado. Manuel Lora Tamayo, *Lo que yo he conocido. Recuerdos de un viejo catedrático que fue ministro* (Cádiz: Ingrasa, 1993), 393.

Como no podía ser de otro modo, esta medida indignó al ministro y a los decanos de las facultades. Pero era solamente el principio. A finales de marzo de 1968 la Policía Armada irrumpió en las facultades de Ciencias, Derecho y Económicas. En esta última, la fuerza pública cargó de manera indiscriminada golpeando al decano, a varios profesores y a un buen número de estudiantes. Lora Tamayo, informado por el rector Isidoro Martín, mantuvo una acalorada discusión telefónica con el ministro de la Gobernación, a resultas de la cual presentó, ya de manera irrevocable, su dimisión al jefe del Estado. En el documento enviado a Franco, entre otras cosas, se decía lo siguiente:

Este modo de proceder de la Policía no puede tener otra consecuencia que poner fuera del régimen a catedráticos que nos son afectos y aun determinar posiciones colectivas de enfrentamiento [...] me he quejado al Ministro de la Gobernación de todo ello y al no reconocer estos errores se rompe toda relación [...]. Por mi parte, mi General, he llegado al límite de mis posibilidades y resistencia, le ruego que mi petición de ser sustituido, solicitada desde meses atrás, la considere actualizada, relevándome desde ahora mismo del puesto de Ministro.<sup>2</sup>

Fiel a su proverbial costumbre de demorar la toma de decisiones, Franco se tomó algunas semanas para resolver sobre el asunto. Manejaba tres opciones: un reajuste ministerial cesando a los ministros de Gobernación y de Educación y Ciencia; aprovechar la crisis para realizar una amplia remodelación del gabinete; o limitarse a sustituir al ministro de Educación y Ciencia. Finalmente optó por esta última posibilidad, sustituyendo a Lora Tamayo por José Luis Villar Palasí el 18 de abril de 1968 y aplazando hasta octubre de 1969 la que sería una crisis ministerial de más amplio calado político.

Los sucesivos gobiernos del franquismo, por convicción y deseo expreso del jefe del Estado, mantuvieron una presencia constante de distintos grupos, más o menos organizados según los casos, que se correspondían con los sectores ideológicos que habían apoyado el levantamiento militar de 1936, «los gobiernos deben de tener una representación de las

---

<sup>2</sup> Jesús Palacios Tapias, *Las cartas de Franco* (Madrid: La Esfera de los Libros, 2005), 482.

fuerzas que han contribuido a la victoria»,<sup>3</sup> había dicho Franco. Y efectivamente, falangismo, carlismo, tradicionalismo y catolicismo político disponían de su cuota de poder en los sucesivos gobiernos; se trataba de lo que se ha dado en llamar familias del franquismo.<sup>4</sup> De hecho, Franco ejerció un continuo arbitraje moderador entre todas ellas, contraponiendo a unas familias con otras para equilibrar el poder, aunque tratando de no suscribir personalmente ninguna de ellas en detrimento de las demás.

No obstante, desde el último tercio de los años cincuenta, coincidiendo con la pérdida de influencia de grupos como el falangismo de primera hora, el carlismo o el catolicismo político vinculado a la Asociación Católica Nacional de Propagandistas (ACN de P), comenzaron a llegar al Gobierno nuevas generaciones de altos cargos, de perfil ideológico más indefinido, que habían basado su carrera política en la preparación técnica personal y en la capacidad de gestión. Son los llamados tecnócratas, una nueva cohorte de altos funcionarios, profesores universitarios o profesionales liberales, algunos de ellos vinculados al Opus Dei.

A finales de los años cuarenta y comienzo de los cincuenta, frente al falangismo y al sector político vinculado a la ACN de P, comenzó a articularse una nueva élite política e intelectual, heredera en gran medida de Acción Española,<sup>5</sup> vinculada a ámbitos de gran influencia del emergente Opus Dei, como las revistas *Arbor* y *Atenea*, la Editorial Rialp y el

<sup>3</sup> Francisco Franco Salgado-Araujo, *Mis conversaciones privadas con Franco* (Barcelona: Planeta, 1976, 230).

<sup>4</sup> El término fue acuñado por Amando de Miguel e hizo fortuna a partir de la publicación de su obra *Sociología del franquismo*; en ella se clasificaba a los políticos que habían desempeñado responsabilidades ministeriales durante el franquismo en militares, primorriveristas, tradicionalistas, monárquicos, falangistas, católicos, integristas, tecnócratas y técnicos. Amando de Miguel Rodríguez, *Sociología del franquismo. Análisis ideológico de los Ministros del Régimen* (Barcelona: Euros, 1975), 143-236.

<sup>5</sup> Acción Española no era, al menos formalmente, un partido político. Se trataba de un grupo de intelectuales que habían desempeñado cargos relevantes durante la dictadura de Primo de Rivera. Se articularon en torno a la revista del mismo nombre, *Acción Española*, cuyo primer número apareció en diciembre de 1931. Partidarios de la monarquía autoritaria y de la organización corporativa del Estado, asentaban sus bases ideológicas sobre una revisión y actualización del pensamiento tradicional español. Formaban parte del grupo, entre otros, Ramiro de Maeztu, Víctor Pradera, José Ibáñez Martín, José Pemartín, Eugenio Vegas Latapié, Pedro Saiz Rodríguez y José Calvo Sotelo. A juicio de Antonio Fontán, los hombres de Acción Española constituyeron durante los años de la Segunda República el más brillante equipo intelectual de la derecha española, y tuvieron una enorme influencia sobre el pensamiento político posterior de los grupos conservadores. Antonio Fontán Pérez, *Los católicos en la Universidad española actual* (Madrid: Rialp, 1961), 35.

Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Esta corriente tuvo como principales ideólogos a Rafael Calvo Serer, Florentino Pérez-Embid, José María de Albareda o Gonzalo Fernández de la Mora, que defendían la solución monárquica corporativa como alternativa de futuro. A partir de la publicación en 1949 de la obra de Laín Entralgo *España como problema*<sup>6</sup> se iniciaría un debate aparentemente científico y cultural, pero en el que de forma implícita se contraponían dos concepciones diferentes de entender el régimen. En la citada obra Laín Entralgo proponía la recuperación de la tradición liberal española, considerando que el régimen debía evolucionar incorporando a personas, grupos e ideologías excluidos como consecuencia del desenlace de la Guerra Civil. Por el contrario, Calvo Serer en su réplica, *España sin problema*,<sup>7</sup> defendía el magisterio intelectual de Menéndez Pelayo, planteando la necesidad de incorporar las innovaciones que llegasen de fuera para conseguir una modernización de los medios técnicos, científicos y económicos, pero todo ello puesto al servicio de una empresa nacional y católica. Consideraba que la modernización del país debía partir de un proceso de desideologización. En nuestra opinión, la publicación de la obra de Calvo Serer supone el momento inicial del proceso de construcción de una corriente ideológica de tecnocracia a la española, que haría fortuna en la vida política del régimen durante los años sesenta y primeros setenta.

Si bien a la altura de los años cincuenta Calvo Serer defendía un programa tradicionalista basado en el integrismo católico, creemos que hay que considerarlo un precursor de una tecnocracia aparentemente neutralista. «La tecnocracia implica y propugna un cierto neutralismo ideológico. Es verdad que no hay tal neutralidad, pero con ella se evita la superideologización».<sup>8</sup> Lo que preocupa a Calvo Serer en *España sin problema* no es la negación del problema en sí, sino un planteamiento según el cual esta cuestión –la superación del problema– es previa para la resolución de los problemas de España (educación, vertebración territorial, tecnología, homologación internacional) mediante la modernización de los medios

<sup>6</sup> Pedro Laín Entralgo, *España como problema* (Madrid: Escelicer, 1949).

<sup>7</sup> Rafael Calvo Serer, *España sin problema* (Madrid: Rialp, 1957).

<sup>8</sup> Elías Díaz García, *Pensamiento español en la era de Franco (1939-1975)* (Madrid: Tecnos, 1983), 57.

científicos, técnicos y materiales.<sup>9</sup> O sea, tecnocracia en estado puro, si bien en su fase inicial. En frase, que haría fortuna, de Florentino Pérez-Embid, «españolización en los fines y europeización de los medios».<sup>10</sup>

Quizá sea oportuno recordar que el crecimiento económico experimentado por España a partir del Plan de Estabilización de 1959, favorecido por una excelente coyuntura internacional, tuvo como consecuencia una profunda transformación social, económica y en cierto modo política del país. Las formas de vivir, pensar, ganarse la vida y ocupar el ocio de los españoles evolucionaron de forma vertiginosa a lo largo de los años sesenta. Probablemente la España de 1960 se parecía más a la de 1900 que a la de 1970. «El cambio ocurrido en España en diez años equivalió en magnitudes relativas al que en conjunto había experimentado el país en los sesenta años anteriores».<sup>11</sup>

En este contexto, tal y como se ha dicho, el modelo tecnocrático suponía un intento de modernizar el Estado «trasladando al sector público los criterios propios de la empresa privada –racionalidad y eficacia–; [...] un intento de eludir las consecuencias derivadas de la libertad política, implantando en su lugar la libertad económica».<sup>12</sup> Aun teniendo en cuenta las peculiaridades del régimen político en España, no se trata de un fenómeno estrictamente hispano. Tras la Segunda Guerra Mundial, el extraordinario desarrollo económico de Europa occidental, la construcción del Estado de bienestar y la planificación e intervención del Estado en la economía, propició la aparición y consolidación de unas nuevas élites tecnocráticas en las estructuras estatales, tanto en países con régimen político liberal, como en los socialistas o autoritarios.<sup>13</sup> «Gusto por la eficiencia, inclinación por los métodos de trabajo propios de la empresa privada, exaltación del desarrollo económico, repudio de las ideologías,

<sup>9</sup> Aurelio González Bertolín y Roberto Sanz Ponce, «“Excluyentes” y “comprensivos”. Joaquín Ruiz-Giménez y los orígenes de la extensión de la Enseñanza Media en España», *Educació i Història* 32 (2018): 96-99.

<sup>10</sup> Florentino Pérez-Embid Tello, «Ante la nueva actualidad del “problema de España”», *Arbor* 45-46 (1949): 159.

<sup>11</sup> Gregorio Doval Huecas, *Los últimos años del franquismo (1969-1975)* (Madrid: Síntesis, 2007), 39.

<sup>12</sup> Manuel de Puelles Benítez, *Educación e ideología en la España contemporánea* (Madrid: Tecnos, 1999), 329.

<sup>13</sup> Pedro Carlos González Cuevas, «La derecha tecnocrática», *Historia y Política: Ideas, Procesos y Movimientos Sociales* 18 (2007): 23.

paternalismo político, fe en la libre empresa»<sup>14</sup> son características comunes entre la nueva clase tecnocrática española y sus homólogos europeos. Además, la expansión económica sostenible supuso un cambio sustancial en el discurso legitimador del régimen franquista, se pasó de la legitimidad de origen –la de la victoria– a la legitimidad de ejercicio –la de las realizaciones– y se produjo un cambio de estilo en las clases dirigentes del régimen, la retórica grandilocuente y triunfalista de los primeros años, dio paso a un lenguaje técnico, empresarial y legalista. Las camisas azul mahón fueron mudando en camisas de cuello blanco.

Los gobiernos de 1965 y 1967 se caracterizaron por una cierta voluntad de aperturismo (Ley de Prensa) e institucionalización del régimen (Ley Orgánica del Estado). Suponen la consolidación de los tecnócratas en el gobierno y el apogeo del desarrollismo al amparo del crecimiento económico experimentado como consecuencia del I Plan de Desarrollo. En 1967 se aprobó la Ley Orgánica del Estado, según la cual se creaba la figura de presidente del Gobierno, cargo que hasta entonces había desempeñado el propio jefe del Estado. De igual modo se adoptaron diversas medidas institucionales dirigidas a afianzar la sucesión monárquica en la jefatura del Estado. Sin embargo, tal y como señalaba un destacado protagonista político del momento, «desde 1957 la lucha por el poder estaba claramente definida entre dos bandos, el del Movimiento y los sindicatos, por un lado, y el tecnocrático, por otro, compuesto en algunos casos más o menos significados por hombres del Opus Dei».<sup>15</sup> No obstante, según la opinión de Tusell, en la segunda mitad de la década de los sesenta las tradicionales familias del franquismo se desdibujaron progresivamente, convirtiéndose en perfiles para proporcionar carreras políticas. Se asemejan a las clientelas, dice, tan solo unidas por una vaga identificación programática o interés de promoción política personal, «los tecnócratas fueron la clientela de Carrero Blanco, cuya influencia se hacía creciente y a quienes sus adversarios identificaron con el Opus Dei».<sup>16</sup>

<sup>14</sup> Manuel de Puelles Benítez, «Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970», *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 16.

<sup>15</sup> Federico Silva Muñoz, *Memorias políticas* (Barcelona: Planeta, 1993), 266.

<sup>16</sup> Javier Tusell Gómez, *Historia de España en el siglo XX. III. La Dictadura de Franco* (Madrid: Taurus, 2000), 484.



Si algo se estaba poniendo de manifiesto a la altura de 1968, coincidiendo en el tiempo con el nombramiento de Villar Palasí como ministro de Educación y Ciencia, era la creciente rivalidad, tensión y aun enfrentamiento en el seno del Gobierno entre las distintas familias políticas. Villar Palasí llegó al Gobierno auspiciado por Carrero Blanco, vicepresidente del Gobierno en aquel momento y, sobre todo, por Laureano López Rodó,<sup>17</sup> máximo representante del sector que se ha dado en llamar tecnócrata, imponiéndose así a Torcuato Fernández Miranda, candidato del grupo azul –un azul ya tenue a esas alturas del régimen– encabezado por falangistas que no habían hecho la Guerra, como Manuel Fraga Iribarne, Fernando María de Castiella y José Solís. Debemos señalar además que el principal objetivo político de Carrero Blanco, aparte de su absoluta, inquebrantable y granítica lealtad personal y política a Franco, era conseguir el nombramiento de Juan Carlos de Borbón como príncipe de España y heredero a título de Rey. Sin embargo, el nuevo Gobierno anunciado el 29 de octubre de 1969 rompía con la tradición del equilibrio de fuerzas entre las distintas familias políticas, reforzando de manera definitiva al grupo de los tecnócratas, liderado por López Rodó, que contaba con el decidido apoyo del hombre fuerte del régimen, Carrero Blanco. De hecho, este fue el primer Gobierno totalmente propuesto por Carrero Blanco, que no era partidario –acaso esta era su única discrepancia conocida con Franco– de la estrategia de repartir el equilibrio de poder entre las distintas familias.<sup>18</sup>

A nuestro juicio, el reajuste ministerial, que apenas seis meses antes había llevado a Villar Palasí al Consejo de Ministros, solo puede ser interpretado como un avance del que sería considerado como el primer Gobierno monocolor del franquismo. Así se deduce del análisis de las

<sup>17</sup> «Puedo adelantar que he promovido el nombramiento de los siguientes Ministros: [...], Federico Silva Muñoz, Adolfo Díaz Ambrona, José Luís Villar Palasí...». Laureano López Rodó, *Memorias* (Barcelona: Plaza y Janés, 1990), 99.

<sup>18</sup> Fueron cesados Fraga, Castiella y Solís, ministros críticos con Carrero. Y llegaron al Gobierno destacados tecnócratas como Sánchez Bella (Información y Turismo), López de Letona (Industria), Monreal Luque (Hacienda), Mortes Alfonso (Vivienda), Allende García-Baxter (Agricultura), Fontana Codina (Comercio). Continuaron el Consejo de Ministros López Rodó (Plan de Desarrollo), Silva Muñoz (Obras Públicas), Oriol (Justicia) y el propio Villar Palasí. Los tres ministros de origen falangista García-Ramal (Organización Sindical), Licinio de la Fuente (Trabajo) y Torcuato Fernández Miranda (secretario general del Movimiento) eran políticos pragmáticos y dialogantes, capaces de mantener una fluida relación política con Carrero Blanco. Finalmente, el vehemente ministro de la Gobernación Camilo Alonso Vega, ya octogenario, fue sustituido por Tomás Garicano Goñi, general del Cuerpo Jurídico del Aire, aunque de talante mucho más moderado que su predecesor.

circunstancias políticas del momento y de la trayectoria política del nuevo ministro. Es de todo punto incuestionable que Villar Palasí llegó al ministerio auspiciado por el grupo tecnócrata del Gobierno, en cuyo entorno había realizado buena parte de su carrera política. Sin embargo, no creemos que se le pueda adscribir, en sentido estricto y sin matices, a ningún grupo de los que concurrían en los círculos de poder de los años sesenta. Hombre de gran solvencia intelectual y profesional, católico, humanista y dialogante, mantuvo un alto nivel de independencia ideológica y política a lo largo de su vida pública y particularmente en su gestión al frente del ministerio. Él mismo declaraba en una entrevista realizada por la periodista Maite Ducajú y publicada en el Diario *Levante-El Mercantil Valenciano* en junio de 2008, lo siguiente: «Yo no era apolítico, pero no tenía un grupo detrás. Ni era del Opus, ni falangista. Era un *freelance*. Tenía al Consejo de Ministros en contra y si hubiera tardado un año en presentar la propuesta hubiera habido sus más y sus menos».

José Luis Villar Palasí nació en Valencia, en el castizo barrio de Ruzafe, el 30 de octubre de 1922. Colegial del Colegio Mayor San Juan de Ribera de Burjassot, se licenció en Derecho, con premio extraordinario, y en Filosofía y Letras por la Universidad de Valencia en 1945. En 1947 ingresó por oposición, con el número uno de su promoción, en el Cuerpo de Letrados del Consejo de Estado. En 1954 se doctoró *Cum Laude* y premio extraordinario de doctorado por la Universidad Central de Madrid con su tesis *La evolución del justo precio en el derecho administrativo*. Vinculado al CSIC, fue miembro del Patronato Marcelino Menéndez Pelayo de dicha institución. Catedrático de derecho administrativo de la Universidad de Madrid desde 1965, de su abundante obra escrita sobre su especialidad académica se ha destacado su solidez, erudición y gran originalidad, «la fusión de perspectivas para el análisis de las instituciones. Villar hace algo que está al alcance de muy pocos, combinar perspectivas. Sus análisis son, al mismo tiempo y sin fisuras, históricos, políticos, económicos, jurídicos, lingüísticos y sociológicos». <sup>19</sup> Entre 1962 y 1965 fue subsecretario del Ministerio de Comercio, con Alberto Ullastres como ministro. Persona de gran curiosidad intelectual y excelente trato humano, dominaba una decena de idiomas, entre ellos chino y, por supuesto, valenciano. Entre 1965 y 1968 ocupó la Dirección Técnica del

<sup>19</sup> Alberto Ruiz Ojeda, «José Luis Villar Palasí: in memoriam», *Revista de Administración Pública* 188 (2012): 10.

Instituto de Estudios Administrativos del Centro de Formación y Perfeccionamiento de Funcionarios de Alcalá de Henares, dimitiendo del cargo para ponerse al frente del Ministerio de Educación y Ciencia.

## UN FUERO GENERAL DE EDUCACIÓN

Villar Palasí se hizo cargo del Ministerio de Educación en abril de 1968, no sin alguna reserva personal por su falta de experiencia profesional en el ámbito no universitario y tras manifestar al jefe del Estado sus reticencias por las actuaciones de la fuerza pública en la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense, de la que era decano. El jefe del Estado y el resto del Gobierno esperaban del nuevo ministro, catedrático de universidad, que acometiese de manera urgente y prioritaria la reforma de la universidad y tomase las medidas oportunas para apaciguar las aulas.

Este es el encargo que recibió Villar Palasí y de hecho en su discurso de toma de posesión, el 18 de abril, anunció una reforma de las estructuras universitarias para paliar la agitación estudiantil. En su intervención inicial en el Consejo de Ministros, el 22 de mayo, esbozó las primeras medidas encaminadas a este propósito.<sup>20</sup> Debemos tener en cuenta que hasta, precisamente, la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970 (LGE), en nuestro país se legislaba por tramos educativos: Primaria, Enseñanza Media, Formación Profesional, Universidad.<sup>21</sup> No es de extrañar, por tanto, que lo que se esperaba del nuevo ministro era una reforma circunscrita al ámbito universitario. El propio Villar Palasí aludía a este asunto en la introducción del llamado *Libro blanco*, del que alguna cosa tendremos que decir más adelante:

La reforma educativa que se propugna es tremendamente ambiciosa [...]. Sin duda, el tema de la Universidad y el de las llamadas reivindicaciones estudiantiles de tal nivel es el que acapara la atención general [...]. Me atrevo a decir que, con ello, inconscientemente, se está ocultando la raíz de muchos de los males que «se ven» en la Universidad, pero que se encuentran, en gran medida,

<sup>20</sup> Manuel Fraga Iribarne, *Memoria breve de una vida pública* (Barcelona: Planeta, 1980), 222.

<sup>21</sup> Aurelio González Bertolín, «En torno al pacto educativo en España», en eds. Marisa Musaio y Roberto Sanz Ponce *Sfide educative e riflessione pedagogica internazionale* (Milano: Educatt, 2019), 110.

en los anteriores niveles educativos [...]. Debo decir, por último, que yo mismo sufrí inicialmente ese error de perspectiva al acceder al ministerio.<sup>22</sup>

Sin embargo, Villar Palasí ha manifestado en alguna ocasión como a raíz de uno de sus primeros viajes como ministro, realizado por tierras de Galicia, al comprobar el lamentable estado de las escuelas, la escasez de medios y las penosas condiciones en las que ejercía su labor profesional el Magisterio comprendió que lo que la realidad del país reclamaba era una reforma integral que situara el sistema educativo a la altura de los tiempos. Sin duda esta experiencia gallega debió influir poderosamente en el ánimo del ministro, pero es razonable pensar que hubiese otros factores determinantes a la hora de tomar la decisión de emprender una reforma integral del sistema educativo. Es sabido que esta aspiración ya fue declarada en 1955 por el entonces ministro de Educación Nacional, Joaquín Ruiz-Giménez, al presentar ante las Cortes su proyecto de Ley sobre Formación Profesional Industrial:

Nosotros quisiéramos lanzar [...] ese Estatuto de Enseñanzas Técnicas y, tal vez, una Ley o Fuero General de la Educación que, desde la Enseñanza Primaria hasta nuestras universidades, represente la decisión firme de que ya nunca más se produzca la ruptura entre los hombres de España porque hayan tenido ocasión de conocerse desde niños y de hacer frente, ligados en una misma ilusión de juventud, al jubiloso combate de la paz sobre la tierra dura, pero maravillosa de la patria nueva.<sup>23</sup>

Por tanto, no se trataba de una idea novedosa. En el transcurso de los debates de la Comisión de Educación de las Cortes Españolas, a propósito, precisamente, del proyecto de la LGE, el procurador Puig Maestro-Amado<sup>24</sup> recordó que ya en 1953 se había planteado desde distintos órganos del Movimiento la necesidad de un nuevo ordenamiento integral del sistema educativo: «Venimos desde hace años propugnando una

---

<sup>22</sup> Ministerio de Educación y Ciencia. *La educación en España. Bases para una política educativa* (Madrid: MEC, 1969), 9-10.

<sup>23</sup> Joaquín Ruiz-Giménez Cortés, «Dos nuevas Leyes de Educación», *Revista de Educación* 33-34 (1955): 18.

<sup>24</sup> Ezequiel Puig Maestro-Amado, sevillano de nacimiento, licenciado en Ciencias, falangista de primera hora, fue concejal del Ayuntamiento de Madrid y procurador en Cortes (1961-1977).

Ley de Bases. Yo recuerdo que en el año 1953 se celebró una asamblea general de la Delegación Nacional de Educación del Movimiento que ya lo propugnó».<sup>25</sup>

Sí parece claro que la decisión de Villar Palasí de acometer una reforma integral del sistema educativo fue temprana. Tal y como se ha dicho, «a Villar Palasí hay que reconocerle una capacidad de análisis por encima de la media de los ministros y los hombres del régimen».<sup>26</sup> Para llevar a cabo su propósito se rodeó de un equipo de técnicos solventes, algunos de ellos bastante alejados del espíritu del Movimiento vigente en el *establishment* político del momento. Cabe mencionar al subsecretario del Ministerio Alberto Monreal Luque; al secretario general Técnico Ricardo Díez Hochleitner, alto funcionario de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); José Blat Gimeno, inspector de educación y también funcionario de la UNESCO, que fue incorporado por Villar Palasí al equipo ministerial en calidad de vicesecretario general Técnico; Eugenio López López, falangista, director general de Enseñanza Primaria; y como directora general de Enseñanza Media y Profesional a María Ángeles Galino, vinculada a la Institución Teresiana y catedrática de Historia de la Pedagogía de la Universidad Complutense. Suele atribuirse a Ricardo Díez Hochleitner, que había actuado como experto en reformas educativas al servicio de distintos foros e instituciones internacionales, el haber ejercido, bajo la dirección del ministro, como principal impulsor de la LGE, así como de la coordinación de los trabajos previos recogidos en *Libro blanco*.<sup>27</sup>

Además del equipo ministerial, en especial José Blat Gimeno, que en razón de su cargo desempeñó un papel destacado en la coordinación de los trabajos, también participaron en la elaboración del *Libro blanco*,

<sup>25</sup> Comisión de Educación y Ciencia de las Cortes Españolas. *Boletín Oficial de las Cortes Españolas* (Apéndice 19. Extracto Oficial de la sesión celebrada el día 1 de abril de 1970): 16.

<sup>26</sup> Miguel Ángel Ruiz Carnicer «De la urbanidad a la educación», en *La España de Franco (1939-1975). Cultura y vida cotidiana*, Jordi Gracia García y Miguel Ángel Ruiz Carnicer (Madrid: Síntesis, 2001), 325.

<sup>27</sup> Así lo señalaba, veinte años después, el propio Díez Hotchleiner: «En la etapa de diseño de la reforma, la primera tarea directamente relacionada con esta fue la elaboración de un informe general o “Libro Blanco” destinado a su publicación y debate. Tal trabajo fue asumido por mí dentro de la Secretaría General Técnica del Ministerio». Ricardo Díez Hotchleiner, «La reforma educativa de la Ley General de Educación. Datos para una crónica», *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 272.

entre otros, Joaquín Tena Artigas, que asumió la parte estadística; el inspector de educación Adolfo Maíllo que junto con los catedráticos de universidad Ricardo Marín y Arturo de la Orden abordaron los aspectos pedagógicos; y José Manuel Paredes Grosso que elaboró la parte relativa a la reforma de la Administración Educativa.<sup>28</sup> Según testimonio de José Blat Gimeno, «contrariamente a lo que se ha escrito alguna vez no participó ningún extranjero en la elaboración del Libro Blanco». Es cierto que en 1969 se constituyó el denominado Comité de Cooperación Internacional para la reforma de la Educación en España, solicitado por el Gobierno español a la UNESCO, del que formaban parte expertos de primerísimo nivel.<sup>29</sup> El Comité se reunió por dos veces en España, marzo en Madrid y noviembre en Toledo, pero como precisa el propio José Blat Gimeno, «cuando se celebró la primera se había publicado el Libro Blanco y cuando se celebró la segunda ya se había elaborado el proyecto de Ley de Educación».<sup>30</sup>

Lo cierto es que el equipo ministerial, reunido en Buitrago en octubre de 1968, concretó la estrategia para la reforma adoptando unos innovadores métodos de trabajo inéditos hasta entonces en la política educativa española. Como es sabido, el *Libro blanco*, en sus primeras doscientas páginas –dos terceras partes del documento– realizaba, a partir de un riguroso análisis de los factores sociales, culturales y económicos del momento, un demoledor diagnóstico sobre las insuficiencias, contradicciones y desequilibrios del sistema educativo en España. En el último tercio se proponía, para su posterior debate, un texto con las líneas básicas para la reforma.

<sup>28</sup> José Blat Gimeno ofrece una más amplia relación de los colaboradores que participaron en la elaboración del *Libro blanco*. Amparo Blat, «Apuntes sobre la elaboración y aplicación de la reforma educativa de 1968-1970», 291.

<sup>29</sup> El Comité de Cooperación Internacional para la reforma de la educación en España estaba presidido por el doctor Gabriel Betancur, exministro de educación de Colombia y embajador de su país ante la UNESCO, y actuó como relator el Doctor P.H. Coombs, exsubsecretario de Estado para Asuntos Culturales del Departamento de Estado de los Estados Unidos. Formaban parte del comité una docena expertos de distintos países, entre ellos, J. Vaizey de Inglaterra, M. Coulon de Bélgica, H. Becker de Alemania, A. Bienayné de Francia, C. Changas de Brasil, El-Koussy de la República Árabe Unida, R. Kapur de la India, G. Gozzer de Italia, J. Perkins de los Estados Unidos y V. Lipatti, embajador de Rumanía ante la UNESCO. La primera reunión se celebró en Madrid entre los días tres al siete de marzo y contó con la asistencia de Villar Palasí. Comité de Cooperación Internacional para la reforma de la educación en España. *Informe final* (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1969), 15-16.

<sup>30</sup> Amparo Blat, «Apuntes sobre la elaboración», 292.

Otro hombre llamado a desempeñar un papel relevante en la reforma del sistema educativo era el subsecretario del Ministerio, Alberto Monreal Luque, madrileño, nacido en 1928, doctor en Ciencias Económicas y profesor adjunto de la Facultad de Económicas de la Universidad de Madrid. En 1956 accedió por oposición al Cuerpo de Economistas del Estado. Hombre de señalada ideología democristiana, en 1961 Laureano López Rodó lo incorporó a la comisaría del Plan de Desarrollo en calidad de jefe adjunto del gabinete de estudios, donde destacó como persona dialogante a la vez que profesional eficaz y competente, hasta que en 1965 el nuevo ministro de Obras Públicas, Federico Silva Muñoz lo nombró secretario general técnico de su Ministerio. López Rodó lamentó perderlo en su equipo: «Si nombras a Monreal me haces un pie agua porque es el jefe de Inversiones Públicas del Plan de Desarrollo»,<sup>31</sup> parece ser que le dijo a Silva Muñoz, a lo que este repuso: «Para eso me lo llevo para ordenar la inversión». Sin embargo, Laureano López Rodó recordaba este episodio de manera no del todo coincidente con su colega de gabinete, «le sugerí a Silva que nombrase secretario general Técnico a Alberto Monreal [...] así lo hizo y siempre me agradeció este valioso fichaje».<sup>32</sup> Nombrado subsecretario de Educación en el primer equipo de Villar Palasí, fue sustituido en el cargo por el propio Ricardo Díez Hochleitner en octubre de 1969 para hacerse cargo de la cartera de Hacienda.

Parece evidente que la misión de Monreal Luque en equipo de Villar Palasí era idear y diseñar los aspectos fiscales que garantizaran la viabilidad económica de la reforma educativa. En sintonía con las teorías del capital humano, inspiradoras en buena medida de las tendencias internacionales del momento en materia educativa, la prosperidad de las naciones dependía del factor humano, cantidad y calidad de la población, pero singularmente de la formación de esta. La educación empezaba a considerarse una inversión de primer orden. El propio Villar Palasí aludió a ello en su discurso a la Comisión de Educación de las Cortes Españolas, pronunciado con motivo de la iniciación del estudio del proyecto de ley. Invocando el criterio de los economistas más reconocidos del mundo, dijo: «La educación no sólo es la más rentable de las inversiones; es algo más que eso; es la preinversión por excelencia de la

<sup>31</sup> Silva, *Memorias políticas*, 104.

<sup>32</sup> López Rodó, *Memorias*, 313.

economía de un país». <sup>33</sup> En este sentido, cabe señalar que la reforma del sistema educativo llevaba aparejado un incremento sustancial del gasto en educación. Así lo justificaba el ministro: «Todo esto va a costar dinero. No excesivo [...] no nos parece pedir mucho al país que [...] dedique cada año menos de un 15 por 100 del Presupuesto nacional a los gastos corrientes del sector educativo». <sup>34</sup>

Más concretamente, en las disposiciones adicionales segunda y tercera del proyecto de ley aparecían fórmulas de financiación de la reforma que serían suprimidas en el texto definitivo después de su paso por la Comisión de Hacienda de las Cortes Españolas, donde se consideró que no se podía sentar el precedente de que el sistema fiscal se modificase en función de una iniciativa concreta del Estado. Esta postura fue defendida por el procurador Cruz Martínez Esteruelas, cercano al sector azul, que andando el tiempo –no mucho– sería ministro de Educación y Ciencia en el último Gobierno de Franco. Ya lo advertía el propio Villar Palasí, que en su discurso de defensa de la Ley General de Educación (LGE) ante los procuradores no hizo grandes esfuerzos por ocultar su decepción: «¿Es que no sabemos todos, ustedes y yo, qué grupos de presión intentaron negarle a esta ley su sustento vital para el futuro?», <sup>35</sup> aludiendo a los sectores vinculados a la estructura del Movimiento que desactivaron los mecanismos previstos en el proyecto de ley para la financiación de la reforma. Veinte años después de la entrada en vigor de la LGE, Díez Hotchleiner escribiría: «faltó voluntad política para una generosa visión de futuro y consiguiente financiación. Esto contribuyó a que muchas cosas se quedaran en el camino». <sup>36</sup>

Por lo tanto, el enfrentamiento político entre los hombres del Movimiento y los tecnócratas se sustanció a favor de los primeros en el breve tránsito del proyecto de Ley por las Comisiones de Hacienda y Presupuestos de las Cortes Españolas, al suprimirse los mecanismos previstos para la financiación de la reforma. Según los párrafos del proyecto de ley que se cayeron en el texto aprobado por las Cortes, en primer lugar,

<sup>33</sup> Comisión de Educación y Ciencia de las Cortes Españolas. *Boletín Oficial de las Cortes Españolas* (Apéndice 19. Extracto oficial de la sesión celebrada el día 1 de abril de 1970): 11.

<sup>34</sup> Comisión de Educación y Ciencia. *Boletín Oficial de las Cortes Españolas* (Apéndice 19): 10.

<sup>35</sup> Pamela O'Malley. *La educación en la España de Franco* (Madrid: Gens, 2008), 30.

<sup>36</sup> Díez Hotchleitner, «La reforma educativa»: 278.



se restablecía el impuesto especial sobre los beneficios de las sociedades mercantiles, por el que se gravaban con un 10% los beneficios de las empresas cuando estos excediesen del 6% de su capital social, considerando que este esfuerzo en la tarea educativa redundaría en el desarrollo económico del país. En segundo lugar, se aumentaba el Impuesto General sobre Tráfico de Empresas en lo que afectaba a depósitos bancarios, entidades de crédito y Cajas de Ahorro. Asimismo, se establecía un recargo sobre las retribuciones de los presidentes y consejeros de las empresas y se elevaban los tipos del impuesto general sobre la renta. Por el contrario, la Comisión de Hacienda y Presupuestos aprobó las enmiendas presentadas por los procuradores Díaz-Llanos<sup>37</sup> y Martín Sanz<sup>38</sup>, según las cuales se establecía un presupuesto de gastos corrientes, para los diez años siguientes, en pesetas constantes y de carácter meramente indicativo, «cuya insuficiencia sería manifiesta»<sup>39</sup> para la implantación y desarrollo de la reforma. Tal y como lo sintetizaron, no sin alguna ironía, Díaz Hotchleitner y Tena Artigas a la altura de 1978: «la breve actuación de estas dos últimas (Comisiones de Hacienda y Presupuestos) consistió en la supresión de las medidas de reforma fiscal propuestas por el Gobierno».<sup>40</sup>

## BREVE APUNTE SOBRE LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN ESPAÑA HASTA 1970

Amparo Blat, sobrina de José Blat Gimeno, en un trabajo de reciente publicación, aporta un testimonio de su tío, según el cual este mantuvo una fuerte discusión con Díaz Hotchleitner respecto a la supresión de la

<sup>37</sup> Rafael Díaz-Llanos y Lecuona (1911-1993). Natural de Tenerife. Doctor en Derecho y Ciencias Políticas y Económicas, jurista, pintor y poeta. Desempeñó el empleo de teniente auditor durante la Guerra Civil. presidente del Consejo de Colegios de Economistas de España entre 1971 y 1979, fue procurador por designación del jefe del Estado entre 1955-1967, y por elección de los colegios profesionales hasta la disolución de las Cortes franquistas en 1977.

<sup>38</sup> Dionisio Martín Sanz (1909-2002). Vallisoletano y militante de las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista (JONS), junto a Onésimo Redondo, desde los años treinta. Procurador por el tercio sindical entre 1943 y 1977 era, obviamente, un hombre de Falange. Fue uno de los cincuenta y siete procuradores que en noviembre de 1976 votaron en contra del proyecto de Ley para la Reforma Política.

<sup>39</sup> Antonio Viñao Frago, *Escuela para todos. Educación y Modernidad en la España del siglo XX* (Madrid: Marcial Pons, 2004), 83.

<sup>40</sup> Ricardo Díez Hotchleiner, Joaquín Tena Artigas y Marcelino García Cuerpo, *La reforma educativa y la educación permanente* (Paris: UNESCO, 1977): 24.

Inspección de EGB y de Bachillerato y sobre la extinción del Cuerpo de Directores, aspectos ambos contemplados en el proyecto de ley que sería sometido a las Cortes. Según José Blat Gimeno «en lo relativo a la Dirección de Centros Escolares, siempre me ha parecido y así lo aduje, que debe confiarse a quienes poseen una formación especializada en las técnicas propias de la función que han de desempeñar».<sup>41</sup> Finalmente se aceptó la propuesta del propio José Blat Gimeno de mantener la Inspección de EGB y Bachillerato, pero no así la del Cuerpo de Directores, ya que «el propio Ministro que accedió a lo de la Inspección no consideró pertinente aprobar el mantenimiento de los directores como cuerpo al que se ingresaba por oposición». En las próximas páginas trataremos de aportar algunas posibles claves sobre esta cuestión.

Existe un amplio consenso en situar el origen de la dirección escolar en España, al menos en lo que respecta a la enseñanza primaria, en los albores del siglo XX, cuando comienza a extenderse en nuestro país el modelo de escuelas graduadas.<sup>42</sup> Con anterioridad, la mayoría de los centros de este nivel educativo eran escuelas unitarias servidas por un solo maestro.<sup>43</sup> Ya en 1918, mediante Real Orden de 2 de marzo, se estableció el reglamento de escuelas graduadas, que contemplaba la figura de los denominados maestros directores, que compaginaban la actividad docente con las tareas directivas, si bien no se requería una formación específica para el desempeño de este puesto.

La Ley de 17 de julio de 1945, en el período ministerial de Ibáñez Martín, estaba radicalmente influenciada por la doctrina pontificia en materia educativa, así como por los distintos palos ideológicos constitutivos del Nuevo Estado franquista. En el segundo párrafo de su exordio ya proclamaba el legislador que «contra la falsía de los improprios y el acerbo vituperar de los que la ignoran o cínicamente la contradicen, la gloriosa tradición pedagógica hispana representa uno de los caudales más valioso de nuestro haber histórico y una de las más preciadas aportaciones a la

<sup>41</sup> Amparo Blat Gimeno, «El Llibre Blanc i la Llei General d'Educació de 1970 segons José Blat Gimeno». *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* 36 (2020): 172.

<sup>42</sup> Francisco Javier Murillo Torrecilla y Juan Carlos Gómez Martín, «Pasado, presente y futuro de la Dirección Escolar en España: entre la profesionalización y la democratización». *REICE-Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 4,4e (2006): 85.

<sup>43</sup> En 1935 las escuelas de un solo maestro o maestra constituían el 82% del total, y a la altura de 1965 dicho porcentaje era todavía del 42%. Viñao, *Escuela para todos*, 232.

cultura ecuménica»,<sup>44</sup> para precisar en la página siguiente, «la Ley invoca entre sus principios inspiradores, como el primero y más fundamental, el religioso», y un poco más adelante, «además la Escuela de nuestra Patria ha de ser esencialmente española». En este período, a juicio de Antonio Viñao,<sup>45</sup> se produjo una devaluación académica, retributiva y social del título de maestro, en comparación con el Plan de Formación del Magisterio de 1931, al no exigirse el grado de bachiller para acceder a los estudios de Magisterio. Por añadidura en 1940 se convocaron unas oposiciones de dudoso nivel académico y profesional –y manifiesto carácter político– para cubrir de manera urgente cuatro mil plazas de maestros fallecidos durante la contienda o separados del servicio a causa de la depuración del Magisterio tras el desenlace de la Guerra Civil.

En lo que atañe a la Dirección escolar, la Ley de 1945 también distinguía entre las escuelas unitarias y las escuelas graduadas, con respecto a las primeras, en su artículo setenta y tres, dispone que «el maestro que la regente tendrá plena responsabilidad de su funcionamiento y gobierno, y su régimen interno reflejará, mediante los oportunos registros, cuadernos y diarios, las normas generales de esta Ley». Y con respecto a las segundas, establece que «en las Escuelas de régimen graduado, el funcionamiento general obedecerá a las normas de unidad y estrecha cooperación que fije su Director», señala entre las competencias de este, la disciplina de conjunto, la ordenación académica, la utilización del material y la coordinación de las instituciones complementarias, si bien matiza que estará obligado a atender las propuestas del resto de maestros que integren el Consejo Escolar del centro. Y por lo que respecta al director de las escuelas privadas se establecen algunos requisitos como estar en posesión de la nacionalidad española, conducta religiosa y moral intachables, e informes político-sociales favorables.

Posteriormente, el Estatuto del Magisterio de 1947 establecía para grupos escolares y escuelas graduadas que «el Director es el responsable jurídico de la Escuela y el superior inmediato de los maestros que están bajo su dirección».<sup>46</sup> Se accede por oposición restringida (cinco años de

<sup>44</sup> Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria (BOE n.º 199 de 18 de julio de 1945): 385.

<sup>45</sup> Viñao, *Escuela para todos*, 68.

<sup>46</sup> Decreto de 24 de octubre de 1947 sobre Estatuto del Magisterio (*Boletín Oficial del Estado* n.º 17 de 24 de octubre de 1947): 239.

antigüedad o estar en posesión de la Licenciatura en Filosofía y Letras, sección Pedagogía). Para los directores de grupos de menos de seis unidades, los directores serían elegidos cada cinco años –no se precisa en el texto legal por quién, pero se deduce que por el Ministerio– entre los profesores del centro que no tengan nota desfavorable. Con respecto a la oposición restringida, se establece que en cada capital de distrito universitario se constituirán dos tribunales «uno para cada sexo», nombrados por el Ministerio, e integrados por un Consejero Nacional de Educación o por un catedrático de cualquier grado de enseñanza, que actuaría como presidente, un profesor numerario de la Escuela de Magisterio, un inspector de Enseñanza Primaria, un profesor de Religión o sacerdote propuesto por la jerarquía eclesiástica y dos directores de grupo escolar propuestos por el Frente de Juventudes o Sección Femenina.

Suele atribuirse a la LGE la ampliación del período de escolarización obligatoria hasta los catorce años del alumno. Pero esto no es exacto, ya que esta medida se implantó por Ley de 1964,<sup>47</sup> con Manuel Lora Tamaño como ministro, así como la posibilidad de incorporarse desde este nivel educativo al tercer año de bachillerato elemental o laboral. Posteriormente, la Ley de Reforma de la Enseñanza Primaria de 1965,<sup>48</sup> que según el legislador ampliaba, actualizaba y mejoraba la entonces vigente de 1945, elevaba el nivel académico de los estudios de Magisterio exigiéndose a partir de entonces el grado de bachiller superior para el ingreso en las Escuelas Normales, estableciendo además que la enseñanza de las materias comunes se pudiera impartir conjuntamente a alumnos y alumnas. Dos aspectos que, por otro lado, ya había contemplado Plan de Estudios del Magisterio de 1931.

Quedaban, por tanto, sentadas las bases para la profesionalización de la función directiva escolar, que cristalizaría en la creación y reglamentación del Cuerpo de Directores mediante Decreto de 1967.<sup>49</sup> Se constituía como Cuerpo Especial de la Administración Civil del Estado,

<sup>47</sup> Ley 27/1964, de 29 de abril, sobre ampliación del período de escolaridad obligatoria hasta los catorce años (*Boletín Oficial del Estado* n.º 107 de 4 de mayo de 1964).

<sup>48</sup> Ley 169/1965, de 21 de diciembre, sobre reforma de la Enseñanza Primaria (BOE n.º 306 de 23 de diciembre de 1965).

<sup>49</sup> Decreto 985/1967, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento del Cuerpo de Directores Escolares (*Boletín Oficial del Estado* n.º 117 de 17 de mayo de 1967): 6578.

al que se encomendaba «como misión profesional y específica» el ejercicio de la función directiva, en sus aspectos docentes, económicos y administrativos de los colegios nacionales, los colegios de prácticas de las Escuelas Normales y las agrupaciones escolares de ocho o más unidades. El director era el representante jurídico del centro y el superior inmediato de los maestros, así como el presidente nato del Consejo Escolar. A juicio de José Luis Bernal, esta disposición, junto a la Orden de 10 de febrero de 1967, por la que se aprueba el reglamento de Centros estatales de Enseñanza Primaria, «plantearon un modelo de dirección autoritario y burocrático, en el que el Director ha accedido al cargo mediante una oposición y mantiene su puesto de forma vitalicia».<sup>50</sup>

Al Cuerpo de Directores se accedía mediante oposición libre, a la que podían concurrir maestros nacionales con cinco años de servicios o licenciados en Filosofía y Letras con dos años de experiencia, y la realización de un curso de formación de un año que comprendía, entre otras materias, formación en psicopedagogía y sociología, organización escolar y técnicas y prácticas de dirección. Los directores dependían de la Dirección General de Enseñanza Primaria, siendo la inspección el órgano encargado de su supervisión. Es decir, se reafirmaba una cierta profesionalización de la figura del director, lo que puede ser interpretado como un rasgo de la deriva tecnocrática emprendida en los nuevos tiempos, pero al mismo tiempo, de conformidad con la más castiza tradición española, se le sometía a una total dependencia de la Administración Educativa.

## EL CONTRASTE DE PARECERES EN TORNO AL ARTÍCULO SESENTA

Lo cierto es que el *Libro blanco* en su párrafo 132 aludía a la escasa tradición de nuestro país para el trabajo en equipo, tanto en los equipos de dirección como en los equipos docentes. Y añadía, «se deja notar en muchos casos la inexistencia de equipos específicamente formados para esta función, muy distinta de la propia del profesorado, ya que requiere

<sup>50</sup> José Luis Bernal Agudo, «La dirección escolar en la segunda mitad del siglo XX: del autoritarismo a la participación», en eds. Julio Ruiz Berrio, Antonio Bernat Montesinos, María Rosa Domínguez Cabrejas y Víctor Manuel Juan Bordoy *La educación en España a examen* (Zaragoza: Ministerio de Educación y Cultura e Institución «Fernando el Católico», 1999), vol. 1, 540.

una mentalidad gerencial y un conocimiento de las técnicas de la dirección de empresas educativas». <sup>51</sup>

Sin embargo, el artículo sesenta del proyecto de ley que sería presentado por la ponencia <sup>52</sup> para su discusión, debate y posterior enmienda en la Comisión de Educación y Ciencias de las Cortes Españolas durante la sesión celebrada el día doce de mayo de 1970, estaba redactado en los siguientes términos: «60.1. Todo centro de educación general básica tendrá un director, nombrado de entre sus profesores, por el Ministerio de Educación y Ciencia. El director estará asistido por el claustro de profesores y por un consejo asesor, en el que estarán representadas las asociaciones de padres de alumnos». <sup>53</sup>

Y en el punto dos del mencionado artículo se enumeraban las funciones del director, aunque de forma genérica y poco precisa, sin duda a expensas de un posterior desarrollo reglamentario por vía de Decreto: «corresponde al director la orientación y ordenación de las actividades del centro y la coordinación del profesorado».

Es decir, que la redacción del artículo sesenta que presentaba la ponencia suponía, de hecho y en la práctica, la desaparición del Cuerpo de Directores, tal y como argumentó el primer procurador en hacer uso de la palabra, Liaño Flores, <sup>54</sup> que señaló como la creciente complejidad de los centros docentes requería de una especial preparación para su gobierno, lo que había hecho aconsejable reforzar la figura de la dirección,

---

<sup>51</sup> Ministerio de Educación y Ciencia. *La educación en España*, 72.

<sup>52</sup> La ponencia que informó del proyecto de LGE para su discusión y enmienda en la Comisión de Educación de las Cortes estaba integrada por Jaime Campmany y Díez de Revenga (abogado y periodista, director de la agencia PYRESA), Manuel García Garrido (rector de la Universidad de Santiago de Compostela), Eugenio López López (director general de Enseñanza Primaria), Adolfo Muñoz Alonso (rector de la Universidad Complutense) y Luis Suárez Fernández (rector de la Universidad de Valladolid).

<sup>53</sup> Comisión de Educación y Ciencia (*Boletín Oficial de las Cortes Españolas*, Apéndice 19): 6.

<sup>54</sup> José Manuel Liaño Flores, nacido en Monforte de Lemos en 1921, abogado, fue procurador en Cortes entre 1967 y 1977 y alcalde de La Coruña entre 1977 y 1979. Formó parte del autodenominado Grupo Parlamentario Independiente constituido por una serie de procuradores de distintas procedencias ideológicas en el seno del régimen, que a partir de la primavera de 1975 se caracterizaron por su posicionamiento reformista y consiguieron una cierta dinamización de la vida política del momento a través de sus iniciativas parlamentarias. Su actuación fue particularmente activa durante el debate de la ley para Reforma Política. Miguel Ángel Giménez Martín «Los reformistas del franquismo en las Cortes: el Grupo Parlamentario Independiente» *Revista de Estudios políticos* 179 (2017): 199-230.

mediante su constitución como Cuerpo Especial de la Administración del Estado. Añadió que el acceso por oposición permitía seleccionar a los mejores y que el curso posterior, previsto en el proceso selectivo, completaba la adecuada formación de los candidatos en técnicas y prácticas directivas. A su juicio el director escolar no podía ser un profesor en ejercicio, sino un profesional plenamente dedicado a las tareas directivas, que concretó en los siguientes aspectos: dirección, control, evaluación del centro, proyección social, promoción de asociaciones, contactos diarios con las familias, orientación profesional, «moderador y orientador del medio ambiente, responsable directo y permanente de los intereses estatales, tanto en el orden pedagógico como en el material».<sup>55</sup> Por último, manifestó sus reservas sobre el sistema de elección propuesto por la ponencia, la libre designación por parte del ministerio, ya que dejaba sujeto a una discrecionalidad política que calificó de «peligrosa», lo que debía ser un puesto directivo de carácter técnico y profesional.

Como hemos dicho con anterioridad, el *Libro blanco* en sus dos terceras partes, página 15 a 199, realizaba un certero diagnóstico de las deficiencias, contradicciones y aun perversidades del sistema educativo a la sazón vigente, y en la segunda parte, página 201 a 244, se ofrecían algunas propuestas para su discusión y debate, que a la postre acabarían constituyendo el andamiaje básico de la LGE. A juicio de Puelles Benítez «la Ley General de Educación no es más que el Libro Blanco articulado».<sup>56</sup> Y así lo venía a justificar el propio Villar Palasí en el prólogo de la obra, en el que aludía a «una desproporción entre el número de páginas de la primera parte –de naturaleza fundamentalmente crítica– y el de la segunda, en el que se señalan las soluciones ofrecidas».<sup>57</sup>

Por tanto, tenemos que considerar una rara excepción en el proceso de elaboración de la LGE la contradicción entre lo dicho en el párrafo 132 del *Libro blanco*, la falta de formación y técnicas de trabajo en equipo para la función directiva, y la redacción del artículo sesenta que suprimía el Cuerpo de Directores y, por consiguiente, la formación específica vinculada al proceso selectivo. Es decir, que el artículo sesenta del

<sup>55</sup> Comisión de Educación y Ciencia (*Boletín Oficial de las Cortes Españolas* Apéndice 43): 7.

<sup>56</sup> Puelles, «Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970»: 23.

<sup>57</sup> Ministerio de Educación y Ciencia. *La educación en España*, 8.

proyecto de ley se distanciaba diametralmente del análisis realizado en el *Libro blanco* en lo tocante a la dirección escolar. No parece lógico, además, que una reforma educativa de inequívoco aroma tecnocrático renunciase, apenas tres años después de su reglamentación, a un Cuerpo de Directores definido por la selección, la profesionalización y la especialización de sus miembros en el desempeño de sus funciones.

¿A qué pudo deberse este cambio? Se ha dicho, y compartimos esa idea, que un cuerpo directivo profesional y permanente sería un elemento menos manejable por la Administración educativa que un director temporal, nombrado y cesado por ella.<sup>58</sup> A juicio de Antonio Viñao, la supresión del cuerpo de directores fue una de las cuestiones más controvertidas de la LGE, de la que «todavía está por analizar los grupos implicados y las estrategias e intereses en juego».<sup>59</sup> Al margen de las tensiones políticas en el seno del propio ministerio, nuestra hipótesis es que la decisión de suprimir el Cuerpo de Directores no fue ajena a las reuniones de expertos internacionales, celebradas en Madrid y Toledo los meses de marzo y noviembre de 1969, en las que se recomendaba actualización, innovación y movilidad en el ejercicio de ciertas responsabilidades profesionales. Según el testimonio de José Blat Gimeno, que hemos mencionado con anterioridad, cuando se celebró la primera reunión ya se había publicado el *Libro blanco*, efectivamente, pero no se había elaborado el proyecto de ley.

En el *Informe final del Comité de Cooperación Internacional para la reforma de la Educación en España*, a cuya primera reunión asistieron Villar Palasí y Díez Hochleitner, en lo referido a la actualización de los profesionales, se concluía que a fin de proteger la seguridad y el bienestar públicos debían adoptarse ciertas medidas que asegurasen una permanente actualización de los mismos, singularmente a los que desempeñaban responsabilidades «en sectores críticos para la sociedad –tales como la medicina y la educación», favoreciendo que se incorporasen nuevas ideas y métodos y propiciando así un cambio constante. Y añadía que la licencia de ejercicio profesional debiera tener una duración

<sup>58</sup> Antonio Viñao Frago, «La Educación General Básica. Entre la realidad y el mito», *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 59.

<sup>59</sup> Antonio Viñao Frago, «La dirección escolar: un análisis genealógico y cultural», *Educação*, XXVII, 2 (53) (2004): 388.



limitada y «expirar automáticamente como los pasaportes [...] esta es ya una práctica generalmente aceptada en algunos sectores, por ejemplo, con respecto a los pilotos de líneas de aeronaves».<sup>60</sup>

Mientras que el debate del proyecto de ley en la Comisión de Hacienda de las Cortes, a resultas del cual se suprimieron los mecanismos previstos para el financiamiento de la reforma, se sustanció en un solo día, dos de julio, los debates de la Comisión de Educación y Ciencia, que se iniciaron el uno de abril, se dilataron a lo largo de tres meses, en un ambiente que ha sido calificado de «anodino»<sup>61</sup> y «de gran mediocridad».<sup>62</sup> Y, efectivamente, una vez revisado el *Diario de Sesiones de la Comisión de Educación y Ciencia*, no hemos identificado ninguna escaramuza dialéctica digna de mención entre tecnócratas y azules. Fue precisamente el artículo sesenta el que concitó un mayor número de enmiendas, 76, de las cuales 53 se manifestaron abiertamente en contra de la redacción propuesta por la ponencia.

Las intervenciones de los procuradores que defendieron sus enmiendas seguían la estela de lo argumentado por Liaño Flores en la primera intervención de la sesión. Defensa de la pervivencia del Cuerpo de Directores por considerar que se trataba de una función de carácter predominante técnico y gerencial, y que por consiguiente requería de un adecuado proceso de selección y formación. Se insistía en que el acceso mediante oposición era el único procedimiento que garantizaba la necesaria profesionalidad e independencia para ejercer el cargo de director. La procurador –como se decía entonces– Véglison Jornet<sup>63</sup> afirmó que era absolutamente necesario mantener el cuerpo de directores porque de lo contrario cada vez que cambiase un director general, serían relevados de su cargo muchos directores, y se formuló la siguiente pregunta retórica «¿Cómo va a estar dotado de autoridad un director al que no ampara más circunstancia que haber sido elegido por sus compañeros o designado a dedo?». Los procuradores que le siguieron en el uso de la

<sup>60</sup> Comité de Cooperación, *Informe final*, 8.

<sup>61</sup> Viñao, *Escuela para todos*, 82.

<sup>62</sup> Puelles, *Educación e ideología en la España contemporánea*, 350.

<sup>63</sup> Josefina Véglison Jornet (1915-1992), natural de San Sebastián, era enfermera y secretaria de la Sección Femenina en Madrid entre 1936-1939. Fue procuradora en Cortes por el tercio familiar entre 1967 y 1971.

palabra abundaron en la «peligrosa discrecionalidad» que suponía el nombramiento del director por el Ministerio. Varias intervenciones hicieron hincapié en que el director requiere una formación especializada y, por lo tanto, no podía ser considerado como un igual a los profesores sometidos a su autoridad. El procurador Merino García<sup>64</sup> afirmó que toda función directiva lleva consigo la necesidad de un dirigente, además «se puede ser un director magnífico y un profesor mediano y viceversa».<sup>65</sup> Y este fue el tenor de la práctica totalidad de las enmiendas presentadas: rechazar el texto propuesto por la ponencia y mantener el cuerpo de directores.

Hubo que esperar hasta la enmienda número 52, defendida por Mayor Zaragoza,<sup>66</sup> para escuchar algunos argumentos que diesen cobertura al texto presentado por la ponencia. Este procurador afirmó que un maestro que dejase de ejercer la docencia no podría considerarse un auténtico maestro, por tanto, la función directiva debía ser regulada de forma que fuese inseparable del ejercicio efectivo del magisterio. Se preguntó cómo iba a poder orientar la docencia, los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación, un profesor que se vaya alejando progresivamente de la realidad docente del día a día, «el director escolar que haya demostrado su calidad y capacidad, que continúe, pero sin bula de permanencia ni dirección vitalicia».<sup>67</sup> Así pues, en una intervención en cierto modo premonitoria de lo que serían sus responsabilidades como secretario general de la UNESCO en el último cuarto del siglo veinte, el procurador Mayor Zaragoza coincidió con el *Informe final del Comité de Cooperación Internacional para la reforma de la Educación en España*, solicitado por el Gobierno español a la UNESCO el año anterior, en lo referido a la conveniencia de propiciar la actualización y movilidad en el desempeño de sus funciones de los profesionales de la educación.

<sup>64</sup> Rafael Merino García nació en Málaga, en 1935, en el seno de una familia de trabajadores. Estudió Derecho con una beca sindical e hizo su carrera política en el entorno del sindicalismo vertical. Fue uno de los fundadores del Grupo Parlamentario Independiente, que promovió diversas iniciativas reformistas en las postrimerías del franquismo.

<sup>65</sup> Comisión de Educación y Ciencia (*Boletín Oficial de las Cortes Españolas*. Apéndice 42): 27.

<sup>66</sup> Federico Mayor Zaragoza (Barcelona, 1934). Es doctor en Farmacia por la Universidad Complutense y catedrático de esta misma especialidad en la Universidad de Granada. Vicepresidente del CSIC en 1971, fue ministro de Educación y Ciencia (1981-1982). En 1987 la 24ª Conferencia General de la UNESCO lo eligió director general, cargo que desempeñaría hasta 1999.

<sup>67</sup> Comisión de Educación y Ciencia (*Boletín Oficial de las Cortes Españolas*. Apéndice 42): 38.

A partir de ahí, García Garrido, miembro de la ponencia, justificó la redacción propuesta en base a la movilidad, ya que una sociedad moderna, dijo, exige un estímulo de los mejores frente a estos cuerpos o castas. Aludió también a la necesaria renovación generacional, «es preferible que estos cargos, después de unos años de ejercicio, sean desempeñados por personas de las generaciones nuevas, con nuevos estímulos, con nuevo entusiasmo y con nuevo afán de superación».<sup>68</sup> Finalmente, otro miembro de la ponencia, el procurador Campmany Díez de Revenga, propuso una nueva redacción para el artículo:

60.1. Todo centro de educación general básica tendrá un director asistido por el claustro de profesores y por un consejo asesor, en el que estarán representados los padres de los alumnos. El director será nombrado, entre los profesores titulares del centro, por el Ministerio de Educación y Ciencia, de acuerdo con las normas reglamentarias y oídos el claustro y el consejo asesor.<sup>69</sup>

El nuevo texto modificaba en poco el que inicialmente se había sometido a discusión en la Comisión de Educación y Ciencia de las Cortes, al menos aparentemente, ya que el «de acuerdo con las normas reglamentarias» invitaba a un amplio desarrollo reglamentario del artículo. En cualquier caso, el artículo 60, conforme a la redacción finalmente propuesta por la ponencia fue aprobado, con doce votos en contra, cuando «eran las nueve y cincuenta minutos de la noche». En la sesión del día siguiente, 13 de mayo, se aprobó sin mayores objeciones el punto dos del artículo 60 en los términos propuesto por la ponencia «corresponde al director la orientación y ordenación de las actividades del centro y la coordinación del profesorado». A continuación, el procurador Martínez Estenaga<sup>70</sup> tomó la palabra para hacer un análisis del artículo aprobado en términos poco habituales en el lenguaje parlamentario del momento: nos hemos «cepillado al cuerpo de directores escolares en esta enmienda».<sup>71</sup>

<sup>68</sup> Comisión de Educación y Ciencia (*Boletín Oficial de las Cortes Españolas*. Apéndice 42): 41.

<sup>69</sup> Comisión de Educación y Ciencia (*Boletín Oficial de las Cortes Españolas*. Apéndice 42): 53.

<sup>70</sup> Dirigente del Sindicato de Trabajadores y Técnicos de la Construcción, dependiente de la estructura del Movimiento, se situó en posiciones reformistas en los primeros tiempos del postfranquismo.

<sup>71</sup> Comisión de Educación y Ciencia (*Boletín Oficial de las Cortes Españolas*. Apéndice 43): 6.

## A MODO DE EPÍLOGO

José Luí­s Villar Palas­í acometi­o una reforma integral del sistema educativo rode­andose de un equipo de t­ecnicos competentes y adopt­o unos m­etodos de trabajo inusitados hasta entonces en la pol­itica espa­ola. La LGE de 1970 estableci­o la ense­anza general, b­asica, ­unica y obligatoria, igual para todos, desde los seis a los trece a­os, ambos incluidos. Un bachillerato postobligatorio, de tres a­os de duraci­o, de car­acter unificado y polivalente. Moderniz­o los m­etodos pedag­gicos prescribiendo innovaciones como el trabajo en equipo, la atenci­o individualizada, los m­etodos activos, el fomento de la iniciativa creadora o la evaluaci­o continua. Dise­o un nuevo sistema educativo interrelacionado –con alguna reserva– entre sus ciclos, niveles y grados, como es propio de los sistemas educativos democr­aticos. Asimismo, afirm­o las competencias del Estado en materia educativa y trat­o de propiciar una mayor participaci­o de los padres de los alumnos en los centros docentes. Con respecto a la formaci­o del profesorado convirti­o a los maestros en diplomados universitarios y promovi­o una reforma de la formaci­o inicial y continua del profesorado de ense­anza media. Se instituy­o el Certificado de Aptitud Pedag­gica (CAP) para mejorar la competencia did­ctica y pedag­gica del profesorado de este nivel educativo y se crearon los Institutos de Ciencias de la Educaci­o (ICEs), dependientes de las universidades, con el fin de fomentar la investigaci­o educativa y la formaci­o permanente del profesorado. Fue m­erito de Villar Palas­í y su equipo saber comprender, todav­ia en los ­ltimos a­os del franquismo, que el anticuado sistema educativo espa­ol ya no respond­ia m­inimamente a las necesidades de la sociedad espa­ola de los a­os del desarrollismo.

La reforma impulsada por Villar Palas­í segu­ia la estela de las reformas educativas emprendidas por los pa­ises avanzados a partir del final de la Segunda Guerra Mundial. Inspiradas en las teor­ias del capital humano, part­an de la consideraci­o de la educaci­o como un factor clave para el desarrollo econ­omico y la cualificaci­o profesional. La LGE de 1970, con sus luces, sombras e incumplimientos sobre lo inicialmente previsto, dot­o al pa­is de un sistema educativo perfectamente homologable al del resto de pa­ises desarrollados, aunque es cierto que con veinte a­os de retraso. Tamb­ien cabe recordar que no pocos de los aspectos fallidos de la reforma se debieron, tal y como hemos analizado en el presente trabajo, a la desactivaci­o de los mecanismos previstos para su financiaci­o por parte de los sectores pol­iticos contrarios a la misma. Por otro lado, la implantaci­o y

desarrollo normativo de la LGE se llevó a cabo durante los últimos gobiernos del tardofranquismo que, al margen de otras consideraciones de orden político e ideológico, carecían del nervio reformista de Villar Palasí y su equipo ministerial.

Por último, con respecto a la supresión del Cuerpo de Directores, propiciada por el texto definitivo de la LGE, hemos tratado de demostrar cómo, a pesar de que desde un supuesto estrictamente tecnocrático, no solo el mantenimiento, sino la potenciación de un cuerpo directivo profesional parecía la opción más ortodoxa y consecuente con el espíritu y los objetivos de la reforma, pudo tener un papel relevante el *Informe final del Comité de Cooperación Internacional para la reforma de la Educación en España*, solicitado por el Gobierno español a la UNESCO, que abogaba por la adopción de medidas que asegurasen la movilidad, la renovación y la formación permanente de los profesionales que desempeñasen puestos de singular valor estratégico en el sistema educativo.

### Nota sobre los autores

AURELIO GONZÁLEZ BERTOLÍN es doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Profesor de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad Católica de Valencia. Vicepresidente primero del Colegio Oficial de Pedagogos y Psicopedagogos de la Comunitat Valenciana. Editor de *Crónica. Revista Científico Profesional de la Pedagogía y Psicopedagogía*. Vocal de la Junta Directiva de la Sociedad Española de Pedagogía (SEP). Líneas de investigación: formación del profesorado e historia y política educativas.

ROBERTO SANZ PONCE es doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Profesor de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad Católica de Valencia. Secretario del Instituto Universitario de Teoría de la Educación. Director de la revista *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*. Vocal de la Junta de Gobierno del Colegio Oficial de Pedagogos y Psicopedagogos de la Comunitat Valenciana. Evaluador de diferentes revistas, tanto nacionales como internacionales, en el ámbito de la educación. Líneas de investigación: formación del profesorado y competencias docentes.

## REFERENCIAS

- Bernal Agudo, José Luis. «La dirección escolar en la segunda mitad del siglo XX: del autoritarismo a la participación», en *La educación en España a examen* vol. 1, editado por Julio Ruiz Berrio, Antonio Bernat Montesinos, María Rosa Domínguez Cabrejas y Víctor Manuel Juan Bordoy (537-415). Zaragoza: Ministerio de Educación y Cultura e Institución «Fernando el Católico», 1999.
- Blat Gimeno, Amparo. «El Llibre Blanc i la Llei General d'Educació de 1970 segons José Blat Gimeno». *Educació i Història: Revista d'Historia de l'Educació*, 36 (2020): 161-175.
- Blat Gimeno, José. «Apuntes sobre la elaboración y aplicación de la reforma educativa de 1968-1970». *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 289-296.
- Calvo Serer, Rafael. *España sin problema*. Madrid: Rialp, 1957.
- Comité de Cooperación Internacional para la reforma de la Educación en España, *Informe final*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1969.
- Díaz García, Elías. *Pensamiento español en la era de Franco (1939-1975)*. Madrid: Tecnos, 1983.
- Díez Hochleitner, Ricardo. «La reforma educativa de la Ley General de Educación de 1970. Datos para una crónica». *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 261-278.
- Díez Hotchleiner, Ricardo, Joaquín Tena Artigas y Marcelino García Cuerpo. *La reforma educativa y la educación permanente*. París: UNESCO, 1977.
- Doval Huecas, Gregorio. *Los últimos años del franquismo (1969-1970)*. Madrid: Síntesis, 2007.
- Fontán Pérez, Antonio. *Los católicos en la Universidad Española actual*. Madrid: Rialp, 1961.
- Fraga Iribarne, Manuel. *Memoria breve de una vida pública*. Barcelona: Planeta, 1980.
- Franco Salgado-Araujo, Francisco. *Mis conversaciones privadas con Franco*. Barcelona: Planeta, 1976.
- Giménez Martín, Miguel Ángel. «Los reformistas del franquismo en las Cortes: el Grupo Parlamentario Independiente». *Revista de Estudios Políticos* 179 (2017): 199-230.
- González Bertolín, Aurelio. «En torno al pacto educativo en España». En *Sfide educative e riflessione pedagogica internazionale*, editado por Marisa Musaio y Roberto Sanz Ponce., 107-118. Milano: Educatt, 2019.
- González Bertolín, Aurelio y Roberto Sanz Ponce. «“Excluyentes” y “comprensivos”. Joaquín Ruiz-Giménez y los orígenes de la extensión de la Enseñanza Media en España». *Educació i Història* 32 (2018): 89-113.

- González Cuevas, Pedro Carlos. «La derecha tecnocrática». *Historia y Política: Ideas, Procesos y Movimientos Sociales* 18 (2007): 23-48.
- Laín Entralgo, Pedro. *España como problema*. Madrid: Escelicer, 1949.
- López Rodó, Laureano. *Memorias*. Barcelona: Plaza y Janés, 1990.
- Lora Tamayo, Manuel. *Lo que yo he conocido. Recuerdos de un viejo catedrático que fue ministro*. Cádiz: Ingrasa, 1993.
- Miguel Rodríguez, Amando de. *Sociología del franquismo. Análisis ideológico de los Ministros del Régimen*. Barcelona: Euros, 1975.
- Ministerio de Educación y Ciencia, *La educación en España. Bases para una reforma educativa*. Madrid: MEC, 1969.
- Murillo Torrecilla, Francisco Javier y Juan Carlos Gómez Martín. «Pasado, presente y futuro de la Dirección Escolar en España: entre la profesionalización y la democratización». *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 4, 4e (2006): 61-99.
- O'Malley, Pamela. *La educación en la España de Franco*. Madrid: Gens, 2008.
- Palacios Tapias, Jesús. *Las cartas de Franco*. Madrid: La Esfera de los Libros, 2005.
- Pérez-Embid Tello, Florentino. «Ante la nueva actualidad del “Problema de España”». *Arbor* 45-46 (1949): 149-160.
- Puelles Benítez, Manuel de. «Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970». *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 13-29.
- Puelles Benítez, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos, 1999.
- Ruiz Carnicer, Miguel Ángel. «De la urbanidad a la educación». En Jordi Gracia García y Miguel Ángel Ruiz Carnicer, *La España de Franco (1939-1975). Cultura y vida cotidiana* (319-338). Madrid: Síntesis, 2001.
- Ruiz-Giménez Cortés, Joaquín. «Dos nuevas Leyes de Educación». *Revista de Educación* 33-34 (1955): 1-19.
- Ruiz Ojeda, Alberto. «José Luis Villar Palasí: in memoriam». *Revista de Administración Pública* 188 (2012): 9-13.
- Silva Muñoz, Federico. *Memorias políticas*. Barcelona: Planeta, 1993.
- Tusell Gómez, Javier. *Historia de España en el siglo XX. III La Dictadura de Franco*. Madrid: Taurus, 2000.
- Viñao Frago, Antonio. «La Educación General Básica. Entre la realidad y el mito» *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 47-71.
- Viñao Frago, Antonio. *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons, 2004.
- Viñao Frago, Antonio. «La dirección escolar: un análisis genealógico y cultural» *Educação*, XXVII, 2 (53) (2004): 367-415.





# LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Y LA IGLESIA: ENCUENTROS Y DESENCUENTROS

## *The General Education Act and the Church: Agreements and disagreements*


Isabel Grana Gil<sup>a</sup>

Fecha de recepción: 16/12/2020 • Fecha de aceptación: 10/01/2021

**Resumen.** La importancia e influencia que ha tenido la Iglesia católica en la educación en España a lo largo de los siglos es de todos conocida, al igual que el hecho de que periódicamente ha habido sectores que han cuestionado su papel en la educación. El objetivo del presente artículo es conocer la postura de la Iglesia, en especial de la jerarquía eclesiástica, ante la Ley General de Educación aprobada el 4 agosto de 1970 y su posterior desarrollo. Veremos en primer lugar lo que opinaba la Iglesia ante los cambios que se avecinaban y la necesidad de estos, así como cuáles serían los puntos de inflexión. Analizaremos la dicotomía entre la enseñanza estatal y no estatal y el problema de la gratuidad de la enseñanza que se plantea, y cómo su desarrollo va a ser definitivo en el cambio de actitud de la Iglesia. Por último, haremos referencia a las distintas alternativas que se propusieron a la ley entre las que por supuesto, hablaremos de las de la enseñanza no estatal y destacaremos la de la Iglesia. Para ello, vamos a recurrir, siempre que nos sea posible, a las fuentes originales, como los informes emanados de la Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa que era la encargada de informar de la postura de la Iglesia ante los temas educativos, que en estos años fueron muy prolijos, y demás publicaciones de la época.

**Palabras clave:** Iglesia; Estado; educación; franquismo y educación; Ley General de Educación (1970).

**Abstract.** *The importance and influence that the Catholic Church has had on Education in Spain over the centuries is well known, as is the fact that there have periodically been sectors that have questioned its role in education. The objective of this article is to examine the position of the Church,*

<sup>a</sup> Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, Campus de Teatinos s/n, 29071 Málaga. España. imgrana@uma.es  <https://orcid.org/0000-0002-4239-8649>

*especially the ecclesiastical hierarchy, with regard to the General Education Act approved on August 4, 1970 and its subsequent development. We will first look at the Church's thoughts about the changes to come and the need for them, as well as what it considered to be the turning points. We will analyze the dichotomy between state and non-state education and the issue of free education that arises, and how its development would prove definitive in the change of attitude adopted by the Church. Finally, we will refer to the different alternatives to the Law that were proposed, including those involving non-state education and education by the Church, which we will focus special attention on. To do this, we will resort, wherever possible, to original sources, such as the reports emanating from the Episcopal Commission for Teaching and Religious Education, which was in charge of reporting the Church's position on educational issues and was very active during these years as well as other publications of the time.*

**Keywords:** Church; State; education; francoism and education; General Education Act (1970).

## INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia ha quedado patente la mayor o menor influencia que la Iglesia católica ejercía sobre todas aquellas materias que consideraba de su competencia. La educación es uno de los campos donde esta influencia ha estado más clara, lo que ha traído tensiones por parte del Estado y la Iglesia. En general, las relaciones entre el Estado y la Iglesia han sido complejas, a menudo difíciles, pero siempre han tenido una enorme repercusión en la política educativa de las distintas épocas.<sup>1</sup> Precisamente el primer tercio del siglo XX, hasta 1939, fue una época, no sería la primera ni la última, en la que se cuestionó el papel de la Iglesia en la educación, ya que parte de la sociedad defendía el papel protagonista del Estado como única garantía para conseguir la universalización de la educación. No obstante, desde el comienzo del franquismo, sobre todo a partir de la derrota de Hitler y Mussolini, esa importancia e influencia van a volver con mayor rotundidad debido al pacto acordado en 1953 entre la Iglesia católica y el Estado español. El segundo va a adquirir un papel subsidiario en educación, dejando de hecho la educación en manos

<sup>1</sup> Francisco Martín Zúñiga e Isabel Grana Gil, «Simposio El control del profesorado no universitario en España (1857-1931)», *XX Coloquio de Historia de la Educación. Imágenes, discursos y textos en Historia de la Educación. Retos metodológicos actuales* (Madrid: SEDHE, Universidad de Alcalá, 2017), 35.

de las entidades privadas y sobre todo de la Iglesia, que era la institución mejor posicionada para poder hacerse cargo de esta.<sup>2</sup>

Sin embargo, décadas después, ambas posturas van a ir separándose de nuevo, sobre todo a partir del Concilio Vaticano II (1962-1965), donde va a quedar claro que ambas instituciones están en dos niveles diferentes y hasta contrapuestos. Y esta separación se va a ver claramente en el campo de la enseñanza, donde se libró la batalla más sutil entre Estado e Iglesia. Por ello, no es de extrañar que a pesar de que poco a poco esta última iba alejándose ideológicamente del franquismo y abriéndose a la sociedad, no obstante, no quisiera renunciar en ningún momento a su fuerte y privilegiada presencia en la educación.<sup>3</sup>

El objetivo del presente artículo es conocer la postura de la Iglesia, en especial de la jerarquía eclesiástica, ante la Ley General de Educación (LGE) aprobada el 4 agosto de 1970 y su posterior desarrollo. Veremos, en primer lugar, lo que opinaba la Iglesia ante los cambios que se avecinaban y la necesidad de estos, así como cuáles serían los puntos de inflexión. Analizaremos la dicotomía entre la enseñanza estatal y no estatal y el problema de la gratuidad de la enseñanza que se plantea, y cómo su desarrollo va a ser definitivo en el cambio de actitud de la Iglesia. Por último, haremos referencia a las distintas alternativas que se propusieron a la ley entre las que por supuesto, hablaremos de las de la enseñanza no estatal y destacaremos la de la Iglesia. Para ello vamos a recurrir, siempre que nos sea posible, a las fuentes originales, como por ejemplo a los informes emanados de la Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa que era la encargada de precisar la postura de la Iglesia en los temas educativos –en estos años muy proliferos– y demás publicaciones de la época.

## TENSIONES ENTRE EL ESTADO Y LA IGLESIA EN EL SEGUNDO FRANQUISMO. EL CONCILIO VATICANO II

A menudo se presenta una imagen monolítica de la posición de la Iglesia en relación con el régimen de Franco. Por un lado, la propia Iglesia

<sup>2</sup> Diego Sevilla Merino, «La difícil translación a una política de gobierno de un acuerdo constitucional forzado. La Unión de Centro Democrático y su malograda Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE) de 1980», *Historia y Memoria de la Educación* 3 (2016): 51.

<sup>3</sup> Sevilla, «La difícil translación a una política de gobierno de un acuerdo constitucional forzado», 51.

trata siempre de ocultar o suavizar las diferencias y divisiones internas para dar una imagen unitaria y sólida. Por otra parte, desde fuera, especialmente desde posiciones críticas, se tiende a considerar la postura de la Iglesia como una posición única, mirando sobre todo las declaraciones oficiales y públicas de la jerarquía. Pero la verdad es que, a lo largo del franquismo y, en la historia en general, se puede observar una gran variedad de posiciones y tensiones internas entre los protagonistas. El Concilio Vaticano II será el punto de partida que haga patente y agrave las tensiones y la división entre la Iglesia y los católicos y el Estado español.

Dentro del mismo, las declaraciones *Dignitatis humanae*, sobre la libertad religiosa, y la constitución *Gaudium et Spes* sobre la relación de la Iglesia con el mundo, afectaban directamente al fundamento doctrinal y al estatus político de un régimen que se definía como católico, pero que no estaba de acuerdo con la nueva autopercepción de la Iglesia. Este desajuste entre la proclamada identidad católica de Régimen y la nueva doctrina de la Iglesia es lo que explica la tensión Iglesia-Estado en los últimos gobiernos de Franco. Además, se abre y extiende progresivamente una división, dentro de la misma Iglesia, entre proconciliares y anticonciliares, paralela a otra entre franquistas y antifranquistas, y en medio de estos polos queda un abanico de posturas. Una división algo soterrada o silenciada y, por ello, aparentemente menor.

En los últimos quince años del Régimen, los que van desde principio de la década de los sesenta hasta la muerte de Franco en 1975, se puede observar, según Feliciano Montero García,<sup>4</sup> la progresiva evolución de la tensión intraeclesial y eclesio-gubernamental en torno a unos acontecimientos a los que vamos a referirnos muy brevemente.

En primer lugar, la llamada «crisis de Acción Católica», que en realidad fue un conflicto entre la jerarquía y los seglares, que tiene lugar entre 1966 y 1968, año en el que termina el Concilio.

En el mítico «68» estudiantil se planteó en la Facultad de Teología de la Universidad Pontificia de Salamanca una huelga de estudiantes que

---

<sup>4</sup> Feliciano Montero García, «La Iglesia dividida. Tensiones intraeclesiales en el segundo franquismo. (La crisis postconciliar en el contexto del tardofranquismo)», en *De la cruzada al desencanche: la iglesia española entre el franquismo y la transición*, coords. Manuel Ortiz Heras y Damián A. González (Madrid: Sílex, 2011), 51-54.

propugnaba un cambio completo de los contenidos de la enseñanza en la línea de la renovación conciliar, así como del gobierno de la universidad.

En estos mismos años crece la tensión en el interior de la Compañía de Jesús entre los partidarios de la misión obrera y del diálogo fe-secularidad y los que rechazan estos cambios.

Pero es en 1971-1972 cuando la tensión y división dentro del seno de la Iglesia llega a sus máximos en la Asamblea Conjunta del Clero y los Obispos celebrada en septiembre de 1971, donde queda patente la división de la jerarquía en relación con la aplicación pastoral del Concilio y sobre todo la legitimación o crítica del Régimen. A diferencia de los años sesenta, en ese momento la división no es tanto entre la jerarquía y los seglares de la Acción Católica, sino entre sectores del clero y de la jerarquía y, la tensión con el Régimen no se plantea solo desde los sectores renovadores del clero y los seglares, sino desde la propia jerarquía eclesiástica.

El proceso de negociación de un nuevo concordato,<sup>5</sup> o de reforma del existente (1953), revela muy bien esa tensión creciente entre el Régimen y la jerarquía eclesiástica, a la vez que la división entre los distintos sectores del catolicismo sobre la oportunidad, la conveniencia y los términos de esa negociación. En resumen, se puede decir que la negociación del nuevo concordato obedeció sobre todo al interés del propio Gobierno, necesitado de adaptar la naturaleza católica del Régimen a la nueva situación de la Iglesia conciliar para así continuar obteniendo su apoyo y legitimidad. En la Iglesia, por su parte, se produjo una cierta división de criterios y posiciones entre los partidarios –especialmente en la Secretaría del Estado del Vaticano (monseñor Casaroli)– de aprovechar la oportunidad para establecer un nuevo estatuto de relaciones sobre la base de una mayor independencia (por ejemplo, en el nombramiento de obispos), así como de la continuidad de una protección para la presencia pública de la Iglesia, especialmente en el sistema educativo y, en definitiva, de una amigable colaboración recíproca en el horizonte incierto de un postfranquismo, y, por otra parte, la resistencia de la jerarquía

---

<sup>5</sup> Cfr. Pablo Martín de Santa Olalla, *La Iglesia que se enfrentó a Franco. Pablo VI, la Conferencia Episcopal y el Concordato de 1953* (Madrid: Sílex, 2005); Romina Di Carli, *El derecho a la libertad religiosa en la transición democrática de España (1963-1968)* (Madrid: CEPC, 2009); Vicente Jesús Díaz Burillo, *Las transiciones de la Iglesia (1962-1987). Del repliegue a la revancha* (Granada: Comares, 2019).

española que quería separarse del Régimen y del catolicismo progresista, que abogaba por una ruptura total.

Pero el Concilio y la crisis de la Dictadura no solo generarían dos Iglesias sino varias: una primera conservadora, franquista y quizá pequeña; una segunda, numerosa, puede que mayoritaria en determinados ámbitos y circunstancias, conservadora pero apolítica que, como mucho, apostaba por el Régimen porque aseguraba el *statu quo*; y finalmente, dos sectores renovadores, uno más moderado, reformista y comprometido socialmente, y otro radical y minoritario. De esta manera, ante la pregunta de cuál fue el comportamiento de la Iglesia –¿continuidad o cambio?– no existe una respuesta clara ya que hay una fuerte evidencia tanto de una como del otro durante el período 1960-1975.<sup>6</sup>

Aun así, desde el punto de vista de los intereses de la jerarquía eclesial, la postura estaba clara y la separación institucional «amistosa» del régimen no debería dismantelar el apoyo social a la religión mayoritaria de los españoles en el terreno, por ejemplo, de la educación. Esa era parte de la contradicción en la que se movían desesperadamente los gobernantes españoles que se sentían entre perplejos y traicionados.<sup>7</sup>

## POSTURA DE LA IGLESIA ANTE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

El 25 de enero de 1959, con el anuncio de la celebración de un concilio ecuménico, Juan XXIII daba el primer paso para llevar a la Iglesia católica hacia una profunda reflexión sobre sí misma y sobre la realidad histórica en la que tenía que vivir su presente.

Las declaraciones *Dignitatis humanae* y la *Gravissimum educationis*, sobre la educación cristiana de la juventud, profundizaron y desarrollaron los aspectos principales de una crisis que la industrialización había planteado a la Iglesia desde finales del siglo XIX, y en la que la vertiginosidad del progreso científico y tecnológico estaba alejando cada vez más al hombre de una visión trascendental de la vida. Entre las posibilidades de acción que el mundo proporcionaba entonces a la Iglesia, la

<sup>6</sup> Manuel Ortiz Heras, «La Iglesia, ¿rompió con el franquismo?», *Historia del Presente* 15 (2010): 145.

<sup>7</sup> Feliciano Montero García, *La Iglesia: de la colaboración a la disidencia (1956-1975), la oposición durante el franquismo* (Madrid: Ediciones Encuentro, 2009). Recuperado de <https://elibro-net.uma.debiblio.com/es/ereader/uma/61650?page=273> (consultado el 10-11-2020).

enseñanza pareció ser la más apta para preservar a las jóvenes generaciones –y, por lo tanto, a la sociedad del futuro– en su arraigo en la tradición y en los valores cristianos.<sup>8</sup>

Los derechos, a la educación en general y a la educación cristiana en particular, fueron presentados como derechos inalienables del hombre en cuanto persona y miembro de la comunidad eclesial. Derechos, además, cuya diferente finalidad –respectivamente, la de formar «la persona humana en orden a su fin último y al bien de las sociedades»<sup>9</sup> y el de contribuir «al crecimiento del Cuerpo místico [...] y [...] a la conformación cristiana del mundo»–<sup>10</sup> introducían una importante distinción entre las competencias escolares del Estado y las de la Iglesia. Si al primero pertenecía proporcionar todos los medios para que el derecho de todos a la educación no fuese meramente nominal, a la segunda pertenecía infundir, en cualquier proceso educativo, una visión de la vida capaz de llevar al hombre a operar la necesaria síntesis cultural entre lo temporal y lo espiritual. La escuela, por lo tanto, revestía una función especial, ya que la Iglesia podía actuar en ella desde dos perspectivas diferentes: la de la enseñanza moral y religiosa en todo centro docente, por un lado, y la de una formación cristiana más completa en los centros docentes confesionales, por otro.<sup>11</sup>

Como sostiene De Carli,<sup>12</sup> no cabe duda de que las repercusiones del Concilio Vaticano II fueron, en cierto sentido, demoledoras para las estructuras sociopolíticas de un Régimen que, como el franquista, empezaba a hacer evidente su anacronismo. Vano resultó el intento del Estado confesional de asimilar los preceptos conciliares para ajustar sus proyectos de modernización a los aires de renovación de la Iglesia: tras el Vaticano II, Iglesia y Estado parecían estar situados en dos niveles muy diferentes.

<sup>8</sup> Romina De Carli, «La enseñanza en las negociaciones concordatorias: del Concilio Vaticano II a los Acuerdos de 3 de enero de 1979». <https://www.ucm.es/data/cont/docs/297-2013-07-29-2-04.pdf>. -Archivo PDF: 2-3 (consultado el 15-11-2020).

<sup>9</sup> «Gravissimus educationis», en *Concilio Vaticano II. Constituciones, Decretos, Declaraciones* (Madrid, BAC, 1965), 704.

<sup>10</sup> «Gravissimus educationis», 706.

<sup>11</sup> «Gravissimus educationis», 712-713.

<sup>12</sup> De Carli, «La enseñanza en las negociaciones concordatorias», 3-4.

En España, no hay duda de que fue en el campo de la enseñanza donde se libró la batalla más sutil entre Estado e Iglesia, y donde esta pudo explicar mejor el significado y alcance que, en sus relaciones con el poder temporal, iban a tener los principios de independencia y mutua colaboración de los que hablaba el Concilio.

Por otro lado, la política desarrollista llevada a cabo por los gobiernos tecnócratas de los años sesenta había contribuido a mejorar notablemente el nivel económico y las condiciones de vida de España. Sin embargo, la rapidez con la que se estaba llevando a cabo la industrialización no dejó de plantear profundos problemas estructurales al Régimen de Franco y, entre ellos, el de proporcionar a la sociedad una formación técnica y cultural capaz de satisfacer las exigencias de un sistema económico en el que la industria y el sector servicios iban a tener un papel más relevante que la agricultura. Por eso y, en vísperas de que la Sesión Plenaria de las Cortes votara el II Plan de Desarrollo, en el Consejo de Ministros, que se celebró en el Pardo el 5 de febrero de 1969, se dio amplio espacio a los temas relacionados con la enseñanza. En aquella ocasión el ministro de Educación y Ciencia, Villar Palasí, presentó un estudio sobre *La educación en España* –el conocido como «Libro Blanco»– para señalar las líneas principales de la futura y necesaria reforma del sistema educativo.<sup>13</sup>

El 4 de marzo de ese año, casi de forma paralela, se presentó a los medios informativos el documento *La Iglesia y la Educación en la España, hoy*, por parte de la Conferencia Episcopal. En este se lleva a cabo una relación de principios básicos de la postura de la Iglesia sobre la educación en España en esos momentos de cambio tanto a nivel educativo como social y económico del país. En este sentido, y después de reconocer y dejar constancia de que «hemos de confesar que nos hemos adormecido a veces en la confianza de nuestra unidad católica, amparada por las leyes y por tradiciones seculares. Los tiempos cambian»,<sup>14</sup> lo que se pretende es «ofrecer criterios y orientaciones para promover una presencia y una acción de la Iglesia y de los católicos españoles más

<sup>13</sup> *La educación en España. Bases para una política educativa* (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1969).

<sup>14</sup> *Colección de Encíclicas y Documentos Pontificios* (Madrid: Acción Católica Española, 1967). Suplemento a la sexta edición, 15.



adaptadas a las nuevas necesidades que en el campo de la educación descubrimos». <sup>15</sup> Ante la pregunta sobre la relación de este documento con el «Libro Blanco», el padre José Manuel Estepa, delegado general de la Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa, manifestó:

no significa este documento una repuesta al “Libro Blanco”. Comenzó a ser preparado en abril de 1966. No es exhaustivo. Tampoco es una síntesis de doctrina que pretenda iluminar al “Libro Blanco”, si bien puede constituir, de cara a la nueva ley de bases de la educación, una valiosa suma de ideas y reflexiones que ayuden a perfilar una nueva estructura y un nuevo estilo de la educación del pueblo español. No ha sido tenido en cuenta el “Libro Blanco de la enseñanza” para esta declaración, ya que cuando se redactaba, no se conocía.

[...]. Preocupa más el cambio de actitudes que el de métodos o nuevas técnicas educativas. En el documento episcopal no existe preocupación por lo institucional: sí porque la evolución de la educación en el país haga posible que “la Iglesia siga presente”. <sup>16</sup>

Es decir, no es estrictamente una respuesta al «Libro Blanco», ya que se publica casi a la vez, pero sí es una declaración de intenciones sobre su postura ante los cambios que se avecinaban y que, en el terreno educativo, van a estar protagonizados por la LGE.

En este documento la Conferencia Episcopal va a tratar los temas que más le preocupan, y que son el resultado fundamentalmente de los debates desarrollados en el Concilio Vaticano II: la nueva situación de la sociedad española en el aspecto cultural, la nueva situación de la Iglesia, el objetivo fundamental de la educación, la educación en la fe, etc. Concretamente, en la segunda parte del documento, se va a ocupar de lo que denomina problemas especiales, y en ella va a dejar clara su postura, aunque ya lo estaba, sobre ciertos aspectos conflictivos que se trataban en el libro que acababa de publicar el Ministerio de Educación y que serviría de base para la aprobación al año siguiente de la LGE. En esta segunda parte, se va a referir a la educación en el ámbito escolar y a la

<sup>15</sup> Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa, *La Iglesia y la Educación en España, hoy*. (Madrid: Conferencia del Episcopado Español, 1969), 13.

<sup>16</sup> *Revista de Enseñanzas Medias*, 202 (1969), 258-259.

libertad religiosa y, dentro de ambos ámbitos, a la obligación de que la Iglesia procurara,

por todos los medios legítimos, que tal oportunidad (recibir una formación religiosa de acuerdo con las exigencias del bautismo) sea un hecho. Pero el aspecto más delicado de su misión no consiste en cuidar meramente de que este deber sea formalmente cumplido, sino, sobre todo, de que el contenido y el nivel pedagógico de la formación religiosa responda a las actuales necesidades de los educandos.<sup>17</sup>

Es decir, los obispos reivindican no solo que haya educación religiosa en todos los centros educativos, sino ser ellos quienes la controlen.

Respecto a la obligación del Estado, opinan que «la misión del Estado es proteger los derechos y deberes de las personas en el ámbito social y público. En el ordenamiento jurídico de una sociedad, la persona humana debe hallar respetados y protegidos eficazmente sus derechos y deberes».<sup>18</sup> Siguiendo este argumento, dentro de estos ocupa un lugar muy importante el derecho y el deber de cada persona de practicar la religión libremente, según su conciencia y, como la vida religiosa se manifiesta de modo especial en la vida de la familia, por lo tanto, es deber del Estado garantizar legalmente que la familia pueda organizar libremente su vida y la educación religiosa de sus hijos. Ahora bien, como la educación de los hijos se realiza en gran parte en el ambiente escolar, se debe atender, por tanto, a la educación religiosa de los hijos. «La garantía del Estado ha de entenderse con todo realismo en lo que refiere a horarios, aulas, material escolar, profesorado, así como a la financiación de todos estos extremos, en igualdad de condiciones respecto a la enseñanza de las demás disciplinas».<sup>19</sup> Además, afirman que «el Estado está obligado a ofrecer todas estas garantías y cautelas, sea cual fuere la actitud que adoptara respecto a su propia confesionalidad religiosa. Aún el Estado aconfesional está obligado a proteger los derechos de la persona

---

<sup>17</sup> Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa, *La Iglesia y la Educación en España, hoy*, 69.

<sup>18</sup> Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa, *La Iglesia y la Educación en España, hoy*, 70.

<sup>19</sup> Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa, *La Iglesia y la Educación en España, hoy*, 71.

humana en materia religiosa».<sup>20</sup> Sin embargo, vuelven a incidir en que de ninguna manera se podría entender que la enseñanza religiosa dependiera del Estado en cuanto a su contenido, orientación pedagógica fundamental, etc. De hecho, todo lo correspondiente a la educación religiosa –libros de texto, directrices metodológicas, designación de personas responsables de dicha educación, etc.– en el ambiente escolar debían depender solo y exclusivamente del Episcopado.

Pero también destacan el ambiente de libertad religiosa<sup>21</sup> que empieza a apreciarse en el país, por lo que reconocen que, para los hijos de los padres no católicos que desean que no se dé a sus hijos una enseñanza religiosa católica, el Estado debe ofrecer legalmente la posibilidad de satisfacer el derecho de no recibir dicha enseñanza.

Otro de los capítulos lo dedica al derecho de los padres a la elección de centros docentes y a su financiación, ya que el primer e inalienable deber y derecho de estos es el de educar a sus hijos con verdadera libertad en la elección de las escuelas, ya sean estatales o no estatales. Afirma que:

en la práctica, si el Estado no financia de modo substancial la enseñanza no estatal, ésta desaparecerá como servicio a la sociedad y quedará reducida a la atención de pequeños grupos en sectores económicamente privilegiados.

Ante esta realidad, es evidente que, si en verdad se quiere salvar la libertad de elección de todos los padres, cualquiera que sea su condición socioeconómica, todos los centros, los del Estado, los privados y los de la Iglesia, han de ofrecer los servicios en similares condiciones económicas para las familias.<sup>22</sup>

---

<sup>20</sup> Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa, *La Iglesia y la Educación en España, hoy*, 72.

<sup>21</sup> La Ley Orgánica del Estado de 10 de enero de 1967 reconocía la libertad religiosa en España. Cfr. José Manuel Cuenca Toribio, «Relaciones Iglesia y Estado en la España del siglo XX: 1931-1980», *Hispania* 40 (1980): 171.

<sup>22</sup> Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa, *La Iglesia y la Educación en España, hoy*, 94-95.

En octubre de ese mismo año, se publicará el *Informe de la Comisión Episcopal de Enseñanza sobre el Libro Blanco*<sup>23</sup> que se va a repetir lo ya expresado en el texto que venimos comentando, de una manera más sintética. Se añade la obligación de los centros no estatales, incluidos los de la Iglesia, de aceptar la supervisión del Estado en condiciones semejantes a las que este ejerce sobre sus propios centros, basándose en la consideración de servicio público que merece todo centro de enseñanza.<sup>24</sup>

Como podemos comprobar, se aboga por democratizar y universalizar la educación, por la igualdad de oportunidades para acabar con las injustas diferencias, por formar personas responsables y libres, pero también se enuncian perfectamente los principios irrenunciables en educación: la familia es la principal responsable de la educación de sus hijos y por lo tanto deben tener derecho a elegir el centro donde quieren que se eduquen sus descendientes. En cuanto a la financiación, reivindicará la gratuidad, no solo para la enseñanza primaria sino también para el bachillerato, la formación profesional y, por supuesto, tanto en la enseñanza estatal como en la privada y, además, van a defender la enseñanza religiosa en todo tipo de centros: privados y públicos.

Al año siguiente, tras finalizar los trabajos de su XII Asamblea Plenaria, la Conferencia Episcopal Española va a dar su opinión respecto a las propuestas de las Comisiones de las Cortes Españolas sobre el Proyecto de Ley General de Educación, en una nota de 11 julio de 1970, en la que «comprueban con satisfacción que se han mantenido y aun enriquecido las líneas generales que más directamente se relacionan con el concepto cristiano de la educación».<sup>25</sup> Sin embargo, ven peligrar la financiación de los centros no estatales, en favor de los estatales lo que consideran una discriminación que atenta directamente contra la libertad de

<sup>23</sup> Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa, «Informe de la Comisión Episcopal de Enseñanza sobre el Libro Blanco», *Ecclesia* 1447 (1969): 27

<sup>24</sup> Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa, «Declaración de la Comisión episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa sobre la reforma del sistema educativo (28 de octubre de 1969)», *Razón y Fe* n.º ext. «La educación en España hoy» 884-885 (1971): 282.

<sup>25</sup> Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa, «Nota de la Conferencia Episcopal Española sobre el Proyecto de Ley General de Educación (julio de 1970)», *Razón y Fe* n.º ext. «La educación en España hoy» 884-885 (1971): 283.

elección de los padres, ya que los centros no estatales «quedarán obligados a mantener el sistema de una enseñanza retribuida, asequible sólo a ciertos sectores de la sociedad»,<sup>26</sup> aunque se afirma, en el último punto, que «los obispos y los educadores de instituciones de la Iglesia mantienen el propósito, [...] de atender, a pesar de todo, preferentemente a los sectores sociales más débiles».<sup>27</sup>

Se iban perfilando así las cuestiones conflictivas que Estado e Iglesia tuvieron que dirimir durante las negociaciones concordatarias de los años setenta. Pero lo que realmente estaba en juego era, según De Carli,

la posibilidad para la Iglesia de fundamentar su presencia en los sectores más desprotegidos de la pirámide social y de establecer unas relaciones más directas e influyentes con la sociedad española: si durante el auge del nacionalcatolicismo, la Iglesia y Estado se habían cogido de la mano para encauzar el progreso de la Sociedad; durante el posconcilio, la Iglesia buscaba el apoyo y la colaboración de la Sociedad para controlar, a través de las asociaciones intermedias, al Estado y evitar que éste fuera promotor de una política de corte laicista.<sup>28</sup>

En terminología actual, podríamos afirmar que la Iglesia no quería renunciar a su papel de *influencer* en la educación española y a lo que ello representa en la sociedad.

Finalmente, la LGE se aprueba el 4 de agosto de 1970. En su artículo 6 desarrolla dos líneas básicas para el tema que se trata en este artículo: el Estado reconoce y garantiza los derechos de la Iglesia católica en el ámbito de la educación y garantiza también la enseñanza religiosa y la acción espiritual y moral de la Iglesia en todas las instituciones de enseñanza. La ley incluía la formación religiosa en todos los niveles educativos (arts. 14, 16, 22, 30) y otorgaba a la Iglesia la competencia en la

<sup>26</sup> Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa, «Nota de la Conferencia Episcopal Española sobre el Proyecto de Ley General de Educación (julio de 1970)», 284.

<sup>27</sup> Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa, «Nota de la Conferencia Episcopal Española sobre el Proyecto de Ley General de Educación (julio de 1970)», 284.

<sup>28</sup> De Carli, «La enseñanza en las negociaciones concordatarias», 8.

ordenación y supervisión de la educación religiosa prevista, así como la selección del profesorado.<sup>29</sup>

Sin embargo, a pesar de reconocer y garantizar la ley los derechos de la Iglesia, era el planteamiento económico de la reforma lo que delataba la intención del Estado de hacerse con la escolarización de los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Percibiendo las consecuencias que esto podía implicar para la presencia de la Iglesia en una sociedad cada vez más secularizada, en la XIV Asamblea Plenaria del Episcopado, de 16 de febrero de 1971, José Manuel Estepa Llaurens, delegado general de la Comisión Episcopal de Enseñanza, y el padre Miguel Sánchez Vega, presidente de la FERE<sup>30</sup> (Federación Española de Religiosos de la Enseñanza), presentaron una ponencia sobre «la reforma educativa española en su proceso de aplicación; significación de esta reforma y sus consecuencias para la pastoral educativa», en la que dejaban constancia de «la valoración positiva que en todo momento se hizo de la reforma propugnada y de la aceptación abierta y pública, por parte del Episcopado, de los objetivos que tal reforma perseguía»,<sup>31</sup> pero después de hacer un repaso por los distintos decretos y órdenes ministeriales, se quejan de que existe «una marcada tendencia estatificadora y de una escasa participación efectiva de las entidades educativas afectadas, sobre todo de carácter no estatal»,<sup>32</sup> y muestran su preocupación de modo especial por esa tendencia. La misma línea se seguirá en la XV Asamblea celebrada en septiembre de ese mismo año. En ella, la Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa, se

<sup>29</sup> Alejandro Mayordomo Pérez, «Iglesia y Estado en la política educativa del franquismo», en *Estudios sobre la secularización docente en España*, coord. Javier Vergara Ciordia (Madrid: UNED, 1998): 191.

<sup>30</sup> La Federación Española de Religiosos de la Enseñanza (FERE) fue creada en 1957. El Decreto de erección por parte de la Congregación de Religiosos lleva fecha de 10 de abril. Sucede a la Federación de Amigos de la Enseñanza (FAE) creada en 1930 por el padre Pedro Poveda, fundador de la Institución Teresiana, el padre Domingo Lázaro, marianista, y el padre Enrique Herrera Oria, jesuita, para defender a los centros católicos en los años difíciles que se preveían en la II República Española. Desde 1962 la FERE pertenece a la Oficina Internacional de la Enseñanza Católica (OIEC). Cuando, en el seno de la OIEC, se crea en 1974 el Comité Europeo de la Enseñanza Católica (CEEC), la FERE se incorpora inmediatamente colaborando muy estrechamente con él en los distintos Congresos que organiza a nivel europeo cada dos o tres años.

<sup>31</sup> Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa, «XIV Asamblea Plenaria del Episcopado (16 de febrero de 1971)», *Razón y Fe* n.º ext. «La educación en España hoy» 884-885 (1971): 285.

<sup>32</sup> Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa, «XIV Asamblea Plenaria del Episcopado (16 de febrero de 1971)», 285.

lamentaba, después de analizar una vez más las disposiciones legales y las decisiones tomadas por distintos organismos oficiales, de que en «el horizonte de este sector de la vida de la sociedad y del catolicismo español aparecen factores desalentadores».<sup>33</sup>

Como afirma Alejandro Mayordomo,<sup>34</sup> durante todo este proceso se observa que la Iglesia presentaba en estos años una actitud más favorable a la diferenciación de competencias educativas con el Estado, de acuerdo con una postura más crítica de su misión social y más decidida en la promoción de los derechos sociales, pero, por otra parte, procurará no perder su situación de privilegio en la enseñanza.

## EDUCACIÓN ESTATAL/NO ESTATAL/GRATUIDAD DE LA ENSEÑANZA

La LGE establece en su artículo 55 que «los centros docentes podrán ser estatales y no estatales» y especifica que los primeros son los creados y sostenidos por la Administración del Estado en tanto que los no estatales, son los pertenecientes a la Iglesia, a otras instituciones o personas físicas o jurídicas, públicas o privadas.

En cuanto al cambio de denominación de enseñanza no estatal, en vez de privada, el padre Juan María Lumbreras, asesor del Sindicato Nacional de Enseñanza, que agrupaba a la escuela privada no religiosa, y colaborador de la FERE, lo justifica, aludiendo a que

entre los españoles la enseñanza privada suscita la idea de una enseñanza de «pago» [...] se debe no a la naturaleza de la enseñanza privada –preferimos por esto llamarla no estatal– sino a la discriminación injusta que aún padecen sus alumnos, sus familias, sus profesores y sus Centros, al ser excluidos de una participación justa y proporcional en el reparto de los fondos nacionales.<sup>35</sup>

<sup>33</sup> Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa, «Nota de la Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa (16 de septiembre de 1971)», 288.

<sup>34</sup> Mayordomo, «Iglesia y Estado en la política educativa del franquismo», 199-201.

<sup>35</sup> Juan María Lumbreras Meabe, *Momento actual de la enseñanza no estatal. ¿La gratuidad empresa posible?* (Barcelona: FERE, 1973), 47.

Asimismo, la ley establece en el artículo 94 la gratuidad de la Educación General Básica (EGB) y de la Profesional de Primer Grado en todos los centros estatales y no estatales, para lo que estos últimos serán subvencionados por el Estado. Los demás centros no estatales podrán, según el artículo 96, celebrar conciertos con el Estado relativos, entre otros aspectos, al orden económico.<sup>36</sup> De hecho, en un primer momento los centros no estatales llegaron incluso a temer por su continuidad:

Esta es la gran incógnita. Entre la vitalidad y la aceptación social que tiene [la enseñanza privada], y que nadie puede negar, el ambiente contrario que se le ha querido crear, y una nueva Ley que estamos estrenando, uno no sabe con qué quedarse y de momento la resultante está siendo de una gran inquietud, incertidumbre, inseguridad y confusión.<sup>37</sup>

La puesta en marcha de la EGB, para conseguir la plena escolarización de la población en edad escolar obligatoria, de seis a trece años, fue uno de los objetivos fundamentales de la LGE. Sin embargo, el choque con la realidad, el creciente «déficit funcional» y las limitaciones financieras, agravadas por el «boom» demográfico de los años sesenta y la crisis económica de 1973, entre otros factores, hicieron que pronto quedara patente la imposibilidad de llevarlo a cabo por parte del Estado. Tantas dificultades trajeron consigo una política educativa de reducción de costes estatales y el consiguiente apoyo a la enseñanza no estatal, así como la relajación de las exigencias necesarias para una educación de calidad con el fin de posibilitar una enseñanza barata.<sup>38</sup>

Como afirma Antonio Viñao, a partir de 1972 se recurrió, sin ambages, a modos de escolarización más realistas como las aulas prefabricadas, utilización de aulas de preescolar o espacios destinados a otros usos como pasillos, bibliotecas, etc. y sobre todo a través de subvenciones a centros privados a los que se exigía una media de 35 a 40 alumnos/aula. Esta preferente atención a la EGB y la implantación de la gratuidad

<sup>36</sup> Ramón M. Torelló, «Enseñanza privada. Situación actual ¿Sentenciada a muerte?», *Razón y Fe* n.º ext. «La educación en España hoy» 884-885 (1971): 232.

<sup>37</sup> Torelló, «Enseñanza privada. Situación actual ¿Sentenciada a muerte?», 229.

<sup>38</sup> Juan Manuel Fernández Soria, *Estado y educación en la España contemporánea* (Madrid: Síntesis, 2002), 143-144.



mediante subvenciones y ayudas a la construcción, la transformación y el funcionamiento de los centros privados produjeron dos cambios fundamentales en el proceso de escolarización. Por un lado, en la enseñanza pública se desatendió a la enseñanza preescolar para usar esos espacios para la EGB, lo que hizo que sus índices de escolarización apenas subieran en la década de los setenta.

Por otro lado, en el sector privado, la agilización de las subvenciones a la escuela privada<sup>39</sup> explica la consolidación del sector privado, sobre todo el de Iglesia, a partir de la destitución de Villar Palasí, cuando esta adoptará una actitud más agresiva, desde el punto de vista político, que acabará dándole buenos resultados, ya que el porcentaje de escolarización en el sector privado y en estos niveles pasará del 27,8% en 1969-1970 al 39,8% en 1974-1975.<sup>40</sup>

En este sentido, su sucesor en el cargo, el ministro Cruz Martínez Esteruelas, informaba en su intervención en las Cortes el 10 de febrero de 1975 que entre las acciones prioritarias dentro del nivel de EGB y durante el ejercicio de ese año se determinaba «la intensificación de las subvenciones al sector privado en busca de la plenitud de la gratuidad. En 1975 está prevista la subvención a 34.350 unidades, lo que eleva a 1.210.000 alumnos que estudian en las mismas y supone un gasto de 8.480 millones de pesetas».<sup>41</sup>

Según la *Síntesis Actualizada del III Informe FOESSA*<sup>42</sup> de 1978, la proporción del alumnado de la enseñanza no estatal se acercaba al 35%, cuyo desarrollo habría tenido mucho que ver con el devenir de la LGE, tendiendo a aumentar su proporción en la enseñanza preescolar y primaria y en la formación profesional. En cambio, en el bachillerato,

<sup>39</sup> Jordi Monés i Pujols-Busquets, «La Ley General de Educación de 1970. La Administración Educativa», *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 160.

<sup>40</sup> Antonio Viñao Frago, «La Educación General Básica. Entre la realidad y el mito», *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 52-55.

<sup>41</sup> C. de P., «Breve diccionario de un período ministerial», *Cuadernos de Pedagogía*, 14 (1976).

<sup>42</sup> La Fundación FOESSA (Fomento de Estudios Sociales y Sociología Aplicada) se constituyó en 1965, con el impulso de Cáritas Española, para conocer de forma objetiva la situación social de España. Son de destacar el Informe realizado en 1970 bajo la dirección de Amando de Miguel que, contrastado con el Libro Blanco, aporta una completa información de la realidad social de esta década, y el de 1978 que analiza la influencia de la LGE en la enseñanza en España durante los primeros años de su puesta en marcha.

que en líneas generales no estaba subvencionado, decrecería su importancia relativa.

Sobre el alumnado asistente a este tipo de centros, la imagen, según el informe, era bastante clara: las clases sociales más altas, las que tienen mayor nivel de ingresos y estudios y los que viven en zonas urbanas más pobladas son quienes más frecuentan centros privados, especialmente de la Iglesia. Es decir, a pesar de que la enseñanza no estatal defendía la gratuidad y las subvenciones para garantizar la igualdad de oportunidades y la libertad de elección de los centros por parte de los padres y de los esfuerzos de una parte de los centros de la Iglesia por democratizar sus instalaciones para dar cabida a todo tipo de alumnado, la realidad es que este tipo de enseñanza y concretamente muchos de los centros de la Iglesia se encontraban justamente en el mismo sitio que antes de la reforma, es decir, al lado de las clases dominantes política y económicamente hablando.

En resumen, la E.P. (Enseñanza Privada) en España es una realidad palpable. Ha ejercido y ejerce un servicio al Estado. No obstante, un aspecto negativo de tal servicio es el clasismo por parte de la E.P., con el consiguiente mantenimiento y reproducción de la estructura de clases de nuestra sociedad. En este sentido, una eliminación drástica de la E.P. en aras de una socialización estatista y centralista, sin la participación de todos, carecería de sentido. Carecería de sentido una E.P. totalmente subvencionada si sigue estando al servicio de los más económicamente fuertes.<sup>43</sup>

## LAS ALTERNATIVAS DE LA IGLESIA A LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

En los últimos años del franquismo y primeros de la democracia, se produjeron una conjunción de factores que van a promover la renovación del panorama educativo español, entre los que destacan la difusión de las obras de autores como Freire, Freinet o Althusser, la aparición de revistas pedagógicas críticas y Las Escuelas de Verano, entre las que sobresale la asociación Rosa Sensat en Cataluña. Todo este movimiento, lo recogió el Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid en su documento

---

<sup>43</sup> VV. AA. *Síntesis Actualizada Del III Informe Foessa 1978* (Madrid: Fundación Foessa, 1978), 109.

*Una alternativa por la enseñanza. Bases de discusión* a lo largo de 1975 y 1976 a través de su boletín. En este se partía de una descripción crítica de la situación de la enseñanza española en la que afirmaba que la LGE había fracasado en su intento de promover una democratización de la enseñanza, entroncada dentro de la propia democratización de la sociedad. Entre sus propuestas destacan la concepción de la enseñanza como servicio público, la defensa de la escuela pública, laica, única, gratuita y autogestionada, en la que solo la enseñanza pública debería recibir financiación pública, contenidos racionales y científicos, cuerpo único de enseñantes, etc.<sup>44</sup>

Dicha concepción resultaba ser un planteamiento opuesto a lo que venía siendo la educación durante el franquismo, lo que trajo fuertes reacciones en los sectores vinculados a la enseñanza privada que se veía fuertemente cuestionada.<sup>45</sup>

Simultáneamente a la Asamblea anual ordinaria del Colegio en la que se aprobó el documento que recogía todas estas ideas, un pequeño grupo de enseñantes, todos socios del Colegio, promovidos por la FERE, se reunió en el Sindicato Nacional de Enseñanza y redactó otro documento en el que denunciaba la propuesta del Colegio y ofrecía otra basada en el derecho de los padres a elegir escuelas, la necesidad de subvencionar las escuelas privadas, y el derecho a una opción ideológica de los centros. De la misma manera, la Federación Católica de Padres presentó opiniones casi idénticas a las expresadas.<sup>46</sup>

También la Iglesia va a dar su respuesta a dicha Alternativa en la «Declaración de la Comisión Permanente de la Conferencia episcopal sobre los planteamientos actuales de la enseñanza»<sup>47</sup> para luego proponer la suya propia. En su introducción establece que, aunque se tocan aspectos académicos, pedagógicos y administrativos, lo que realmente está en juego

<sup>44</sup> Ludolfo Paramio, «Implicaciones ideológicas de la Ley General de Educación», *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada* 23 (1976): 33-34.

<sup>45</sup> Sevilla, «La difícil transición a una política de gobierno de un acuerdo constitucional forzado», 53-54.

<sup>46</sup> Paloma O'Malley, «Testimonios críticos de la Ley. La alternativa», *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 333.

<sup>47</sup> Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa, «Declaración de la Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal sobre los Planteamientos Actuales de la Enseñanza», *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada* 23 (1976): 79-92.

es la concepción misma de la educación, la figura del hombre nuevo que se quiere formar y el nuevo tipo de sociedad que se pretende construir.

Además reconoce que grupos de cristianos, algunos dedicados a la enseñanza, se plantean cómo ha de ser la presencia de la Iglesia en el mundo escolar, y cuál debe ser la orientación de las instituciones educativas cristianas, «a las que tantas veces se acusa de no haber cumplido con su misión evangelizadora».<sup>48</sup> Asimismo, estiman que los espacios considerados específicos para la transmisión del mensaje de la fe son la familia cristiana y la comunidad parroquial, por lo que se cuestionan si se debe mantener en las actuales circunstancias la presencia de la Iglesia en el mundo escolar. O, ante una eventual supresión de la confesionalidad del Estado, si no habría que deducir la exigencia de suprimir también la formación religiosa en el ámbito escolar. O si es todavía válida y legítima la presencia de la Iglesia en el campo educativo en forma institucionalizada a través de centros o colegios propios. Además, la Comisión reconoce que se extiende entre algunos sectores católicos un cierto sentido de culpabilidad por haber participado en décadas pasadas en actividades educativas encuadradas en sistemas escolares cuyos planteamientos y métodos se consideran en esos momentos en buena parte inaceptables, en alusión clara a la colaboración de la Iglesia con la represión llevada a cabo durante el franquismo.

Para dar respuestas a todas estas cuestiones, se alude al derecho a la educación de todos los ciudadanos

como respuesta al derecho que todos tienen a niveles básicos de formación ha de incluir el propósito efectivo de respetar otras exigencias no menos importantes, como son el derecho de todos los bautizados a una formación religiosa en el ámbito escolar; el derecho de los padres de familia a elegir el tipo de educación que deseen para sus hijos, sin discriminaciones de carácter económico, el derecho de los miembros de la sociedad o de los grupos sociales a crear centros de enseñanza al servicio de todos.<sup>49</sup>

---

<sup>48</sup> Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa, «Declaración de la Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal sobre los Planteamientos Actuales de la Enseñanza», 80.

<sup>49</sup> Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa, «Declaración de la Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal sobre los Planteamientos Actuales de la Enseñanza», 81.

Además, se entiende que no existe la enseñanza neutra, y que siempre que se enseña se transmite, aun inconscientemente, una determinada forma de concebir la existencia humana. Por lo tanto, «el reconocimiento de la presencia de la Iglesia en el ámbito escolar se funda en el debido respeto a los derechos de unos ciudadanos concretos que son y se reconocen católicos o que aceptan la formación religiosa propuesta por la Iglesia».<sup>50</sup>

Como vemos, van a seguir defendiendo los mismos principios de los que venimos hablando a lo largo de estas páginas, pero «aparentemente proponían un acuerdo pacífico y demostraban una falta de beligerancia».<sup>51</sup> El decano del Colegio de Licenciados de Madrid, Eloy Terrón, destacó, en una entrevista, en relación con el documento episcopal, que era muy importante y que notaba un progreso muy estimable en su postura, «si uno se pone a considerar el monopolio y la hegemonía que las organizaciones religiosas han ejercido sobre la enseñanza media en nuestro país».<sup>52</sup>

Ese mismo año, el teólogo Olegario González, va a publicar un artículo titulado «La Iglesia en la Alternativa de la Enseñanza».<sup>53</sup> Nos parece especialmente interesante porque nos aporta el punto de vista de esos católicos, o al menos la de una parte de estos, que se replantean la posición de la Iglesia en la enseñanza dentro de la nueva sociedad que mantiene la Conferencia Episcopal, y que se van a alejar de la postura oficial de la Iglesia.<sup>54</sup>

<sup>50</sup> Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa, «Declaración de la Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal sobre los Planteamientos Actuales de la Enseñanza», 86.

<sup>51</sup> O'Malley, «Testimonios críticos de la Ley. La alternativa», 333.

<sup>52</sup> O'Malley, «Testimonios críticos de la Ley. La alternativa», 333.

<sup>53</sup> Olegario González de Cardedal, «La Iglesia en la alternativa de la enseñanza», *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada* 23 (1976): 93-118. Este trabajo fue publicado originalmente en la revista *Vida Nueva* en los números 1036 y 1037, de 26 de junio y 3 de julio de 1976.

<sup>54</sup> En 1976 se publicó, sin autoría, un libro titulado *Enseñanza: debate público. Seminario de Educación* que, junto a las diversas alternativas críticas de orientación socialista-laicista o regionalista, recogía, además de algunas de las declaraciones de la Conferencia Episcopal, y de otras instituciones y personas aquí mencionadas, varios textos alternativos de grupos católicos con planteamientos distintos a los de dicha conferencia: Comunidades Cristianas, Maestros cristianos, Religiosas de Madrid, «Otra voz de la Iglesia», HOAC, etc.

Olegario González hace un análisis de la situación en ese momento y establece que existe una triple lectura, desde dentro, de la acción de la Iglesia en la educación durante los cuarenta años de la dictadura franquista, que deja clara la fractura que existe dentro de la propia institución:

- a) Haber cumplido un gran servicio para con el pueblo español, transmitiéndole la fe a la vez que una formación cultural [...].
- b) Haber ocupado de forma casi total el camino de la educación mediante instituciones propias de enseñanza, convirtiéndolas en una forma de poder e influencia públicas, habiendo servido en una forma directa o indirecta de apoyo moral, fundamentación teórica o legitimación ética a un régimen nacido de una guerra civil, caracterizado por formas dictatoriales, con marcado apoyo capitalista, y durante cuya permanencia han seguido en la pobreza amplios sectores de la población. [...]
- c) Hay, sin embargo, otra perspectiva o clave de lectura compartida por no pocas personas de la Iglesia, [...]. Para estas personas la imagen que los medios oficiales de información han dado sobre las relaciones Iglesia-Estado sería en no pequeña parte falsa. El gobierno de Franco no habría aceptado a la Iglesia por motivos religiosos sino por motivos estrictamente tácticos. [...] A la Iglesia se la toleró porque no había más remedio, pero en el fondo, desde la convicción de que su marginación de la enseñanza hubiera sido un ideal. La enseñanza privada nacida y sostenida por los propios esfuerzos, solo al final logró tener una ayuda bajo la forma vergonzosa de las subvenciones.<sup>55</sup>

También analiza las críticas desde fuera, donde destaca que debido a la estrecha relación de la Iglesia con el régimen franquista es normal que, una vez muerto Franco y al entrar en crisis muchos de sus elementos, esa crítica salpique a la Iglesia que de hecho estuvo identificada con él. Por otro lado, también deja constancia de la existencia de la autocrítica nacida de los propios sectores de la Iglesia implicados en instituciones docentes propias que consideran que esta se ha servido en exceso de la educación como trampolín de su influencia en los grupos del poder;

---

<sup>55</sup> González de Cardedal, «La Iglesia en la alternativa de la enseñanza», 7-8.

que ha dejado la ciencia y el poder en las manos de los poderosos que lo tenían; que ha influenciado ideológicamente por ese cauce al país; y que, bajo la capa de libertad de elección de los padres, se han afirmado los derechos reales de los que ya los poseían sin percatarse de la marginación, incapacidad y subdesarrollo del resto. Sin embargo, matiza y recuerda que junto a «estos colegios de la Iglesia» ha existido otra serie de instituciones de esa misma Iglesia que de hecho han sido el único cauce institucional amplio y eficaz a través del cual se han integrado a la cultura el mundo rural, el mundo suburbano y el proletariado en general. También hace referencia a su presencia en la formación profesional de forma totalmente gratuita para el alumnado que accedía a ella.

Como resultado de todo lo dicho, se les plantea el interrogante: ¿se puede decir que en la España de 1976 la presencia masiva de la Iglesia en la enseñanza mediante centros propios subvencionados por el Estado sea el medio ideal para transmitir la fe, o sería más bien una posible entre muchas? Y, en el segundo caso, ¿no sería aconsejable buscar otras formas de presencia que logren los mismos fines y que no encuentren tales y tantas dificultades?<sup>56</sup> A partir de todas estas reflexiones e interrogantes, va a proponer su Alternativa.

### **Criterios, contenidos y cauces**

Partiendo de la base de que:

la Iglesia no puede seguir embarcada en la enseñanza privada mientras no cambien fundamentalmente los presupuestos teóricos y las condiciones concretas en las que se ha apoyado hasta ahora. Es un problema de fidelidad al Evangelio y de dignidad humana.<sup>57</sup>

Propone las siguientes seis tareas o cauces:

- a) Concentración en lo que es acción evangelizadora y educadora de la fe en sentido explícito, para lo que deberá tener instituciones donde la oferta no esté condicionada por ningún otro fin que haya

<sup>56</sup> González de Cardedal, «La Iglesia en la alternativa de la enseñanza», 98-102.

<sup>57</sup> González de Cardedal, «La Iglesia en la alternativa de la enseñanza», 106.

de conseguir, centrándose en las comunidades de base, las escuelas catequéticas y de evangelización, de las Facultades de Teología, etc.

- b) Distanciamiento progresivo, pero eficaz, de aquellas instituciones docentes que ha poseído como propias y, debido a su alto coste, les siga condenando a aparecer como servidoras de las clases sociales imperantes.
- c) Aceptación de la gestión de otras instituciones docentes, de aquellas cuyos responsables o dueños que libremente se las confíen, para que en ellas se ofrezca una enseñanza en total conformidad con el pensamiento y la fe de la Iglesia católica. En tal caso no se es poseedor de un negocio, sino un profesional de la enseñanza. En este sentido tienen preferencia los grupos marginados, las situaciones humanas de subdesarrollo y de pobreza.
- d) Crear instituciones docentes por razones de subsidiaridad con respecto a aquellos que jurídicamente podrían crearlas, pero que, de hecho, no pueden: colegios populares, escuelas de barrio, colegios rurales, enseñanza profesional, es decir, allí donde el grado de subdesarrollo no permita a los interesados el ejercicio de sus derechos.
- e) Reclamación pública de una sociedad democráticamente configurada y de un Estado que no se considere «dueño y señor absoluto» de las instituciones públicas, sino más bien el gerente y garantía de los propósitos del pueblo y que anime sus iniciativas. Un Estado así constituido no podrá silenciar los grupos humanos que constituyen la sociedad, ni reclamará cumplir por sí solo la función docente, sino que integrará todas las iniciativas, ofreciendo así al país una rica variedad de proyectos humanos para que la libertad del individuo se pueda ejercer ante las posibilidades múltiples que se le ofrecen.

En este marco, el Estado debería financiar todas aquellas instituciones que cumplan la función docente, garantizando mediante los correspondientes y eficaces controles la seriedad, tanto de los métodos como de los contenidos. Él, a su vez, asumirá con su especial poder la defensa y promoción privilegiada de los sectores y grupos que en la concurrencia social tuvieran menos



posibilidades y oportunidades para afirmarse a sí mismos. En esta perspectiva, y como un grupo más en la sociedad española, la Iglesia podría crear instituciones docentes propias.<sup>58</sup>

- f) Preparación de hombres y mujeres que estén dispuestos y sean capaces de enseñar religión en los diversos marcos escolares, en un momento en el que, aceptada la libertad religiosa, será legítimo que esos marcos escolares ofrezcan la enseñanza de la religión a aquellos alumnos cuyos padres la demanden, o lo hagan ellos mismos a partir de una determinada edad.

Para conseguir que dicha alternativa no fuera únicamente un proyecto utópico, el autor es consciente de que, entre otras cuestiones no menores, sería necesario un distanciamiento con el Estado, una renuncia a instituciones rentables de poder: «esta fase de distanciamiento y demudación, por más dura y humillante que parezca, es la condición necesaria para recuperar su evangélica verdad», acompañada de «la autocrítica lúcida y sincera».<sup>59</sup>

Más adelante la FERE presentó su propia declaración en defensa de sus centros docentes que se inicia con una reflexión sobre las características que deben tener en la nueva etapa democrática. Esa reflexión culmina en la Asamblea General de 1977 con la aprobación del documento programático «Del colegio de religiosos a la escuela de la comunidad cristiana. Nuevo rostro de la FERE» en el que se aboga por una escuela participativa, plenamente identificada como cristiana y abierta a todas las clases sociales.<sup>60</sup>

Como podemos observar, va a haber varias visiones distintas de la función de la Iglesia dentro de la educación a raíz de la LGE y la llegada de la democracia, ya que, por un lado, nos encontramos con la posición política de la Iglesia a través de la voz de sus obispos que van a seguir reclamando los privilegios que la misma ha disfrutado a lo largo de la historia más reciente y, por otro, va a haber una discusión interna, donde se van a cuestionar esos privilegios de los que han disfrutado y que

<sup>58</sup> González de Cardedal, «La Iglesia en la alternativa de la enseñanza», 108.

<sup>59</sup> González de Cardedal, «La Iglesia en la alternativa de la enseñanza», 110-111.

<sup>60</sup> *Breve historia de FERE-CECA*. En: <https://ecmadrid.org/es/escuelas-catolicas-de-madrid-2/historia-y-principio/breve-historia-de-ferre-ceca> (consultado el 5 de noviembre de 2020).

están en colisión con la misión evangelizadora de la Iglesia y su opción fundamental por los más desfavorecidos.

## CONSTITUCIÓN DE 1978 Y ACUERDO ENTRE EL ESTADO ESPAÑOL Y LA SANTA SEDE DE 1979

El 6 de diciembre de 1978 se aprobaba la Constitución Española, que trató de armonizar los intereses de la tradicional dualidad educativa española, escuela pública/escuela privada. En consecuencia, el artículo 27, llamado «artículo de la enseñanza», que refleja en sus enunciados las influencias políticas y religiosas de los distintos sectores que pugnarón por él, tuvo una difícil gestación debido a la negativa situación de la enseñanza y a las presiones tanto de las alternativas críticas a ella como de los sectores alineados con las posiciones de la Iglesia. Es decir, enseñanza pública/enseñanza privada con sus connotaciones: para unos de estatismo y monopolio docente y para otros de ahondamiento en las desigualdades. En dicho artículo, redactado de forma muy ambigua, se contemplan la libertad de enseñanza en su más extensa interpretación, la educación como un derecho fundamental y el papel del Estado como su garante, los fines democráticos y de solidaridad de la educación, el establecimiento de una enseñanza básica, obligatoria y gratuita, la función inspectora y homologadora de los poderes públicos, el derecho de los padres a que sus hijos reciban una formación acorde con sus convicciones religiosas y morales, la constitucionalización de la ayuda a la iniciativa privada, la autonomía universitaria, etc.<sup>61</sup>

Para la Iglesia representó un éxito ya que quedó reconocido el derecho a la libertad de enseñanza que, implícitamente, conllevaba el reconocimiento del derecho de la escuela privada, en su caso católica, a recibir la financiación estatal para el servicio prestado a la sociedad. Hay que tener en cuenta que, en los meses anteriores a la aprobación del artículo, el Episcopado había sido motor de una extensa campaña de presión llevada a cabo por un sinnúmero de asociaciones de padres de familia y de educadores cristianos.<sup>62</sup> La *Declaración sobre enseñanza* por parte de

<sup>61</sup> Fernández Soria, *Estado y educación en la España contemporánea*, 145-147.

<sup>62</sup> Di Carli, «La enseñanza en las negociaciones concordatorias: del Concilio Vaticano II a los Acuerdos de 3 de enero de 1979», 19.

la Conferencia Episcopal, volvía a incidir en el concepto de la libertad de enseñanza en el que destacaba el derecho de los padres a elegir el tipo de educación y los centros que prefirieran para sus hijos, financiado por el Estado.<sup>63</sup>

Menos de un mes después de aprobarse la Constitución, el 3 de enero de 1979 y después de diez años de conversaciones, con sus más y sus menos, se firmaba el Acuerdo entre el Estado Español y la Santa Sede sobre Enseñanza y Asuntos Culturales, con el que se derogaba el concordato de 1953, aunque su entrada en vigor se aplazaría hasta pasado el mes de septiembre. En este Acuerdo se establecía, en el artículo uno, que «la educación que se imparta en los centros docentes públicos será respetuosa con los valores de la ética cristiana», así como, en otros artículos, que se incluirá la enseñanza de la religión católica en todos los centros de educación, en condiciones equiparables a las demás disciplinas fundamentales, aunque sin carácter obligatorio, pero garantizando el derecho a recibirla; que el profesorado de Religión formaría parte del Claustro de profesores de los respectivos centros; que le corresponde a la jerarquía señalar los contenidos de la enseñanza religiosa, así como proponer los libros de texto y material didáctico; y que la Iglesia puede establecer centros docentes de nivel no universitario y conserva su autonomía para establecer Universidades, Facultades, etc. para la formación de sacerdotes, religiosos y seglares.<sup>64</sup>

Es importante destacar la esencia del compromiso que el Estado asumía, ya que, independientemente de que el sistema escolar se concibiera como un sistema dual de centros de enseñanza estatales y privados concertados, el Estado se comprometía a respetar el derecho fundamental de los padres a decidir sobre la educación moral y religiosa de sus hijos. Obligación que se concretaba en el respeto de los valores de la ética cristiana por parte de la educación impartida en los centros docentes públicos, y en la inclusión de la enseñanza católica en todos los centros educativos. La Iglesia prácticamente conseguía todas sus aspiraciones.

<sup>63</sup> Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación religiosa, «Declaración sobre la enseñanza realizada por el encargo de la Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal Española», *Boletín Oficial Arzobispado de Madrid-Alcalá* 8 (1978): 546-548.

<sup>64</sup> Boletín Oficial del Estado, *Instrumento de ratificación del Acuerdo entre el Estado español y la Santa Sede sobre Enseñanza y Asuntos Culturales, firmado en la Ciudad de Vaticano el 3 de enero de 1979*. BOE de 15 de diciembre de 1979.

Este será el marco en el que se moverán a partir de ese momento las relaciones entre el Estado y la Iglesia en cuanto a las cuestiones educativas, que no dejarán de estar acompañadas de constantes tensiones, de encuentros y desencuentros.

## CONCLUSIONES

A partir de la convocatoria del Concilio Vaticano II, la Iglesia destaca la enseñanza, entre las posibilidades de acción que el mundo proporcionaba, como la más apta para formar religiosamente a las jóvenes generaciones. Este será el punto de partida que haga patente y agrave las tensiones y la división entre la Iglesia y los católicos y el Estado español.

El objetivo que tenían el Vaticano y una parte de la Jerarquía Episcopal era solidarizarse con las reivindicaciones de la sociedad española de aquel entonces y establecer unas nuevas relaciones con el Estado llena de desacuerdos y desapegos.

La publicación, por parte de la Conferencia Episcopal, del documento *La Iglesia en España, hoy* en 1969, deja muy clara la postura de la Iglesia ante los cambios que se avecinaban, en general y, sobre todo en educación. En posteriores escritos va a reclamar la necesidad, como ha quedado expuesto a lo largo del artículo, de democratizar y universalizar la educación y formar personas responsables y libres. Para ello, la Conferencia mantiene que la familia es la principal responsable de la educación de sus hijos y que, por lo tanto, los padres deben tener derecho a elegir el centro donde quieren que se eduquen sus descendientes, como única posibilidad de alcanzar la igualdad de oportunidades, que es uno de sus objetivos fundamentales.

En cuanto a la financiación, reivindicará la gratuidad, no solo para la enseñanza primaria sino también para el bachillerato, la formación profesional y por supuesto tanto en la enseñanza estatal como en la no estatal, y la enseñanza religiosa en todo tipo de centros: privados y públicos.

Sin embargo, la llegada de la democracia, y con ella la libertad de expresión, va a traer consigo un debate importante sobre la LGE, a la que se le acusa de haber fracasado –no podemos olvidar que es una ley

aprobada durante la dictadura– no solo por las circunstancias políticas en las que fue aprobada, sino también por no haber cumplido con las expectativas de conseguir la igualdad de oportunidades y democratizar la educación. En este nuevo debate, se ponía sobre el tapete el tema de la enseñanza pública, que no estatal, y la enseñanza privada. Estábamos entrando en una nueva etapa política del país y la educación se convertía, una vez más, en un eje esencial para el futuro desarrollo de este.

Dentro de la postura que apoyaba la existencia tanto de la enseñanza pública como de la privada, pero financiada por el Estado para salvaguardar la libertad de elección de centros docentes por parte de los padres, se van a encontrar, entre otros grupos, la FERE y la Iglesia católica. Esta, a su vez, va a protagonizar un amplio debate interno sobre cuál debía ser su posición ante la sociedad en esta nueva etapa que comenzaba en el país a raíz de la muerte de Franco. Por un lado, como institución política que expresa su opinión a través de sus obispos va a seguir reclamando los privilegios que la misma ha disfrutado a lo largo de la historia más reciente; por otro, va a haber una parte, alentada por las conclusiones del Vaticano II, que se va a cuestionar esos privilegios de los que han disfrutado por estar en colisión con la misión evangelizadora de la Iglesia y su opción fundamental por los más desfavorecidos.

La promulgación de Constitución de 1978 y de los Acuerdos entre el Estado y la Santa Sede de 1979 serán el marco en el que se tendrán que mover, a partir de ese momento, las relaciones entre ambos en cuanto a la materia educativa. Un marco que sigue vigente actualmente. Por supuesto que el cambio de Régimen, y el carácter aconfesional del nuevo Estado constituyente en 1978, no fueron irrelevantes. No es casual que la negociación de los acuerdos avanzara rápidamente en los primeros momentos de la Transición.

Para terminar, quiero dejar constancia de que únicamente conocemos la postura oficial de la Iglesia, los documentos que publicaron, pero no conocemos las Actas de la Comisión Episcopal de Enseñanza o de la misma Conferencia Episcopal Española, ni por lo tanto el debate interno que pudiera tener lugar en ella. Por otro lado, conocemos algo, más allá de algún documento como el de González de Cardedal, sobre la postura de esa otra parte de la Iglesia menos representada por el Conferencia Episcopal y más dispuesta a romper con el franquismo y hacer

autocrítica de su posición en la sociedad española del momento. Este análisis requiere mucho más trabajo de campo, de investigaciones que estudien la recepción del Vaticano II por parte de esa parte de la Iglesia no oficial, que sería la que plantaría cara al Régimen y a la propia jerarquía eclesiástica en todos los terrenos y más concretamente en el educativo.

A pesar de todo ello, creo que este texto podría ser útil a un público amplio, más allá de los jóvenes estudiantes tan alejados en el tiempo y desconocedores de las tensiones que existieron entre el franquismo y la Iglesia, ya que a menudo se presenta una imagen monolítica de la posición de la Iglesia en relación con el régimen de Franco. También por supuesto, como síntesis, a aquellas personas poco dedicadas al estudio de este tema.

### **Nota sobre la autora**

ISABEL GRANA GIL es Doctora en Filosofía y Letras (Sección Ciencias de la Educación). Profesora Titular de Historia de la Educación en Andalucía de la Universidad de Málaga. Es directora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE y ha sido coordinadora del Máster en Cambio Social y Profesiones educativas de la Universidad de Málaga. Sus líneas de investigación se centran en la Depuración franquista del profesorado de enseñanza media y escuelas normales, la Iglesia y el Estado como órganos de control de la Educación y la Historia de la Educación de las mujeres. Actualmente participa investigadora principal en el proyecto titulado *las ideas sobre el estado en la configuración del sistema educativo español. 1900-1931* financiado por la UMA y como investigadora del proyecto nacional *Totalitarismos y exilio interior de las educadoras en España (1923-1975): silencios, resistencias y resignificaciones*. Publicaciones recientes: Coordinadora del libro *Investigación educativa y cambio social*. Barcelona, Octaedro, 2020; ¿Qué fue de ellas? Profesoras de instituto depuradas durante el franquismo en *La educación de las mujeres en Iberoamérica: análisis histórico*. Tirant Humanidades, 2019; Una visión global de la depuración franquista del profesorado: semejanzas y peculiaridades. *Revista de Estudios Regionales*, 114, 2019.

## REFERENCIAS

- Boletín Oficial del Estado. *Instrumento de ratificación del Acuerdo entre el Estado español y la Santa Sede sobre Enseñanza y Asuntos Culturales, firmado en la Ciudad de Vaticano el 3 de enero de 1979*. BOE de 15 de diciembre de 1979.
- C. de P. «Breve diccionario de un período ministerial». *Cuadernos de Pedagogía* 14 (1976).
- Colección de Encíclicas y Documentos Pontificios*. Madrid: Acción Católica Española, 1967. Suplemento a la sexta edición.
- Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa. *La Iglesia y la Educación en España, Hoy*. Madrid: Conferencia del Episcopado Español, 1969.
- Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa. «Informe de la Comisión Episcopal de Enseñanza sobre el Libro Blanco». *Ecclesia* 1447 (1969): 27.
- Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa. «La Iglesia y la Educación en España hoy. Declaración de la Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa». *Revista de Enseñanzas Medias* 202 (1969): 256-260.
- Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa. «Declaración de la Comisión episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa sobre la reforma del sistema educativo (28 de octubre de 1969)». *Razón y Fe* n.º ext. «La educación en España hoy», 884-885 (1971): 279-283.
- Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa. «Nota de la Conferencia Episcopal Española sobre el Proyecto de Ley General de Educación (julio de 1970)». *Razón y Fe* n.º ext. «La educación en España hoy», 884-885 (1971): 283-284.
- Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa. «XIV Asamblea Plenaria del Episcopado (16 de febrero de 1971)». *Razón y Fe* n.º ext. «La educación en España hoy», 884-885 (1971): 285.
- Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa. «Nota de la Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa (16 de septiembre de 1971)». *Razón y Fe* n.º ext. «La educación en España hoy», 884-885 (1971): 287-288.
- Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa. «Declaración de la Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal sobre los Planteamientos Actuales de la Enseñanza». *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada* 23 (1976): 79-92.
- Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa. «Declaración sobre la enseñanza realizada por el encargo de la Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal Española». *Boletín Oficial Arzobispado de Madrid-Alcalá* 8 (1978): 546-548.
- Conferencia Episcopal Española y Educación Religiosa. «Nota de la Conferencia Episcopal Española sobre el Proyecto de Ley General de Educación

- (julio de 1970)». *Razón y Fe* n.º ext. «La educación en España hoy», 884-885 (1971): 283-284.
- Cuenca Toribio, José Manuel. «Relaciones Iglesia y Estado en la España del siglo XX: 1931-1980». *Hispania* 40 (1980): 153-176.
- Di Carli, Romina. «La enseñanza en las negociaciones concordatorias: del Concilio Vaticano II a los Acuerdos de 3 de enero de 1979», <https://www.ucm.es/data/cont/docs/297-2013-07-29-2-04.pdf>. Archivo PDF.
- Di Carli, Romina. *El derecho a la libertad religiosa en la transición democrática de España (1963-1968)*. Madrid: CEPC, 2009.
- Díaz Burillo, Vicente Jesús. *Las transiciones de la Iglesia (1962-1987). Del repliegue a la revancha*. Granada: Comares, 2019.
- Enseñanza: debate público. Seminario de Educación*. Madrid: Acción Católica Española, 1976.
- Fernández Soria, Juan Manuel. *Estado y educación en la España contemporánea*. Madrid: Síntesis, 2002.
- González de Cardedal, Olegario. «La Iglesia en la alternativa de la enseñanza». *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada* 23 (1976): 93-118.
- «Gravissimus educationis», en *Concilio Vaticano II. Constituciones, Decretos, Declaraciones*. Madrid: BAC, 1965.
- La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1969.
- Lumbreras Meabe, Juan María. *Momento actual de la enseñanza no estatal. ¿La gratuidad empresa posible?* Barcelona: FERE, 1973.
- Martín Zúñiga, Francisco e Isabel Grana Gil. «Simposio El control del profesorado no universitario en España (1857-1931)», *XX Coloquio de Historia de la Educación. Imágenes, discursos y textos en Historia de la Educación. Retos metodológicos actuales*. Madrid: SEDHE, Universidad de Alcalá, 2017: 35-37.
- Mayordomo Pérez, Alejandro. «Iglesia y Estado en la política educativa del franquismo». En *Estudios sobre la secularización docente en España*, coordinado por Javier Vergara Ciordia, 183-203. Madrid: UNED, 1998.
- Monés i Pujols-Busquets, Jordi. «La Ley General de Educación de 1970. La Administración Educativa». *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 131-192.
- Martín de Santa Olalla, Pablo. *La Iglesia que se enfrentó a Franco. Pablo VI, la Conferencia Episcopal y el Concordato de 1953*. Madrid: Sílex, 2005.
- Montero García, Feliciano. «La Iglesia dividida. Tensiones intraeclesiales en el segundo franquismo. (La crisis postconciliar en el contexto del tardofranquismo)». En *De la cruzada al desencanche: la iglesia española entre el franquismo y la transición*, coordinado por Manuel Ortiz Heras y Damián A. González. Madrid: Sílex, 2011, 51-75.



- O'Malley, Paloma. «Testimonios críticos de la Ley. La alternativa». *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 325-337.
- Ortiz Heras, Manuel. «La Iglesia, ¿Rompió con el franquismo?». *Historia del Presente* 15 (2010): 143-152.
- Paramio, Ludolfo. «Implicaciones ideológicas de la Ley General de Educación». *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada* 23 (1976): 25-36.
- Sevilla Merino, Diego. «La difícil translación a una política de gobierno de un acuerdo constitucional forzado. La Unión de Centro Democrático y su malograda Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE) de 1980». *Historia y Memoria de la Educación* 3 (2016): 45-70.
- Torelló, Ramón M. «Enseñanza privada. Situación actual ¿Sentenciada a muerte?». *Razón y Fe* 884-885 (1971): 209-235.
- Viñao Frago, Antonio. «La Educación General Básica. Entre la realidad y el mito». *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 47-72.
- VV. AA. *Síntesis Actualizada Del III Informe Foessa 1978*. Madrid: Fundación Foessa, 1978.



## EL APOYO INTERNACIONAL A LA REFORMA EDUCATIVA EN ESPAÑA<sup>α</sup>


*International Support for Educational Reform in Spain*

Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla<sup>β</sup> y Óscar J. Martín García<sup>γ</sup>

Fecha de recepción: 27/09/2020 • Fecha de aceptación: 20/01/2021

**Resumen.** En la década de los años sesenta se suscitó un debate internacional sobre el papel de la educación dentro de los cambios políticos, sociales y económicos que se estaban produciendo a nivel mundial. Organismos multilaterales como la OCDE y la UNESCO tuvieron un destacado papel en ese proceso, aplicando los planteamientos centrales de las teorías de la modernización y del capital humano para favorecer el tránsito desde «sociedades tradicionales» a otras más «modernas». Tales ideas tuvieron su traslación al escenario español de la mano de los «tecnócratas», que aspiraban a convertirse en los agentes de un proyecto de transformación controlado desde el aparato del Estado. Los organismos internacionales participaron activamente en el análisis del sistema educativo español, e hicieron recomendaciones sobre las medidas a tomar para ponerlo en sintonía con las necesidades económicas del país. El corolario de todo ello fue su apoyo a la reforma que condujo a la Ley General de Educación de 1970, que contó también con el soporte de algunos de los principales interlocutores exteriores del régimen franquista, como Estados Unidos, junto al Banco Mundial y la Fundación Ford. Dicho respaldo se plasmó en asesoramiento, financiación, formación de especialistas y

<sup>α</sup> Este trabajo se ha realizado en el marco de los proyectos de investigación: Modernización, desarrollo y democratización. El papel de las potencias europeas occidentales y de las organizaciones internacionales en el cambio político y social en España (PGC2018-097159-B-I00), Los Agentes del Sistema Español de Innovación: Estrategias de aprendizaje y difusión del conocimiento durante la transición económica, 1959-1986 (PGC2018-098057-A-I00), y Asistencia exterior y modernización industrial y científico-técnica en Castilla-León: Análisis de potencialidades locales y opciones globales, c.1950-actualidad (SA241P18).

<sup>β</sup> Instituto de Historia, Centro de Ciencias Humanas y Sociales, Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Albasanz, 26-28, 28037 Madrid, España. lorenzo.delgado@cchs.csic.es  <https://orcid.org/0000-0001-6141-0810>

<sup>γ</sup> Departamento de Historia, Teorías y Geografía Políticas, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Complutense de Madrid. Campus de Somosaguas. 28223 Pozuelo de Alarcón (Madrid), España. oscarjma@ucm.es

material educativo. Esta contribución aborda la trayectoria de ese proceso, examinando la labor desempeñada por los actores internacionales y su implicación en la modernización educativa del país como paso hacia la convergencia con los parámetros del modelo occidental.

**Palabras clave:** España; siglo XX; educación y franquismo; organizaciones internacionales; reforma educativa; modernización.

**Abstract.** *In the 1960s, an international debate emerged on the role of education in the worldwide changes taking place in the political, social and economic sphere. Multilateral agencies such as the OECD and UNESCO played an important role in this process. Inspired by some of the central tenets of modernization and human capital theories, these organizations sought to steer the transitions from “traditional societies” to “modern” ones. In Franco’s Spain, this process of modernization was led by the technocratic sectors of the dictatorship, who aspired to become the agents of a project of change controlled from the state apparatus. International organizations actively participated in the analysis of the Spanish educational system, and recommending measures to bring it into line with the needs of economic development. The corollary of this work was their support for the 1970 General Education Law, which also enjoyed the endorsement of some of the main foreign allies of the Franco regime, such as the United States, the World Bank and the Ford Foundation. This support took the form of advice, funding, specialist training and educational assistance. The article addresses this whole process. It examines the efforts of various international actors and their involvement in the modernization of education in Spain as a step towards convergence with the Western model.*

**Keywords:** *Spain; 20th century; Francoism and education; international organizations; educational reform; modernization.*

## INTRODUCCIÓN

La Ley General de Educación (LGE) de 1970 representó, hasta cierto punto, la culminación de una serie de reformas educativas adoptadas en España a lo largo de los años sesenta. Si al concluir la guerra civil con el triunfo del bando franquista la enseñanza había tenido sus pilares ideológicos en la formación patriótica y religiosa, a partir de aquella década la adopción de una nueva política económica, destinada a incorporar al país a la estela expansiva del capitalismo occidental, propició también una reorientación en el plano educativo. Tras la puesta en marcha del Plan de Estabilización en 1959, España comenzó a experimentar cambios

económicos y sociales sin precedentes. En apenas unos años el país se subió al tren del desarrollo, con el ascenso a la cúspide del poder de los denominados tecnócratas que aspiraban a encauzar el rumbo de la economía mediante el recurso a la planificación.<sup>1</sup> En este nuevo escenario el papel de la enseñanza no podía ceñirse al ensalzamiento del pasado glorioso y su entronque con el régimen franquista. Más allá de la legitimación de la dictadura, que persistió, el aparato escolar debía asumir otra función esencial: la formación profesional y técnica del capital humano que habría de contribuir a la misión del desarrollo nacional. Como recogía un analista de la LGE a los pocos años de su promulgación: «La legislación de 1970 traduce este proceso de transformación y de adaptación de la escuela en esta nueva fase del capitalismo español».<sup>2</sup>

En el transcurso de aquella década, la fisonomía de España como país rural dejó paso a una progresiva concentración urbana, donde se ubicaban las empresas industriales y de servicios, provocando desplazamientos masivos de población del campo a la ciudad y del centro hacia la periferia del país. Los cambios en la estructura productiva y los movimientos demográficos propiciaron un paulatino incremento de las capas medias y de la clase obrera industrial en las zonas urbanas. En esos medios fueron cuajando nuevas expectativas de movilidad social directamente vinculadas con una mejor formación a través de la vía reglada del aparato escolar o por la informal del aprendizaje en el trabajo.<sup>3</sup> Desde la óptica de los planificadores del desarrollo, la mejora de la capacitación de la mano de obra se convirtió igualmente en una prioridad, en tanto que incentivo para afianzar el crecimiento económico. La formación de capital humano parecía el punto de encuentro entre las necesidades productivas del desarrollo y las aspiraciones de ascenso social de amplias capas de la creciente población urbana.

Estos planteamientos subyacieron en las reformas educativas emprendidas por los cuadros tecnócratas de la dictadura durante los años

<sup>1</sup> Joseba De la Torre y Mario García Zúñiga (eds.), *Entre el mercado y el Estado. Los planes de desarrollo durante el franquismo* (Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 2009).

<sup>2</sup> Alfonso C. Comín, «Educación 1938-70. De la ideología espiritualista a la ideología tecnocrática», *Cuadernos para el Diálogo*, extra XXXVII (1973): 350.

<sup>3</sup> Javier Echeverría Zabalza, *La movilidad social en España (1940-1991)* (Madrid: Itsmo, 1999), 363-365.

sesenta. No fue ni mucho menos una singularidad hispana, sino una de tantas experiencias en una década caracterizada por una expansión cuantitativa de los sistemas educativos en muchos países en vías de desarrollo.<sup>4</sup> A esa tarea prestaron su respaldo y asesoramiento las organizaciones internacionales, cuya cooperación representó un elemento esencial en el camino que llevó a la Ley de 1970. Sin embargo, las previsiones tanto de los expertos internacionales que proporcionaron su asistencia técnica, como de los equipos de planificadores españoles que las trasladaron fragmentariamente a sus planes de acción, distaron de acompañarse con la realidad. El desajuste provocado por el tardío y limitado grado de cumplimiento de tales recomendaciones, acorde con la insuficiencia de los recursos destinados a ello, impidió una aplicación eficiente de las reformas educativas realizadas durante este período, incluyendo la LGE.

#### ANTECEDENTES DE LA ASISTENCIA EXTERIOR: ESPAÑA, UN DISCÍPULO INDOLENTE

Al igual que ocurriera con el cambio de política económica emprendido en 1959, los organismos internacionales respaldaron el giro de timón de la política educativa asumido por los cuadros tecnócratas algo después. En el terreno económico, los dirigentes tecnócratas contaron con el asesoramiento y la financiación proporcionados por el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y la Organización Europea de Cooperación Económica (OECE, luego Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico-OCDE), además del apoyo de Estados Unidos.<sup>5</sup> En la elaboración de sus recetas económicas adaptaron al caso español los presupuestos de la teoría de la modernización americana y la planificación indicativa francesa, con el propósito de

<sup>4</sup> John W. Meyer, Francisco Ramírez, Richard Robinson and John Boli-Bennet, «The World Educational Revolution, 1950-1970», en *National Development and the World System: Educational, Economic, and Political Change, 1950-1970*, eds. John W. Meyer and Michael T. Hannan (Chicago: University of Chicago Press, 1979), 37-56; Robert Fiala and Audri Gordon Lanford, «Educational Ideology and the World Education Revolution, 1950-1970», *Comparative Education Review* 31/3 (1987): 315-333.

<sup>5</sup> Joaquim Muns y Montserrat Millet, *España y el Banco Mundial. Relaciones 1958-1994* (Madrid: Mundi Prensa, 1994); Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla, «El ingreso de España en la Organización Europea de Cooperación Económica», *Arbor* 669 (2001): 147-179; Elena Cavalieri, *España y el FMI: la integración de la economía española en el sistema monetario internacional, 1943-1959* (Madrid: Banco de España, 2014).

llevar a cabo una transformación desde dentro y bajo control del Estado franquista. Conscientes del progresivo deterioro de las bases de sustentación ideológica del régimen, los tecnócratas creyeron necesario dotar de una nueva legitimación al franquismo en un contexto en el que los réditos de la victoria de la guerra civil se iban diluyendo en el tiempo, y solo la represión conseguía acallar las voces contestatarias que empezaban a surgir sobre todo en el mundo laboral y universitario.

La fórmula empleada fue la de promover reformas «desde arriba» alentadas «desde fuera», con el desarrollo económico y la modernización como metas, y con la planificación como principal instrumento prospectivo. El fin último era asegurar la continuidad del régimen, procurando mediante la planificación del desarrollo encauzar las expectativas de mejora en las condiciones de vida que se iban extendiendo entre la sociedad española. Desde esta óptica, se hacía imprescindible poner la educación al servicio del crecimiento económico que, a su vez, promovería el bienestar social, reduciría el conflicto de clases y aseguraría la pervivencia de la dictadura ante «el shock del futuro».<sup>6</sup>

Tanto en el campo económico como en el educativo, los tecnócratas actuaron como interlocutores privilegiados con el exterior e intérpretes a escala local de las recomendaciones emanadas de las organizaciones internacionales de referencia. De esa capacidad para obtener la colaboración externa, y a menudo los créditos que aparejaba, extraían una parte no desdeñable de la influencia para sacar adelante sus propuestas en el núcleo de poder del franquismo. Carentes de arraigo social y de una base de apoyo con la que sí contaban otras «familias» del régimen, los tecnócratas se amparaban en su competencia profesional y su capacidad de gestión, más moderna y receptiva hacia la evolución del mundo occidental. Su método de acción, pues, fue estrechar contactos con las organizaciones internacionales, manifestar su disposición a trasladar sus propuestas a una reforma paulatina del sistema educativo, y erigirse también en este ámbito en los adalides del «cambio planificado».

---

<sup>6</sup> José Jiménez Blanco, «Desarrollo económico-Democracia política», en *España perspectiva 1972* (Madrid: Guadiana de Publicaciones, 1972), 161. Ese texto indagaba también, con acierto, en la lectura que hacían los tecnócratas españoles de la teoría de la modernización, para cuestionar la supuesta deriva del desarrollo económico hacia la democracia política.

Desde el ingreso en la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) en 1953, y más tarde en la OECE en 1959, España accedió a los circuitos de información sobre ideas y métodos pedagógicos, modelos y prácticas docentes, que componían lo que se ha denominado como *global architecture of education*.<sup>7</sup> Durante los años sesenta dicha arquitectura transnacional pretendió ofrecer respuestas a los desafíos planteados por la descolonización, las crecientes expectativas de cambio social en los países en vías de desarrollo y el ascenso de los movimientos revolucionarios en el Tercer Mundo. Para ello propusieron y difundieron un esquema de desarrollo que guiaría a dichos países por el «camino correcto» hacia el progreso, librándoles del caos político y social.<sup>8</sup> La UNESCO, la OCDE y más adelante el BM pusieron en el centro de sus preocupaciones y ocupaciones la «modernización ordenada» del *Global South*, como antídoto contra la pobreza y la inestabilidad política. Además de mejorar las condiciones de instrucción y de vida de la población de aquellos territorios, dicha labor tenía como cometido implícito sustraerles de caer en la órbita comunista. Es decir, sus motivaciones no fueron ajenas a las estrategias desplegadas en el contexto de la Guerra Fría.<sup>9</sup>

La singladura española en esos circuitos se inició con la presencia de funcionarios de alto nivel en algunos de los foros donde se gestaban y difundían las nuevas «semánticas de modernización».<sup>10</sup> Por esa vía se estrecharon vínculos con expertos internacionales y se conocieron las experiencias promovidas por la UNESCO y la Organización de Estados Americanos (OEA) para impulsar la enseñanza primaria en América Latina, asociadas a lo que entonces se llamaba planeamiento integral de la educación.<sup>11</sup>

<sup>7</sup> Phillip W. Jones, *Education, Poverty and the World Bank* (New York: Sense Publishers, 2006), 48-49.

<sup>8</sup> Michel E. Latham, *The Right Kind of Revolution: Modernization and US Foreign Policy from the Cold War to the Present* (Ithaca, NY: Cornell University Press, 2012).

<sup>9</sup> David Engerman et al. (eds.), *Staging Growth: Modernization, Development and the Global Cold War* (Boston: University of Massachusetts Press, 2003); David C. Engerman, «The Romance of Economic Development and New Histories of the Cold War», *Diplomatic History* 28/2 (2004): 23-55; Charles Dorn and Kristen Ghodsee, «The Cold War Politicization of Literacy: Communism, UNESCO, and the World Bank», *Diplomatic History* 36/2 (2012): 373-398.

<sup>10</sup> Jürgen Schriewer, «Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada», *Educación y Ciencia* 1/15 (1997): 28.

<sup>11</sup> *Principios de planeamiento* (Washington: UNESCO, 1960); Gabriel Betancourt Mejía, *Documentos para la historia del planeamiento integral de la educación* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1984); Alberto Martínez Boom, *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización educativa en América Latina* (Barcelona: Anthropos, 2004), 91 y ss.; Gabriela Ossenbach and



También comenzaron a llegar a las revistas españolas especializadas las premisas positivistas y funcionalistas que pretendían modernizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, en materias como la enseñanza programada, las campañas de alfabetización, la revisión de manuales escolares o la formación de los docentes.<sup>12</sup>

Los principales escollos para la aplicación al sistema educativo español de aquellos contenidos y métodos renovadores derivaban de su fuerte carácter clasista, que impedía a las capas sociales menos pudientes acceder a estudios medios y superiores; de la escasez de recursos presupuestarios, materiales y humanos; junto a la influencia de una Iglesia católica, garante de los valores del régimen, que con su control de la enseñanza media filtraba el acceso a los niveles más altos de instrucción. En la segunda mitad de los años cincuenta se comenzaron a afrontar las serias deficiencias existentes en materia de instalaciones de enseñanza primaria (falta de aulas) y de centros de formación técnica. El resultado fue una ampliación del radio de acción en la primera y la creación de Escuelas Técnicas Superiores y de Grado Medio con nuevos planes de estudio y mejores equipos e instalaciones. En ambos casos se trató de medidas imprescindibles, pero acometidas con medios insuficientes.<sup>13</sup>

Hubo que esperar a los años sesenta para que los proyectos reformistas en el campo de la enseñanza comenzasen a adquirir mayor relevancia, ahora dentro de los proyectos tecnócratas, con las miras puestas en mejorar las capacidades productivas del país y acompasarlas con el ritmo del cambio social.<sup>14</sup> Para sustentar el crecimiento se necesitaban profesionales y técnicos capacitados, cuya formación correspondía al

---

Alberto Martínez Boom, «Itineraries of the Discourses on Development and Education in Spain and Latin America (circa 1950-1970)», *Paedagogica Historica* 47/5 (2011): 679-700; Óscar J. Martín García and Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla (eds.), *Teaching Modernization. Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold War* (New York: Berghahn Books, 2020).

<sup>12</sup> Mariano González-Delgado y Tamar Groves, «La enseñanza programada, la UNESCO y los intentos por modificar el currículum en la España desarrollista (1962-1974)», *Espacio, Tiempo y Educación* 4/2 (2017): 73-100, y «Educational Transfer and Local Actors: International Intervention in Spain during the Late Franco Period», en *Teaching Modernization*, ed. Martín y Delgado, 101-126.

<sup>13</sup> Emilio Lázaro Flores, «Historia de las construcciones escolares en España», *Revista de Educación* 240 (1975): 119-121; Gregorio Millán Barbany y Carlos Sánchez Tarifa, «Las enseñanzas técnicas en España», *Anales de Moral Social y Económica* (1964): 159-168.

<sup>14</sup> Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla, «International Organizations and Educational Change in Spain during the Sixties», *Encounters in Theory and History of Education* 21 (2020): 70-91.

sistema educativo. Al igual que sucedía con la economía, la enseñanza debía incorporarse a la planificación del desarrollo. La cooperación con la OCDE y la UNESCO aportó experiencias y modelos que sirvieron como guía orientadora de las medidas a tomar, sumando a los especialistas españoles al debate abierto por medios intelectuales y pedagógicos europeos y americanos.<sup>15</sup> Otra cuestión diferente fue su impacto real.

La situación de partida dejaba mucho que desear. A principios de los años sesenta, la instrucción general de la mano de obra era muy baja. El 9% de la población activa carecía de estudios y en torno al 85% solo había superado la enseñanza primaria. La escasa calidad de la formación recibida en ese nivel empeoraba dicho escenario. Tampoco los sectores minoritarios que accedían a la enseñanza secundaria, con fuerte implantación de los centros religiosos, recibían un aprendizaje satisfactorio, a juicio de la OCDE, que extendía su dictamen negativo a la formación profesional y el bachillerato laboral (ambos con una audiencia aún más reducida). No salía mejor parada de ese diagnóstico la enseñanza universitaria, cuyo rendimiento también se consideraba bajo y con disciplinas tradicionales como Derecho y Medicina todavía con elevada demanda, en tanto que los estudiantes de materias científicas y técnicas solo aumentaban muy lentamente. Algo mejor paradas salían las escuelas técnicas y las facultades de Ingeniería (en particular la especialidad de Industriales). El cuadro lo completaban una menor presencia de las mujeres en el ciclo formativo, que disminuía además conforme se pasaba a los niveles superiores; la precariedad de un colectivo docente no siempre bien formado y en su conjunto mal pagado, por lo que debía compaginar su labor con otras ocupaciones y, como colofón, una elevada tasa de abandono escolar.<sup>16</sup>

Ese sombrío panorama se asemejaba en muchas de sus variables al de otros países europeos de la cuenca mediterránea, cuyos sistemas educativos elitistas entorpecían la modernización de su aparato productivo.<sup>17</sup>

<sup>15</sup> Agustín Escolano Benito, «Discurso ideológico, modernización técnica y pedagogía crítica durante el franquismo», *Historia de la Educación* 8 (1989): 12.

<sup>16</sup> *Las necesidades de educación y el desarrollo económico-social de España* (Madrid: MEN-OCDE, 1963); *The Mediterranean Regional Project. Spain* (OECD: París, 1965); Salustiano del Campo, *Cambios sociales y formas de vida* (Barcelona: Ariel, 1968), 200-217.

<sup>17</sup> Ese conjunto de países agrupaba a Italia, Grecia, Portugal, Turquía, Yugoslavia y España. «The Mediterranean Regional Project», *The OECD Observer* 8 (1964): 1-12.

Ante tal desafío, la OCDE puso en marcha en 1961 el Proyecto Regional Mediterráneo (PRM), que aspiraba a sincronizar las capacidades formativas con las demandas del desarrollo económico. España se integró a finales de ese año en el PRM, nombrándose como responsable de coordinar el equipo español a Joaquín Tena Artigas, director general de Enseñanza Primaria del Ministerio de Educación Nacional español (MEN).<sup>18</sup> Ese equipo llevó a cabo una labor sistemática de recopilación de datos sobre el panorama educativo español, enfrentándose a notables insuficiencias en la información de algunas fuentes, sobre todo los centros escolares privados. Con la asistencia de la OCDE, sus análisis ayudaron a tomar conciencia del lamentable estado del sistema educativo español, además de perfilar las medidas que podían aplicarse para generar el capital humano necesario para el desarrollo económico del país.<sup>19</sup> En tal sentido, España tenía que actuar con celeridad si quería recuperar el tiempo perdido en las últimas décadas.

La voluntad de afrontar el reto de la modernización educativa se escenificó en un curso-coloquio sobre *Planeamiento integral de la educación*, celebrado en Madrid en junio de 1962 con la colaboración de la UNESCO. El impulsor de aquellas jornadas fue precisamente Tena Artigas, y su principal interlocutor en la citada organización internacional fue Ricardo Díez Hochleitner. En sus sesiones se abordó la ampliación de la edad de escolarización obligatoria, la selección y el perfeccionamiento del profesorado, la revisión de los planes de estudio, la renovación de los edificios y materiales escolares, la orientación profesional y la extensión cultural, la enseñanza de idiomas o la educación de las mujeres. También se avanzó que el horizonte para 1970 era incrementar la inversión en educación al menos hasta el 4,04% de la renta nacional y crear 2.571.000 nuevos puestos escolares (más de la mitad en enseñanza media)<sup>20</sup>. La planificación integral de la enseñanza habría de coordinarse durante los próximos años con los planes de desarrollo económico que

<sup>18</sup> Tena Artigas actuó como interlocutor español con la UNESCO en materia educativa hasta los años 70, formando parte asimismo de la Comisión Nacional de enlace con esa organización. CV Joaquín Tena Artigas, octubre-1977. Archivo General de la Universidad de Navarra (AGUN), Fondo Joaquín Tena Artigas, 300.

<sup>19</sup> Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla, «Educación para el desarrollo. OCDE, asistencia exterior y reforma de la enseñanza en la España del tardofranquismo», *Foro de Educación* 18/2 (2020): 127-148.

<sup>20</sup> *La educación y el desarrollo económico-social. Planeamiento integral de la educación. Objetivos de España para 1970* (Madrid: MEN, 1962), 181-187 y 199-201.

por entonces se iniciaban. Era una muestra del ascendiente que cobraron en aquellos años los «planificadores de la educación»<sup>21</sup>, en paralelo a sus colegas del ámbito económico.

Con tal objetivo, aquel mismo año se colocó al frente del MEN a Manuel Lora Tamayo, investigador ligado al Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) y de perfil tecnócrata, con buenas conexiones exteriores. Bajo su mandato se elevó la escolaridad obligatoria a los 14 años y se promulgó la Ley de Educación Primaria, se tomaron más medidas para incentivar las enseñanzas técnicas sobre todo a través de las Escuelas de Ingeniería y de Peritos, y se buscó dinamizar la enseñanza media y los estudios superiores, estos últimos con una Ley de Enseñanza Universitaria. Aquellas iniciativas pretendían remover estructuras arcaicas e insuflar aires renovadores en el entramado docente, algo que se apreció asimismo en los Cuestionarios Nacionales de Enseñanza de 1965 que incorporaban métodos didácticos y concepciones organizativas más en línea con las recomendaciones de la UNESCO.<sup>22</sup> Otra iniciativa promovida en aquellos años estuvo encaminada a disponer de un mayor número de especialistas en gestión educativa, iniciándose en 1966 unos cursos de Administración y Planificación de la Educación en el Centro de Formación y Perfeccionamiento de Funcionarios, bajo la dirección de José M. Paredes Grosso. Aquel fue un vivero del que saldrían bastantes cuadros comprometidos con la reforma educativa unos años más tarde.<sup>23</sup>

Por otro lado, los docentes españoles comenzaron a familiarizarse con materias como la graduación, las unidades didácticas, la evaluación, el control del rendimiento, el uso de pruebas objetivas o la utilización de medios audiovisuales, al menos por el eco que muchas de esas cuestiones encontraban en las revistas especializadas de su ámbito.<sup>24</sup> También comenzó a disponer de mayor audiencia el aprendizaje del inglés,

<sup>21</sup> José L. Romero, «Del Libro Blanco a la Ley General de Educación», en *España Perspectiva 1971*, (Madrid: Guadiana de Publicaciones, 1971), 219.

<sup>22</sup> Antonio Viñao, *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX* (Madrid: Marcial Pons, 2004), 69-80.

<sup>23</sup> Romero, «Del Libro Blanco», en *España Perspectiva 1971*, 219.

<sup>24</sup> Viñao, *Escuela para todos*, 74-75; González-Delgado y Groves, «La enseñanza programada»; David Corrales Morales, «Ciudadanos del mañana». *La influencia estadounidense en la infancia durante el franquismo, 1953-75* (tesis doctoral, Universidad Complutense, 2019), 331-364; Mariano

que ganaba espacio en las escuelas técnicas y las facultades de ciencias, e incluso como lengua optativa en la enseñanza secundaria.<sup>25</sup> Todo aquel despliegue tenía como metas la ampliación de la audiencia de la población escolarizada y la mejora de la instrucción en todos los niveles, la actualización de la formación del profesorado y la introducción de métodos de aprendizaje más experimentales.

Al concluir la década, la enseñanza primaria alcanzó a la casi totalidad de la población escolar de esa franja de edad; la secundaria había triplicado prácticamente su alcance; la formación técnica y profesional aumentó más del doble sus matriculados, y las carreras universitarias de ciencia y tecnología registraron avances entre sus diplomados. Incluso la participación femenina ascendió en todos los niveles. Sin embargo, esos avances reflejaban todavía más una tendencia que una realidad consolidada. Hacían falta más recursos para asegurar la escolaridad obligatoria y la enseñanza secundaria se mantenía como una barrera infranqueable para muchas familias, que no disponían de medios para que sus hijos accediesen a esos estudios. En la universidad no se estaba mitigando la estratificación social, sino que se reforzaba.<sup>26</sup> Las estimaciones y recomendaciones formuladas en los informes del PRM de la OCDE tampoco se habían cumplido. Las asignaciones financieras previstas en los planes de desarrollo habían sido inferiores a las sugeridas por aquellos estudios, a lo que se añadía que su grado de cumplimiento era todavía más bajo. La pretensión de que la educación fuese un factor de respaldo del desarrollo económico no se llevaba a la práctica ni en las proporciones ni al ritmo aconsejados.<sup>27</sup> La expansión económica se sustentaba en buena medida en la dependencia del exterior, por la vía de la importación masiva de tecnología extranjera y por el establecimiento de

---

González-Delgado, «“Estar a la altura de nuestro tiempo”: la televisión educativa, la UNESCO y la modernización de la enseñanza en el franquismo», *Hispania* 265 (2020): 597-627.

<sup>25</sup> Óscar J. Martín García y Francisco J. Rodríguez Jiménez, «¿Seducidos por el inglés? Diplomacia pública angloamericana y difusión de la lengua inglesa en España, 1959-1975», *Historia y Política* 29 (2013): 301-330.

<sup>26</sup> Campo, *Cambios sociales*, 230-245.

<sup>27</sup> *Las necesidades de graduados en España en el período 1964-1971 (Enseñanzas Media y Superior)* (Madrid: Dirección General de Promoción y Cooperación Científica, 1966); *Formation et fonctions des techniciens. Espagne* (Paris: OCDE, 1968); *Examen du développement de l'enseignement dans les pays méditerranéens: Tendances et perspectives de l'enseignement dans les pays membres en voie de développement* (Paris: OEDC, 1972).

filiales de empresas de otros países, mucho más que por la capacidad de innovación interior favorecida por una disponibilidad creciente del capital humano bien formado. Tampoco se estaba respondiendo a las expectativas de promoción social a través de la oferta escolar, que reclamaban capas sociales cada vez más numerosas.

Los intentos de dinamizar el sistema educativo se producían con mayor lentitud y menor intensidad de lo que aconsejaban las organizaciones internacionales, o de lo que demandaban los cambios económicos, sociales y culturales que vivía el país. Las actuaciones emprendidas habían sido inconexas y llegaron a menudo con cuentagotas a los centros de enseñanza. La ideología espiritualista y autoritaria mantenía su impronta sobre el sistema escolar, pese a los retoques en los planes de estudios y programas. A lo que se sumaban las resistencias existentes entre los potenciales implicados en el cuerpo docente. Unos porque eran reacios a asumir innovaciones que requerían una actualización de sus conocimientos y una mayor carga de trabajo. Otros porque no se sentían partícipes de aquellas medidas adoptadas sin contar con sus opiniones y que, además, no se traducían en una mejora de sus condiciones laborales. Los más porque no apreciaban que el discurso reformista esgrimido ante la opinión pública, y que se amparaba en el concurso de las organizaciones internacionales, franquease el umbral de las aulas.<sup>28</sup>

La distancia entre los supuestos postulados reformistas de los dirigentes del régimen franquista y las demandas de una sociedad en mutación se hizo cada vez más evidente. A los prebostes de la dictadura les costaba asimilar la celeridad de la irrupción de las clases medias, los efectos de la sociedad de consumo sobre la transformación de las mentalidades y los hábitos de conducta en los entornos urbanos, la secularización en ascenso, o la renovada conciencia de clase que prendía en el proletariado industrial. En los campus universitarios las protestas estudiantiles se intensificaron por la falta de canales de representación y la deficiente calidad de una enseñanza cada vez más masificada. Allí se produjo la mayor fisura, ya que los conatos de revuelta se asociaban con

---

<sup>28</sup> Cecilia C. Milito Barone y Tamar Groves, «¿Modernización o democratización? La construcción de un nuevo sistema educativo entre el tardofranquismo y la democracia», *Bordón* 65/4 (2013): 135-148; González-Delgado y Groves, «Educational Transfer».

el cuestionamiento de la propia dictadura.<sup>29</sup> Incapaz de atajar esa explosiva situación, Lora Tamayo presentó su dimisión.

## LA BÚSQUEDA DEL AVAL INTERNACIONAL PARA LA REFORMA EDUCATIVA

En abril de 1968 fue nombrado ministro de Educación José Luis Villar Palasí, un catedrático de universidad vinculado a los sectores tecnócratas de la dictadura, que impulsaría la aprobación de la LGE en agosto de 1970.<sup>30</sup> En principio el nuevo ministro identificó como su campo preferente de acción la universidad, con las miras puestas en desactivar la creciente revuelta estudiantil. Pero pronto cambió su perspectiva y empezó a considerar los problemas universitarios como la punta del iceberg: el conjunto del sistema educativo requería una profunda modificación.<sup>31</sup> Posiblemente a ello contribuyeron los consejos provenientes de las organizaciones internacionales, que habían animado y, hasta cierto punto, supervisado los proyectos previos de modernización educativa. Ante el limitado alcance del proceso de reformas puntuales de la década anterior se decantaban por una operación de mayor calado. En el otoño de 1968 una misión conjunta de la UNESCO, el BM y la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) visitó España para evaluar el estado de sus estructuras educativas. Como conclusión fundamental de su informe se propugnaba «un cambio radical» en el sistema escolar español mediante un «plan general educativo a largo plazo».<sup>32</sup>

Las autoridades españolas atendieron tal recomendación, con la puesta en marcha de un ambicioso proyecto de reforma educativa que

<sup>29</sup> Elena Hernández Sandoica, Miguel A. Ruiz Carnicer y Marc Baldó Lacomba, *Estudiantes contra Franco (1939-1975). Oposición política y movilización juvenil* (Madrid: La Esfera de los Libros, 2007), 265-275.

<sup>30</sup> Viñao, *Escuela para todos*, 80-82.

<sup>31</sup> Manuel Puelles Benítez, «Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970», *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 18.

<sup>32</sup> «España. La Reforma de la Educación. Informe Preliminar (Confidencial EFM/17)», febrero-1969. UNESCO Archive (UA), caja UIL 370.51 Sp ARCHIV. Ver también Mariano González-Delgado y Tamar Groves, «UNESCO mediation in Francoist curriculum policy: The case of educational television in Spain», en *Transnational Perspectives on Curriculum History*, eds. Gary McCulloch, Ivor Goodson y Mariano González-Delgado (London: Routledge, 2020), 83-107.

culminó con la promulgación de la mencionada LGE.<sup>33</sup> Su cerebro y principal muñidor fue el secretario general técnico del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), Ricardo Díez Hochleitner, previamente director del Departamento de Planificación y Financiación de la UNESCO. Díez Hochleitner tenía una dilatada trayectoria profesional como experto en planeamiento y educación, junto a una agenda de estrechos contactos con múltiples organismos, instituciones y especialistas a nivel internacional. En los años cincuenta había sido asesor en temas educativos de la OEA y del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. A principios de la década siguiente dirigió el «Plan decenal de educación para América Latina», como parte de la Alianza para el Progreso impulsada por la administración Kennedy, y posteriormente asumió en 1963 la dirección del Departamento de Inversiones en Educación del BM. Para llevar a cabo la profunda transformación en ciernes del sistema educativo, Díez Hochleitner se rodeó de un equipo de técnicos, no de políticos, que como era su caso aportaban una contrastada capacidad de trabajo e innovación. Igualmente importante era el hecho de que estos técnicos disponían de una amplia experiencia en las relaciones con las organizaciones internacionales, especialmente con la UNESCO. En ese grupo se integraban, entre otros, José Blat Jimeno, Joaquín Tena Artigas, José M. Paredes Grosso, Arturo de la Orden y Ángel Oliveros.<sup>34</sup>

No fue casual, pues, que el plan de reforma educativa en España recibiera un importante respaldo por parte de los principales actores exteriores en este campo. Tal fue el caso de uno de los proyectos estrella de dicha reforma, la creación en 1969 del Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (CENIDE) y de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs). La puesta en marcha de estos organismos (encargados de la formación del profesorado, de la promoción de la investigación educativa, del fomento de la innovación pedagógica y del desarrollo del

<sup>33</sup> Los gobernantes españoles, como se ha señalado previamente, solieron aceptar aquellas recomendaciones internacionales basadas en concepciones educativas tecnocráticas, en tanto que eran compatibles con la orientación ideológica del régimen franquista y sus objetivos de legitimación política a través del desarrollo. Juan M. Fernández Soria, «Presentación. Influencias europeas en la política educativa española del siglo XX (presencias y ausencias, temas para la investigación histórico-educativa)», *Historia de la Educación* 24 (2005): 31.

<sup>34</sup> Ricardo Díez Hochleitner, «La reforma educativa de la LGE de 1970. Datos para una crónica», *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 264; Puelles, «Tecnocracia y política»: 19.



currículum) contó con la asistencia técnica y económica de la UNESCO, del BM, del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y de la Fundación Ford.<sup>35</sup> Esta fundación filantrópica y el PNUD aportaron sumas de 400.000 y 1.227.838 dólares, respectivamente, para financiar el trabajo de consultores externos y dotar de recursos a un programa de becas para educadores del CENIDE y de los ICEs. Esa financiación cubrió los gastos de quienes visitaron Estados Unidos y varios países europeos con el propósito de conocer de primera mano sus experiencias pedagógicas y sus estructuras docentes. Por su parte, la UNESCO y la OCDE promovieron misiones de expertos nacionales e internacionales que asesoraron a la red CENIDE-ICEs. Como veremos más adelante, el BM también prestó asistencia económica para esos centros de investigación educativa y financió la formación del personal docente e investigador.<sup>36</sup>

En resumidas cuentas, la ayuda internacional permitió al CENIDE: (1) impulsar entre 1970 y 1975 un amplio programa de becas de formación en el extranjero dirigido a la mejora de la docencia y la investigación en esferas como las de la televisión educativa, la enseñanza programada y la enseñanza asistida por ordenador, entre otras; (2) invitar a consultores extranjeros de reconocido prestigio en diversos campos educativos, como Michel Lobrot, George Bereday, Henry H. Levin y Robert F. Arno; (3) adquirir equipamientos técnicos –circuito cerrado de televisión y equipos de enseñanza asistida por ordenador– necesarios para potenciar la investigación educativa; y (4) organizar conferencias y seminarios sobre temas vinculados a la reforma educativa, como el *Seminario internacional de la UNESCO sobre el uso de modelos matemáticos en la planificación de la educación*.<sup>37</sup>

De forma casi paralela a la fundación del CENIDE, la UNESCO facilitó recursos para realizar seminarios, grupos de trabajo, talleres de

<sup>35</sup> Escolano, «Discurso ideológico»: 15-16; Francisco Rodríguez Jiménez, «Forerunners of Change? The Ford Foundation's Activities in Francoist Spain», en *Teaching Modernization*, ed. Martín y Delgado, 78-100.

<sup>36</sup> Corrales, «Ciudadanos del mañana», 396-411.

<sup>37</sup> «Asistencia al CENIDE, Madrid. (Proyecto SPANED-19). Informe de la Misión de Inspección», septiembre-1972; «Seminario internacional de la UNESCO sobre el uso de modelos matemáticos en la planificación de la educación», junio-1970. Archivo de la Comisión Nacional Española de Cooperación con la UNESCO (ACNEC-UNESCO), caja 75/Carpetilla 1 y caja 325/Carpetilla 2, respectivamente. Ver también González-Delgado y Groves, «La enseñanza programada» y González-Delgado, «Estar a la altura de nuestro tiempo».

formación de personal y proyectos experimentales.<sup>38</sup> Además, constituyó un comité de expertos en educación, sociología, psicología y economía, que se ocuparía de asesorar al MEC. En el denominado Comité de Cooperación Internacional para la Reforma Educativa en España participaron especialistas de alto nivel de la UNESCO, entre los que destacaban Gabriel Betancur (antiguo ministro de Educación en Colombia), Philip H. Coombs (que había sido Assistant Secretary of State for Education and Culture de la administración Kennedy y director del Instituto Internacional de Planeamiento Educativo de la UNESCO), y John Vaizey (economista especialista en educación, técnico de la UNESCO, profesor de Brunel University y autor de varios trabajos sobre educación y desarrollo). Su composición incluyó asimismo a un destacado plantel de cuadros de otras reputadas instituciones educativas internacionales.

La labor del comité consistió en realizar un análisis de algunas cuestiones fundamentales del proyecto previo a la ley (el conocido como *Libro Blanco*<sup>39</sup>) y emitir sugerencias para mejorarlo. A este respecto, una de las áreas en que se resaltaba la utilidad de la cooperación internacional era la innovación educativa, faceta a la que como se ha indicado se consagró en principio la red CENIDE-ICEs. También se llamaba a promover «amplios programas de intercambio de profesores de todos los niveles con otros países», una recomendación que como veremos seguidamente trató de aplicarse en la medida de lo posible. Menor fortuna tuvo la advertencia sobre la «vital importancia de contar con la adhesión y colaboración entusiasta de los educadores», algo que estuvo lejos de lograrse ya que el colectivo docente quedó al margen de la elaboración de aquel proyecto y las condiciones de la posterior aplicación de la ley tampoco favorecieron su respaldo. Junto a lo anterior, uno de los objetivos implícitos de la actuación del comité fue dotar de reconocimiento exterior a los planteamientos de la reforma educativa, presentándola como una iniciativa «neutral y modernizadora», a lo que obviamente contribuía el perfil del equipo de tecnócratas españoles que la diseñaron. No era esta una dimensión menor para un régimen autoritario, que deseaba reforzar su legitimidad y rebajar la presión que ejercían en su contra los movimientos estudiantiles. En tal sentido, no dejaban de ser

<sup>38</sup> Díez, «La reforma educativa»: 272.

<sup>39</sup> *La educación en España. Bases para una política educativa* (Madrid: MEC, 1969).

paradójicas, y en cierto grado proféticas, algunas afirmaciones contenidas en el informe final del comité, en particular cuando se hacía referencia al «gran desafío pedagógico implicado en la transformación de un sistema educativo tradicional, concebido originalmente para satisfacer las necesidades de una minoría privilegiada, en un sistema moderno y democrático que debe servir a la gran mayoría del país».<sup>40</sup> Aseveraciones de esa índole, sin duda debían incomodar a más de un acólito de la dictadura, como pudo apreciarse cuando la ley pasó por el trámite de su aprobación en las Cortes franquistas.

Al hablar del respaldo exterior al cambio educativo en España también cabe mencionar la asistencia prestada por gobiernos como el de Gran Bretaña en ámbitos como la enseñanza del inglés, la investigación educativa y la creación en 1973 de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (inspirada en parte en la Open University británica).<sup>41</sup> Pero sin duda el gobierno occidental que tuvo un mayor protagonismo en la reforma educativa fue el de Estados Unidos. En 1969 la Administración estadounidense accedió a la solicitud española de facilitar asistencia educativa como una de las contrapartidas incluidas en la renovación de los acuerdos militares entre ambos países. A comienzos de ese año las negociaciones habían quedado en punto muerto, dada la renuencia estadounidense a aceptar las pretensiones españolas de reequilibrar la alianza estratégica.<sup>42</sup> Para desatascar la situación, la parte española, a petición del ministro Villar Palasí a su colega de Asuntos Exteriores, sugirió atenuar las discrepancias en materia defensiva mediante la extensión de dichos convenios a otras áreas no militares de las relaciones bilaterales.<sup>43</sup>

<sup>40</sup> «Comité de Cooperación Internacional para la reforma educativa en España. Informe final», 1970. Centro Documental de la Memoria Histórica-Archivo Fundación Nacional Francisco Franco (CD-MH-AFNFF), doc. 974.

<sup>41</sup> Óscar J. Martín García, «La política exterior cultural del Reino Unido, el British Council y el final de la dictadura en España», en *Historia de la transición en España: la dimensión internacional y otros estudios*, ed. Mónica Amador Fernández (Madrid: Sílex, 2019), 311-331; Óscar J. Martín García y Francisco J. Rodríguez Jiménez, «The Engaging Power of English-Language Promotion in Franco's Spain», *Contemporary European History* 24/3 (2015): 415-435.

<sup>42</sup> Rosa Pardo Sanz, «Las relaciones hispano-norteamericanas durante la presidencia de L.B. Johnson: 1964-1968», *Studia historica. Historia contemporánea* 22 (2004): 137-183, y «EE. UU. y el tardofranquismo: las relaciones bilaterales durante la presidencia Nixon», *Historia del Presente* 6 (2005): 11-42.

<sup>43</sup> «Villar Palasí a Castiella», 4-marzo-1969 y «Castiella a Villar Palasí», 8 y 18-marzo-1969. Archivo General de la Administración, Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación (AGA-MAEC), R-12190/6.

El embajador español en Washington comunicó al Assistant Secretary of State norteamericano la pretensión de integrar en las negociaciones un programa vinculado a la reforma educativa.<sup>44</sup>

Inicialmente, el Ministerio de Asuntos Exteriores español (MAE) planteó a sus interlocutores americanos el posible establecimiento de un Comité conjunto para impulsar una mayor cooperación educativa y científica. En el ámbito de la enseñanza, Díez Hochleitner confeccionó un memorándum que contemplaba la colaboración con Estados Unidos en un punto clave de la reforma: la formación del profesorado. Una parte de la misma se preveía realizar en el extranjero y Estados Unidos se concebía como el principal punto de destino. El proyecto en cuestión preveía un lapso de duración de cinco años, con la idea de enviar allí cada año a 200 nuevos profesores a que mejorasen su formación en diversas especialidades junto a otros 150 profesores titulares y asociados para proceder a su reciclaje profesional, a lo que se agregaría el concurso norteamericano para instruir en España a otros 700 profesores más.<sup>45</sup> El propio Díez Hochleitner viajó a Washington a mediados de 1969 para entrevistarse con representantes de la diplomacia americana, la United States Information Agency (USIA), el BM y las fundaciones Ford y Rockefeller. De esa forma se buscaba propagar las bondades de la reforma proyectada en España y explorar la apertura de espacios de cooperación y financiación.

La labor de persuasión ejercida por este y otros canales tuvo efectos positivos, como ya se ha mencionado en el caso de la Fundación Ford, y también entre los dirigentes americanos implicados en la materia. Aunque consideraron desmedido el volumen de las peticiones españolas, se mostraron bastante interesados en respaldar la reforma educativa, al considerar que ofrecía «una oportunidad excepcional para influir en las futuras generaciones de españoles y en la estructura global de la sociedad de una forma constructiva y acorde con nuestros intereses políticos a largo plazo». Además, el hecho de que, a su juicio, estuviese «ampliamente basada en modelos norteamericanos» suponía un acicate para

---

<sup>44</sup> Telegrama del Departamento de Estado, 17-marzo-1969. National Archives at College Park (NACP), RG 59, Subject Numeric File-Political and Defense (SNF) 1967-69, Spain, Box 1623.

<sup>45</sup> «Spanish Base Negotiations. Position Paper: Establishment of Joint Scientific and Educational Committee» y «Spanish Request for US Aid to Spanish University Reform Program», 24-marzo-1969. NACP, RG 59, SNF 1967-69, Spain, Box 1624. «A Request to the United States Government for Assistance in the Training of Spanish Higher Education Professors». AGA-MAEC, R-9819/8.

apoyarla.<sup>46</sup> No en vano, algunos de los principales impulsores de los nuevos cambios educativos en España tenían una estrecha relación con el país americano, tal y como se detallaba en otro informe redactado por oficiales estadounidenses:

El grupo de expertos españoles encargados de la preparación de la ley está dirigido por un ex becario del programa de líderes extranjeros y Ministro de Educación, José Luis Villar Palasí. El principal arquitecto de la ley, el Subsecretario de Educación Ricardo Díez Hochleitner, es un antiguo estudiante de la Universidad de Columbia y experto en educación de la ONU. Muchos otros de sus colaboradores más importantes estudiaron o visitaron Estados Unidos con el auspicio del Gobierno norteamericano o de otras entidades privadas.<sup>47</sup>

Asimismo, los estadounidenses consideraban que la reforma educativa podría tener un efecto liberalizador sobre la cultura española, fomentar el acercamiento del país ibérico a sus vecinos europeos y mejorar la imagen pública de la alianza militar que mantenían con el régimen del general Francisco Franco desde 1953.<sup>48</sup> La asistencia estadounidense a la modernización educativa del país permitiría mostrar el compromiso de la superpotencia con el progreso y el desarrollo de su aliado al sur de los Pirineos. Todos estos factores incidieron en la actitud favorable de los representantes estadounidenses, que mostraron su interés por explorar fórmulas que hiciesen factible su apoyo a la mencionada reforma. Los términos de esa cooperación fueron sondeados en sucesivas reuniones con representantes del MEC y del MAE durante los meses siguientes.<sup>49</sup> Las negociaciones bilaterales llegaron a término, tras arduas negociaciones, en agosto de 1970, firmándose el Tratado de Amistad y Cooperación entre

<sup>46</sup> «The Educational and Cultural Exchange Program with Spain», 27-octubre-1969. Bureau of Educational and Cultural Affairs-Historical Collection, University of Arkansas Libraries (BECA), Group IX, Box 240.

<sup>47</sup> «Educational and Cultural Exchange: Annual Report for Spain for the Fiscal Year, July 1, 1969-June 30, 1970», 23-septiembre-1970, BECA, Group XVI, Box 320.

<sup>48</sup> «US Policy Assessment», 8-octubre-1969, «Annual US Policy Assessment», 21-noviembre-1970. NACP, RG 59, SNF 1967-69, Spain, Box 2493, y SNF 1970-73, Spain, Box 2599.

<sup>49</sup> «Black Tie Dinner at the Spanish Embassy: Briefing Memorandum», 10-abril-1970. NACP, RG 59, SNF 1970-73, Spain, Box 2598. «Villar Palasí al Embajador en Washington», 3-marzo-1970. AGA-MAEC, R-9564/7.

ambas naciones. Los representantes españoles no consiguieron satisfacer sus principales demandas en el terreno de la defensa y la seguridad, pero al menos lograron imprimir un mayor impulso y dinamismo en otras esferas bilaterales. El acuerdo incluyó varios programas de ayuda no militar –conocidos como *Non-Military Agreements* (NMA)– en los campos de la educación, la cultura, la ciencia, el medio ambiente, la economía, el desarrollo urbano y la agricultura. La cooperación cultural y educativa, junto con la científico-técnica constituyeron el núcleo de esos programas, comprometiéndose finalmente el gobierno estadounidense a aportar una ayuda de tres millones de dólares para ambos ámbitos. Una cantidad considerable, aunque sensiblemente menor a la solicitada por parte española.<sup>50</sup>

Una parte sustancial de dichos fondos fue dirigida a la financiación de proyectos vinculados a la reforma educativa contenida en la LGE. Entre dichas actividades destacó el programa de formación de gestores y administradores universitarios, cuya realización se encargó al Educational Technology Center del Sterling Institute de Washington. Poco después se inició otro programa con la Georgetown University para la enseñanza del inglés a profesores españoles de magisterio, que se complementaría con el envío a España de docentes norteamericanos especialistas en la materia. Por su parte, la National Science Foundation colaboró con el equipo del profesor Severo Ochoa en la creación del Instituto de Biología Molecular desde 1971. Con la puesta en marcha de este centro se pretendía avanzar en otro de los frentes de la LGE: fomentar la investigación en la universidad española y recuperar a algunos de los científicos más brillantes del país que habían desarrollado su carrera en el extranjero. La ayuda americana también se utilizó para la concesión de 264 becas de estudios para profesores e investigadores universitarios españoles en centros estadounidenses, sobre todo de especialidades de ciencias, con el propósito de fortalecer las «estructuras académicas, culturales y administrativas de la enseñanza superior, especialmente dentro de España».<sup>51</sup> Simultáneamente, se

<sup>50</sup> Un análisis más en profundidad de la ayuda americana, su gestación y alcance, en Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla y Patricia de la Hoz, «US Assistance to Educational Reform in Spain: Soft Power in Exchange for Military Bases», en *Teaching Modernization*, ed. Martín and Delgado, 40-77.

<sup>51</sup> «Informe del Programa de Cooperación Cultural entre España y los Estados Unidos de América», 4-noviembre-1976, y «Becas para españoles del Programa NMA». Archivo Comisión Fulbright-España (ACFE), Box 92/7.

abrieron cauces de colaboración en otros ámbitos científico-técnicos (oceanografía, contaminación y medio ambiente, vivienda y desarrollo urbano, investigación agronómica, etc.), que acabaron cuajando con la asignación de mayores recursos en un futuro inmediato.<sup>52</sup> Por último, el programa de intercambios de la Comisión Fulbright-España fue igualmente reorientado hacia parcelas relacionadas con la LGE, tal y como reflejaban las líneas prioritarias de su memoria anual de 1971: (1) la formación de profesores (especialmente de inglés, pero también de otras disciplinas como matemáticas, física, economía y sociología), (2) la asistencia a los ICEs en la aplicación de nuevas técnicas y metodologías, (3) el fomento de la investigación en los campos de la pedagogía y de la psicología y (4) el asesoramiento a la reorganización de los departamentos universitarios y a la reforma del currículum.<sup>53</sup>

El gobierno norteamericano fue, pues, uno de los principales valedores exteriores de la LGE. Sin embargo, en el contexto de la revuelta global estudiantil de 1968, una excesiva identificación de la reforma educativa con la política exterior estadounidense podía desencadenar efectos contraproducentes. Para reducir dicha asociación, la diplomacia del país americano utilizó su influencia para alentar el compromiso de las organizaciones internacionales, sobre todo en lo que concierne al BM. Estas entidades ofrecían un paraguas multilateral que les daba una mayor capacidad de maniobra en el mundo educativo de países como España, cuyas circunstancias políticas y sociales podían hacer que una intervención directa y unilateral de la superpotencia americana propiciase el rechazo de sectores como los profesores y estudiantes.<sup>54</sup> Además, el asesoramiento educativo prestado por los organismos internacionales solía disfrutar de un amplio prestigio modernizador entre las elites tecnocráticas y otros sectores dirigentes de los países en vías de desarrollo. El

---

<sup>52</sup> Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla y Rosa Pardo Sanz, «Ayuda americana y política de investigación en las postrimerías del franquismo», en *Ciencia en Transición. El lastre franquista ante el reto de la modernización*, eds. Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla y Santiago López (Madrid: Sílex, 2019), 229-270.

<sup>53</sup> Lorenzo Delgado, «“After Franco, What?”. La diplomacia pública de Estados Unidos y la preparación del post-franquismo», *Claves internacionales en la transición española*, eds. Óscar J. Martín García y Manuel Ortiz Heras (Madrid: Los Libros de La Catarata, 2010), 121.

<sup>54</sup> Óscar J. Martín García y Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla, «Educational Reform, Modernization, and Development: A Cold War Transnational Process», en *Teaching Modernization*, ed. Martín and Delgado, 11.

aval de la comunidad internacional, siempre que fuese compatible con sus intereses políticos, les proporcionaba una legitimidad y reconocimiento que utilizaban para consolidar sus proyectos a nivel interno,<sup>55</sup> tal y como se señaló líneas atrás para el caso del comité de expertos de la UNESCO. A este respecto, la reforma educativa en España aspiraba a «legitimar el orden social desde nuevas bases culturales».<sup>56</sup>

En este marco, el ascendiente estadounidense contribuyó a que el BM –presidido desde 1968 por Robert McNamara, antiguo secretario de Defensa bajo los mandatos de John F. Kennedy y Lyndon B. Johnson–<sup>57</sup> sumase sus esfuerzos en favor de la LGE. A finales de ese año las autoridades españolas se dirigieron al Banco en busca de financiación para sus planes de reforma educativa. Con ese propósito se produjeron, hasta el verano de 1970, diversos contactos y negociaciones en los que jugó un papel central de nuevo la figura de Díez Hochleitner, quien como ya se expuso había ocupado previamente un puesto directivo en el BM. En julio de 1969, Díez Hochleitner fue el encargado de redactar el memorándum de petición por parte del gobierno español de un préstamo al BM para implementar la reforma educativa. También estuvo al frente de la delegación española que, a principios de 1970, mantuvo diversas reuniones con representantes de la institución financiera a fin de conseguir asistencia económica en el campo educativo.<sup>58</sup> Poco después, en mayo de ese año, vio la luz un informe de evaluación realizado por una comisión del BM tras una visita a España cursada durante el otoño anterior. Dicho informe se mostró favorable a otorgar de tal ayuda.

La financiación aportada por el Banco sería utilizada para crear instituciones educativas y proveer los servicios necesarios para lanzar la primera fase de la reforma, la cual contribuiría a transformar el «complejo y rígido sistema actual, que tiende a perpetuar las desigualdades

---

<sup>55</sup> Connie McNeely, «Prescribing National Education Policies: The Role of International Organizations», *Comparative Education Review* 39/4 (1995): 502.

<sup>56</sup> Félix Ortega, «Las ideologías de la reforma educativa de 1970», *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 43.

<sup>57</sup> Patrick A. Sharma, *Robert McNamara's Other War: The World Bank and International Development* (Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2019).

<sup>58</sup> David Corrales Morales, «Much Ado about Nothing? Lights and Shadows of the World Bank's Support of Spanish Aspirations to Educational Modernization (1968-1972)», en *Teaching Modernization*, ed. Martín and Delgado, 133-135.



educativas, sociales y económicas, en un vehículo moderno, flexible y eficiente para el progreso económico y social». <sup>59</sup> A finales de junio de 1970 el BM accedió a la concesión a España de una importante partida de ayuda económica, destinada a financiar un proyecto piloto que consistía en la construcción y equipamiento de 19 centros de Educación General Básica (EGB), 20 de Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y ocho ICEs, además de colaborar a la puesta en marcha del CENIDE mediante la contratación de asesores técnicos. El importe del crédito del BM ascendía a 12 millones de dólares sobre un total del coste previsto de 24 millones (el otro 50% correría a cargo del gobierno español). <sup>60</sup> Desde los medios oficiales españoles se ponía el acento no solo en esa importante dotación económica, sino también en el interés mostrado por el BM hacia una iniciativa que podía «servir de modelo a otros países con la misma problemática». <sup>61</sup>

No pasó mucho tiempo antes de que las autoridades españolas comenzaran a plantear la necesidad de recibir un segundo préstamo, ante las limitaciones económicas que ya a comienzos de 1971 eran patentes para la puesta en marcha de la LGE. El viaje a España de su presidente, McNamara, en abril de aquel año, allanó el camino para recibir el beneplácito de la institución en junio de 1972, tras más de un año de negociaciones. En este caso, los representantes del BM mostraron su intención de financiar principalmente proyectos de educación superior y formación profesional, en detrimento de la educación primaria. En una línea similar a la establecida por el gobierno estadounidense ante la previsible desaparición de Franco en un porvenir cercano, el BM dio prioridad a aquellos proyectos centrados en la formación del capital humano necesario para impulsar cambios en la estructura económica, política y social del país ibérico. <sup>62</sup> La financiación otorgada por el BM en este segundo préstamo tenía como objetivo la construcción y equipamiento de 39 institutos de secundaria, 37 centros de

<sup>59</sup> «Appraisal of an education Project in Spain», 22-mayo-1970. World Bank Archives (WBA), Education Projects Department.

<sup>60</sup> Corrales, «Much Ado about Nothing?», 135.

<sup>61</sup> «El Banco Mundial colabora en la reforma educativa española», *Enseñanza Media* (enero-junio 1970): CLXXIX.

<sup>62</sup> David Corrales Morales, «Helping the implementation of the reform. Los préstamos del Banco Mundial y su impacto en la educación de la infancia española (1970-1972)», en *El factor internacional en la modernización educativa, científica y militar de España*, eds. Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla et al., (Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2017), 207-210.

formación profesional, una escuela de ingeniería agrícola en Palencia, una universidad politécnica en Barcelona y cuatro ICEs. Según un informe del BM, dicho proyecto tenía el propósito de «ayudar al gobierno a conseguir los objetivos de la reforma educativa», mediante la provisión de recursos que ampliase la educación secundaria y potenciase la formación técnica y profesional.<sup>63</sup> Sin embargo, tanto el primero como el segundo préstamo no alcanzaron los resultados esperados y solo llegaron a materializarse parcialmente. Ambos sufrieron algunos de los problemas que también lastraron la aplicación de la propia LGE, como los obstáculos institucionales y burocráticos, la falta de preparación del personal, las limitaciones financieras, la mala coordinación interdepartamental y las tensiones y desavenencias políticas.<sup>64</sup>

## CONSIDERACIONES FINALES

1970 fue declarado *Año Internacional de la Educación*. Con la aprobación de la LGE el régimen franquista intentaba mostrar su sintonía con los aires de renovación de la enseñanza procedentes del exterior.<sup>65</sup> A tal objeto se montó una campaña de propaganda que acompañó el arranque de la reforma educativa y tuvo su punto culminante en la *Exposición de Realizaciones y Construcciones Educativas (1968-69)*.<sup>66</sup> En la misma línea proselitista se prodigó el ministro Villar Palasí en foros como la I Conferencia de Ministros de Ciencia europeos en París, la XXXII Conferencia Internacional de Educación en Ginebra, o la Conferencia de la UNESCO en Venecia.<sup>67</sup> Se trataba, en definitiva, de exhibir la LGE como una manifestación del progreso que deparaba al país «el Estado de obras» impulsado por el tardo-franquismo.<sup>68</sup>

<sup>63</sup> «Appraisal of a second education project, Spain», 15-mayo-1972. WBA, Education Projects Department.

<sup>64</sup> Corrales, «*Ciudadanos del mañana*», 411-425.

<sup>65</sup> «1970: Año Internacional de la Educación. Exposición de realizaciones y construcciones del Ministerio de Educación y Ciencia en el bienio 1968-1969», *Revista de Educación* 209 (1970): 49-52.

<sup>66</sup> Organizada ese mismo año por el MEC y presentada en el Palacio de Velázquez de los jardines del Retiro madrileño.

<sup>67</sup> «Proyección internacional de nuestra Ley. Interés en las reuniones de París, Ginebra y Venecia», *Enseñanza Media* (agosto-septiembre 1970): 1-10.

<sup>68</sup> Una expresión popularizada por quien fuera ministro de Obras Públicas en la etapa final del régimen franquista. Gonzalo Fernández de la Mora, *El Estado de obras* (Madrid: Doncel, 1976).

Los promotores de la reforma educativa procuraron obtener el aval internacional, con el fin de presentarla bajo una dimensión innovadora y con el patrocinio de las principales instituciones mundiales de referencia, así como de recabar la máxima financiación posible. También eran conscientes de que con esa medida contribuían a remozar la imagen exterior e interior del sistema político que la había patrocinado. La UNESCO, el BM, el PNUD, la Fundación Ford y el gobierno de Estados Unidos, además de otros agentes exteriores con menor protagonismo, respaldaron con asistencia técnica y fondos económicos de diversa envergadura la LGE, desde el convencimiento de que coadyuvaría a la modernización del país y a su avance cultural y socioeconómico. Estos actores internacionales también veían en la LGE un instrumento para, sin presionar a la dictadura, preparar el terreno para una futura evolución política pacífica y estable hacia un sistema compatible con las democracias occidentales. El voluntarismo de dichas expectativas estaba condicionado por la necesidad de mantener buenas relaciones con un régimen que, a pesar su naturaleza política dictatorial, se mostraba acomodaticio y colaborador con los intereses del bloque occidental liderado por la potencia americana. Por ello, los expertos y dirigentes internacionales cooperaron con una reforma educativa que, aunque fue elaborada por técnicos eficientes y bien cualificados, formaba parte de un proyecto de relegitimación autoritaria en clave modernizadora.

En su concepción inicial, como no dejaron de reconocer incluso los críticos al régimen franquista, la LGE incorporaba elementos renovadores que suponían, al menos sobre el papel, la transformación de un sistema educativo tradicional, concebido para satisfacer las necesidades de una minoría privilegiada, en un sistema moderno que amparaba las oportunidades de movilidad social. Pero no es menos cierto que tanto su gestación como su implementación posterior quedaron reservadas a un conclave de técnicos experimentados, sin recabar la participación de los profesores ni someterla a debate público ¿Era viable una ley de ese calado en el convulso contexto del tardofranquismo, máxime sin ganarse la complicidad de los docentes?<sup>69</sup> Desde los organismos internacionales se insistió sobre la necesidad de contar con ese respaldo, pero la «permeabilidad» de la LGE entre quienes debían aplicarla en las aulas fue escasa.

<sup>69</sup> Juan Puchol, «El Libro Blanco, ¿un nuevo plan de desarrollo?», *Cuadernos para el Diálogo*, extra XVI (1969): 50.

Además, el clima de radicalización estudiantil replicado con la intensificación de la represión gubernamental contribuyeron a su deslegitimación. Desde amplios sectores del mundo universitario y docente se destacó su identificación con el poder dictatorial y se desdeñaron sus potencialidades modernizadoras para el sistema educativo. Conforme fue pasando el tiempo se hizo más perceptible el desajuste entre la ley y la realidad sobre la que pretendía actuar, dando lugar a una deriva autoritaria en su ejecución.

El apoyo exterior a la reforma educativa se vio inmerso en tales contradicciones. La LGE culminó una trayectoria de cooperación con las organizaciones internacionales que se remontaba a los años sesenta, enfocada a consolidar el desarrollo económico y extender el progreso social según las pautas articuladas por la *global architecture of education*. Las aspiraciones de la reforma educativa se circunscribían para las autoridades españolas al marco escolar, sin incluir veleidades de democratización en su funcionamiento. Por un lado, se aspiraba a cambiar un sistema educativo ineficiente y poco apto para la educación de masas que precisaba el desarrollo económico del país, con unos sectores industrial y de servicios en expansión que requerían un mayor volumen de técnicos y mano de obra especializada. Por otro, se buscaba articular mecanismos de promoción social que atenuasen las protestas en ascenso de medios laborales y estudiantiles. Las organizaciones internacionales y los países que cooperaron con su asesoramiento y financiación iban más allá, al menos en el plano teórico. Consideraban que la reforma educativa contenía la simiente de una mayor apertura del país, al introducir pautas más participativas y contenidos innovadores en un sector tan esencial para el futuro inmediato como era la enseñanza. Tales planteamientos optimistas tendían a minimizar que la LGE procedía de un régimen político sometido a la erosión del tiempo y a la oposición en ascenso de movimientos sociales que se resistían a aceptar su pervivencia indefinida. Los promotores de la reforma educativa intentaron conjugar su proyecto de «cambio planificado» con el «rearme legitimador» del franquismo. La conexión exterior actuó como un comodín de ese proceso.

A la postre, la deficiente respuesta del régimen franquista a las demandas formativas hizo del sistema educativo «el catalizador de gran parte de los conflictos y anhelos que caracterizaban al conjunto de la

sociedad [...], el espacio privilegiado de convergencia antagónica entre la emergente sociedad civil y el anquilosado poder político». <sup>70</sup> Dicha fricción fue especialmente palpable en los campus universitarios, donde las crecientes protestas contra el sistema educativo y político de la dictadura acabaron por afectar incluso a la imagen de la ayuda prestada por las organizaciones internacionales. Entre las críticas que recibió la LGE no faltó la denuncia de estar «ligada a los intereses del capitalismo occidental», <sup>71</sup> interpretándose la asistencia exterior como una muestra más de la satelización del franquismo a los designios del imperialismo estadounidense. <sup>72</sup> Una valoración que contenía algunos indicios de verosimilitud, pero de una manera fuertemente distorsionada.

### Nota sobre los autores

LORENZO DELGADO GÓMEZ-ESCALONILLA es investigador del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Realizó su formación post-doctoral en el Centre d'Histoire des Relations Internationales Contemporaines, Université de Paris I-Sorbonne. Fue seleccionado por el International Visitor Program de Estados Unidos. Sus investigaciones en los últimos años han versado fundamentalmente sobre las relaciones internacionales entre España, Estados Unidos y Francia; la diplomacia pública; las transferencias científicas y educativas, y la asistencia militar extranjera, con especial dedicación al período de la Guerra Fría. Entre sus contribuciones recientes: «The Deployment of U.S. Military Assistance to Franco's Spain: Limited Modernization and Strategic Dependence» (2021, en *Cold War History*); *Teaching Modernization. Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold War* (2020); *Ciencia en Transición. El lastre franquista ante el reto de la modernización* (2019); «El factor exterior en la consolidación y desarrollo de la dictadura» (2018, en *¿Qué sabemos del Franquismo? Estudios para comprender la dictadura de Franco*); *La apertura internacional de España. Entre el franquismo y la democracia (1953-1986)* (2016); y *US Public Diplomacy and Democratization in Spain. Selling Democracy?* (2015).

<sup>70</sup> Ortega, «Las ideologías de la reforma»: 33.

<sup>71</sup> Comín, «Educación 1938-70»: 350.

<sup>72</sup> Manuel Vázquez Montalban, *La penetración americana en España* (Madrid: EDICUSA, 1974), 360-365.

ÓSCAR J. MARTÍN GARCÍA es actualmente investigador del Programa Ramón y Cajal en el Departamento de Historia, Teorías y Geografía Políticas de la Universidad Complutense de Madrid. Tras iniciar su carrera investigadora en el estudio de los movimientos sociales, a partir de 2009 comenzó a trabajar en el campo de la historia internacional y de las relaciones exteriores. Dentro de estas áreas de investigación, se ha especializado en el poder blando de Estados Unidos y Reino Unido, la diplomacia pública y la política exterior hacia las dictaduras ibéricas en la Guerra Fría. Sobre estos temas, ha sido autor de varios artículos en revistas internacionales revisadas por pares (*Contemporary European History*, *Cold War History* y *Contemporary British History*) y coeditado volúmenes en editoriales de prestigio como De Gruyter Oldenbourg y Berghahn Books. Es IP del proyecto «Modernización, desarrollo y democratización. El papel de las potencias europeas occidentales y de las organizaciones internacionales en el cambio político y social de España» (PGC2018-097159-B-I00) y miembro del proyecto europeo «Free your mind: Youth Activism in Southern Europe in times of Dictatorship» European Commission, EACEA).

## REFERENCIAS

- Betancourt Mejía, Gabriel. *Documentos para la historia del planeamiento integral de la educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1984.
- Campo, Salustiano del. *Cambios sociales y formas de vida*. Barcelona: Ariel, 1968.
- Cavalieri, Elena. *España y el FMI: la integración de la economía española en el sistema monetario internacional, 1943-1959*. Madrid: Banco de España, 2014.
- Comín, Alfonso C. «Educación 1938-70. De la ideología espiritualista a la ideología tecnocrática». *Cuadernos para el Diálogo* extra XXXVII (1973): 346-352.
- Corrales Morales, David. «Helping the implementation of the reform. Los préstamos del Banco Mundial y su impacto en la educación de la infancia española (1970-1972)». En *El factor internacional en la modernización educativa, científica y militar de España*, editado por Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla et al., 197-218. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2017.
- Corrales Morales, David. «Ciudadanos del mañana»: *La influencia estadounidense en la infancia durante el franquismo, 1953-75*. PhD diss., Universidad Complutense de Madrid, 2019.

- Corrales Morales, David. «Much Ado about Nothing? Lights and Shadows of the World Bank's Support of Spanish Aspirations to Educational Modernization (1968-1972)». En *Teaching Modernization. Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold War*, editado por Óscar Martín García y Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla, 127-148. New York: Berghahn Books, 2020.
- De la Torre, Joseba y Mario García Zúñiga (eds.). *Entre el mercado y el estado. Los planes de desarrollo durante el franquismo*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 2009.
- Delgado Gómez-Escalonilla, Lorenzo. «El ingreso de España en la Organización Europea de Cooperación Económica», *Arbor* 669 (2001):147-179.
- Delgado Gómez-Escalonilla, Lorenzo. «“After Franco, What?” La diplomacia pública de Estados Unidos y la preparación del post-franquismo». En *Claves internacionales en la transición española*, editado por Óscar J. Martín García y Manuel Ortiz Heras, 99-127. Madrid: Los Libros de La Catarata, 2010.
- Delgado Gómez-Escalonilla, Lorenzo. «Educación para el desarrollo. OCDE, asistencia exterior y reforma de la enseñanza en la España del tardofranquismo», *Foro de Educación* 18/2 (2020): 127-148.
- Delgado Gómez-Escalonilla, Lorenzo. «International Organizations and Educational Change in Spain during the Sixties». *Encounters in Theory and History of Education* 21 (2020): 70-91.
- Delgado Gómez-Escalonilla, Lorenzo y Patricia de la Hoz, «US Assistance to Educational Reform in Spain: Soft Power in Exchange for Military Bases». En *Teaching Modernization. Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold War*, editado por Óscar Martín García y Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla, 40-77. New York: Berghahn Books, 2020.
- Delgado Gómez-Escalonilla, Lorenzo y Rosa Pardo Sanz. «Ayuda americana y política de investigación en las postrimerías del franquismo». En *Ciencia en Transición. El lastre franquista ante el reto de la modernización*, editado por Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla y Santiago López, 229-270. Madrid: Sílex, 2019.
- Díez Hochleitner, Ricardo. «La reforma educativa de la LGE de 1970. Datos para una crónica». *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 261-278.
- Dorn, Charles y Kristen Ghodsee. «The Cold War Politicization of Literacy: Communism, UNESCO and the World Bank». *Diplomatic History* 36/2 (2012): 373-398.
- Echeverría Zabalza, Javier. *La movilidad social en España (1940-1991)*. Madrid: Itsmo, 1999.
- Engerman, David. «The Romance of Economic Development and New Histories of the Cold War». *Diplomatic History* 28/2 (2004): 23-55.
- Engerman, David et al. (eds.). *Staging Growth: Modernization, Development and the Global Cold War*. Boston: University of Massachusetts Press, 2003.

- Escolano Benito, Agustín. «Discurso ideológico, modernización técnica y pedagogía crítica durante el franquismo», *Historia de la Educación* 8 (1989): 7-27.
- Examen du developpment de l'enseignement dans les pays mediterraneens: Tendances et perspectives de l'enseignement dans les pays membres en voie de development*. Paris: OECD, 1972.
- Fernández de la Mora, Gonzalo. *El Estado de obras*. Madrid: Doncel, 1976.
- Fernández Soria, Juan M. «Presentación. Influencias europeas en la política educativa española del siglo XX (presencias y ausencias, temas para la investigación histórico-educativa)». *Historia de la Educación* 24 (2005): 27-37.
- Fiala, Robert y Audri Gordon Gordon. «Educational Ideology and the World Education Revolution, 1950-1970». *Comparative Education Review* 31/3 (1987): 315-333.
- Formation et fonctions des techniciens. Espagne*. Paris: OCDE, 1968.
- González-Delgado, Mariano. «“Estar a la altura de nuestro tiempo”: la televisión educativa, la UNESCO y la modernización de la enseñanza en el franquismo», *Hispania* 265 (2020): 597-627.
- González-Delgado, Mariano y Tamar Groves. «La enseñanza programada, la UNESCO y los intentos por modificar el currículum en la España desarrollista (1962-1974)», *Espacio, Tiempo y Educación* 4/2 (2017): 73-100.
- González-Delgado, Mariano y Tamar Groves. «Educational Transfer and Local Actors: International Intervention in Spain during the Late Franco Period». En *Teaching Modernization. Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold War*, editado por Óscar Martín García y Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla, 101-126. New York: Berghahn Books, 2020.
- González-Delgado, Mariano y Tamar Groves. «UNESCO mediation in Francoist curriculum policy: The case of educational television in Spain». En *Transnational Perspectives on Curriculum History*, editado por Gary McCulloch, Ivor Goodson y Mariano González-Delgado, 83-107. London: Routledge, 2020.
- Hernández Sandoica, Elena, Miguel A. Ruiz Carnicer y Marc Baldó Lacomba. *Estudiantes contra Franco (1939-1975). Oposición política y movilización juvenil*. Madrid: La Esfera de los Libros, 2007.
- Jiménez Blanco, José. «Desarrollo económico-Democracia política». En *España perspectiva 1972*, 151-178. Madrid: Gadiana de Publicaciones, 1972.
- Jones, Phillip W. *Education, Poverty and the World Bank*. New York: Sense Publishers, 2006.
- La educación en España: Bases para una política educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1969.
- La educación y el desarrollo económico-social: Planeamiento integral de la educación; Objetivos de España para 1970*. Madrid: Ministerio de Educación Nacional, 1962.



- Las necesidades de educación y el desarrollo económico-social de España*. Madrid: Ministerio de Educación Nacional-OCDE, 1963.
- Las necesidades de graduados en España en el período 1964-1971 (Enseñanzas Media y Superior)*. Madrid: Dirección General de Promoción y Cooperación Científica, 1966.
- Latham, Michel E. *The Right Kind of Revolution: Modernization and US Foreign Policy from the Cold War to the Present*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 2012.
- Lázaro Flores, Emilio. «Historia de las construcciones escolares en España». *Revista de Educación* 240 (1975): 114-126.
- Martín García, Óscar. «La política exterior cultural del Reino Unido, el British Council y el final de la dictadura en España». En *Historia de la transición en España: la dimensión internacional y otros estudios*, editado por Mónica Amador Fernández, 311-331. Madrid: Sílex, 2019.
- Martín García, Óscar y Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla (eds.). *Teaching Modernization. Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold War*. New York: Berghahn Books, 2020.
- Martín García, Óscar y Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla. «Educational Reform, Modernization and Development: A Cold War Transnational Process». En *Teaching Modernization. Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold War*, editado por Óscar Martín García y Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla, 1-39. New York: Berghahn Books, 2020.
- Martín García, Óscar y Francisco J. Rodríguez Jiménez. «¿Seducidos por el inglés? Diplomacia pública angloamericana y difusión de la lengua inglesa en España, 1959-1975». *Historia y Política* 29 (2013): 301-330.
- Martín García, Óscar y Francisco J. Rodríguez Jiménez. «The Engaging Power of English-Language Promotion in Franco's Spain». *Contemporary European History* 24/3 (2015): 415-435.
- Martínez Boom, Alberto. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización educativa en América Latina*. Barcelona: Anthropos, 2004.
- McNeely, Connie. «Prescribing National Education Policies: The Role of International Organizations». *Comparative Education Review* 39/4 (1995): 483-507.
- Meyer, John W., Francisco Ramírez, Richard Robinson and John Boli-Bennet, «The World Educational Revolution, 1950-1970». En *National Development and the World System: Educational, Economic, and Political Change, 1950-1970*, editado por John W. Meyer y Michael T. Hannan, 37-56. Chicago: University of Chicago Press, 1979.
- Milito Barone, Cecilia C. y Tamar Groves, «¿Modernización o democratización? La construcción de un nuevo sistema educativo entre el tardofranquismo y la democracia». *Bordón* 65/4 (2013): 135-148.

- Millán Barbany, Gregorio y Carlos Sánchez Tarifa. «Las enseñanzas técnicas en España». *Anales de Moral Social y Económica* (1964): 159-168.
- Muns, Joaquim y Montserrat Millet. *España y el Banco Mundial. Relaciones 1958-1994*. Madrid: Mundi Prensa, 1994.
- Ortega, Félix. «Las ideologías de la reforma educativa de 1970». *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 31-46.
- Ossenbach, Gabriela, y Alberto Martínez Boom. «Itineraries of the Discourses on Development and Education in Spain and Latin America (circa 1950-1970)». *Paedagogica Historica* 47/5 (2011): 679-700.
- Pardo Sanz, Rosa. «Las relaciones hispano-norteamericanas durante la presidencia de L.B. Johnson: 1964-1968». *Studia historica. Historia contemporánea* 22 (2004): 137-183.
- Pardo Sanz, Rosa. «EE.UU. y el tardofranquismo: las relaciones bilaterales durante la presidencia Nixon». *Historia del Presente* 6 (2005): 11-42.
- Principios de planeamiento*. Washington: UNESCO, 1960.
- Puchol, Juan. «El Libro Blanco, ¿un nuevo plan de desarrollo?». *Cuadernos para el Diálogo*, extra XVI (1969): 47-50.
- Puelles Benítez, Manuel. «Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970». *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 13-29.
- Rodríguez Jiménez, Francisco. «Forerunners of Change? The Ford Foundation's Activities in Francoist Spain». En *Teaching Modernization. Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold War*, editado por Óscar Martín García y Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla, 78-100. New York: Berghahn Books, 2020.
- Romero, José L. «Del Libro Blanco a la Ley General de Educación». En *España Perspectiva 1971*, 209-241. Madrid: Guadiana de Publicaciones, 1971.
- Schriewer, Jürgen. «Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada». *Educación y Ciencia* 1/15 (1997): 21-58.
- Sharma, Patrick A. *Robert McNamara's Other War: The World Bank and International Development*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2019.
- The Mediterranean Regional Project. Spain*. Paris: OECD, 1965.
- «The Mediterranean Regional Project». *The OECD Observer* 8 (1964): 1-12.
- Vázquez Montalban, Manuel. *La penetración americana en España*. Madrid: EDICUSA, 1974.
- Viñao, Antonio. *Escuela para todos: Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons, 2004.

# LA UNESCO Y LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN: LA INFLUENCIA DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES EN TORNO A LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA EN EL FRANQUISMO\*


*UNESCO and the Ley General de Educación: the influence of International Organizations around educational modernization on the Francoism*


Mariano González-Delgado<sup>α</sup> y Tamar Groves<sup>β</sup>

Fecha de recepción: 01/09/2020 • Fecha de aceptación: 02/03/2021

**Resumen.** Este trabajo se centra en analizar la influencia que tuvieron las ideas educativas propuestas por la UNESCO en el desarrollo de la Ley General de Educación (LGE) de 1970. De manera más concreta, se intenta establecer el impacto que ejerció el citado organismo internacional para entender el origen y desarrollo de la LGE durante el franquismo. Para ello, la primera parte del artículo estudia los inicios de la UNESCO en España y cómo se gestó la concepción educativa que daría inicio a una de las reformas educativas más importantes de la España contemporánea. En la

\* Esta investigación ha sido desarrollada bajo los proyectos de investigación: *Modernización, desarrollo y democratización. El papel de las potencias europeas occidentales y de las organizaciones internacionales en el cambio político y social en España*: PGC2018-097159-B-I00 y *Connecting History. Redes internacionales, producción científica y difusión global*: PID2019-105328GB-I00, ambos financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación. Agradecemos encarecidamente la ayuda prestada a los técnicos del Archivo General de la Administración, Emilio Rosillo Clement, Aitana Alba Barba y Marina Serrano Muñoz. También nos gustaría agradecer a Jon Igelmo Zaldívar, de la Universidad Complutense de Madrid, la invitación realizada para participar en el seminario «Cultura Cívica y Políticas Educativas» con el fin de discutir una primera versión de este trabajo.

<sup>α</sup> Dpto. de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje. Área de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de La Laguna. C. Pedro Zerolo, s/n. Edificio Central. 456, 28204 San Cristóbal de La Laguna, España. mgondel@ull.edu.es  <https://orcid.org/0000-0001-9817-9317>

<sup>β</sup> Dpto. de Ciencias de la Educación. Área de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Extremadura. Av. de la Universidad, s/n. 10071 Cáceres, España. tamargroves@unex.es  <https://orcid.org/0000-0002-0494-6085>

segunda parte, se analizan las recomendaciones dadas por el «Comité Asesor Internacional para la Reforma de la Educación en España» en torno al debate que establecieron con el Libro Blanco. La tercera parte del trabajo, por su parte, examina el impacto directo de dicho Comité y cómo sus valoraciones dirigieron el desarrollo de la LGE en sus primeros años de vida. Este trabajo pretende demostrar que la LGE puede entenderse mejor como una reforma nacida al amparo de las recomendaciones de la UNESCO en torno al contexto educativo originado dentro del marco de la Guerra Fría y la Teoría de la Modernización.

**Palabras clave:** LGE; UNESCO; planeamiento educativo; franquismo y educación.

**Abstract.** *This article analyzes the influence that the educational ideas proposed by UNESCO had on the development of the General Education Act (LGE) of 1970. More specifically, it attempts to establish the impact that this international organization had on the origin and development of the LGE during the Franco regime. To do so, the first part of the article studies the beginnings of UNESCO in Spain and how the educational conception that would give rise to one of the most important educational reforms of contemporary Spain was developed. In the second part, we examine the recommendations given by the «International Advisory Committee for the Reform of Education in Spain» regarding the debate generated by the Libro Blanco (White Paper). In the third part of the article we look at the Committee's direct impact and the way its assessments guided the development of the LGE in its first years. This work aims to demonstrate that the LGE can be better understood as a reform born under the recommendations of UNESCO regarding the educational context originated within the framework of the Cold War and the Modernization Theory.*

**Keywords:** LGE; UNESCO; educational planning; francoism and education.

## INTRODUCCIÓN: HACIA UN PERSPECTIVA TRANSNACIONAL EN EL ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN DURANTE EL FRANQUISMO

Los procesos de transferencia educativa, influencias extranjeras e intercambio de ideas pedagógicas como objeto de estudio dentro de la Historia de la Educación en España han supuesto una importante línea de investigación en las últimas décadas.<sup>1</sup> En la actualidad, se puede

<sup>1</sup> Véase como ejemplo la serie editada por José M.<sup>a</sup> Hernández Díaz (coord.), *Francia en la educación de la España contemporánea (1808-2008)* (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2011) o José

observar, por ejemplo, un número significativo de trabajos que han indicado las conexiones e influencias que se originaron entre los modelos de Escuela Nueva y la política educativa franquista.<sup>2</sup> Los mismos han ayudado a entender la importancia que las conexiones y relaciones entre países extranjeros, instituciones o personalidades tuvieron a la hora de generar un *aggiornamento* de la política educativa durante la dictadura franquista.<sup>3</sup>

Por otro lado, desde que la aparición de trabajos como los de Manuel De Puelles Benítez<sup>4</sup>, Agustín Escolano<sup>5</sup> o Juan Manuel Fernández Soria<sup>6</sup> mencionaran la importancia que algunos organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) o la

---

M.<sup>a</sup> Hernández Díaz (coord.), *La pedagogía belga y la innovación educativa en España (1900-1936)* (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2019) en la que se incluyen otras obras que abarcan las influencias italianas, alemanas o suizas en el sistema educativo español; Antonio Viñao, «La recepción de Rousseau en la formación inicial del magisterio primario (España, siglo 20)», *Revista História da Educação* 17, n.º 41 (2013): 11-28; María del Mar Del Pozo, «Community and the myth of the ideal school: circulation and appropriation of the Hamburg Gemeinschaftsschulen in Spain (1922-1933)», *Paedagogica Historica* 50, n.º 5 (2014): 599-614; Manuel Ferraz Lorenzo, «Un ejemplo de renovación pedagógica en Canarias durante los años 30: Tras el rastro y los retos de las técnicas Freinet», *História da Educação* 20, n.º 50 (2016): 157-175; o Javier Fernández Fernández, «Una experiencia pedagógica de la escuela nueva: Carmen Conde y el Orfanato Nacional de El Pardo», *Historia y Memoria de la Educación*, 10 (2019): 485-521.

<sup>2</sup> Carlos Martínez Valle, «Active Methods and Social Secularization in School Catechesis during the Franco Dictatorship (1939-1975): A Transfer in a Cultural System in Change», en *Catholic Education in the Wake of Vatican II*, eds. Rosa Bruno-Jofré y Jon Igelmo-Zaldívar (Toronto: University of Toronto Press, 2017): 69-91; Gabriel Barceló-Bauzá, Francisca Comas-Rubí y María del Mar Del Pozo, «La práctica escolar durante los primeros años del franquismo», *História da Educação* 22, n.º 54 (2018): 334-357.

<sup>3</sup> María del Mar Del Pozo y Sjaak Braster, «The Reinvention of the New Education Movement in the Franco Dictatorship (Spain, 1936-1976)», *Paedagogica Historica* 42, n.º 1-2 (2006): 109-126; Juan Mainer, *La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)* (Madrid: CSIC, 2009); Antonio F. Canales, «From soul to matter: the new Spanish Francoist pedagogy's plunge into experimental pedagogy and the influence of Raymond Buyse», *Paedagogica Historica* 55, n.º 3 (2019): 451-469.

<sup>4</sup> Manuel De Puelles Benítez, *Educación e ideología en la España Contemporánea* (Barcelona: Labor, 1980).

<sup>6</sup> Juan Manuel Fernández Soria, «Presentación. Influencias europeas en la política educativa española del siglo XX (presencias y ausencias, temas para la investigación histórico-educativa)», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24 (2005): 27-37.

Fundación Ford, pudieron tener en el proceso de modernización de la política educativa durante el tardofranquismo, algunos estudios nuevos han aparecido sobre esta cuestión.<sup>7</sup> Estos trabajos han puesto de manifiesto el impacto que tuvieron los organismos internacionales para comprender el origen y evolución de algunas políticas educativas y curriculares durante el franquismo. A su vez, los mismos se han beneficiado del interés que ha surgido dentro del campo de la Historia de la Educación a nivel mundial por analizar la importancia que habían tenido los fenómenos de internacionalización en la configuración de las políticas educativas a nivel nacional.<sup>8</sup> No solo cuestiones relativas al dominio que ejercieron las antiguas potencias imperialistas en la configuración de los sistemas educativos de los países coloniales durante el siglo XIX.<sup>9</sup> Otras líneas de investigación como los vínculos entre personas, instituciones, ideas o viajes también han creado nuevos focos historiográficos que han permitido mejorar la comprensión del ascenso y evoluciones del ámbito educativo a nivel global.<sup>10</sup>

En torno a esta perspectiva, también se han desarrollado investigaciones que han ampliado el espectro de análisis en este sentido. Algunas de ellas, han puesto el énfasis en la importancia que la Guerra Fría y la Teoría de la Modernización han tenido durante la segunda mitad del siglo XX para comprender el cambio orquestado dentro de los sistemas educativos en sus variados espacios organizativos.<sup>11</sup> Como han indicado Phillip Jones y Daniel Coleman, los sistemas educativos después de la II Guerra Mundial experimentaron una transformación notable. Ello produjo lo

<sup>7</sup> Gabriela Ossenbach y Alberto Martínez Boom, «Itineraries of the discourses on development and education in Spain and Latin America (circa 1950-1970)», *Paedagogica Historica* 47, n.º 5 (2011): 679-700; Aida Terrón, Josep M. Comelles y Enrique Perdiguero-Gil, «Schools and health education in Spain during the dictatorship of General Franco (1939-1975)», *History of Education Review* 46, n.º 2 (2017): 208-223.

<sup>8</sup> Gary McCulloch y Roy Lowe, «Introduction: Centre and periphery: networks, space and geography in the history of education», *History of Education* 32, n.º 5 (2003): 457-459; Eckhardt Fuchs, «Children's Rights and Global Civil Society», *Comparative Education* 43, n.º 3 (2007): 393-412.

<sup>9</sup> Joyce Goodman, Gary McCulloch y William Richardson, «'Empires overseas' and 'empires at home': postcolonial and transnational perspectives on social change in the history of education», *Paedagogica Historica* 45, n.º 6 (2009): 695-706.

<sup>10</sup> Gary McCulloch, *The Struggle for the History of Education* (London: Routledge, 2011), 93-97.

<sup>11</sup> John L. Rudolph, *Scientist in the Classroom. The Cold War Reconstruction of American Science Education* (New York: Palgrave, 2002); Héctor Lindo-Fuentes, «Educational Television in El Salvador and Modernisation Theory», *Journal of Latin American Studies*, 41 (2009): 757-792; Óscar J. Martín García, «A complicated mission: The United States and Spanish students during the Johnson administration», *Cold War History* 13, n.º 3 (2013): 311-329.

que estos autores han denominado como una especie de «arquitectura educativa global».<sup>12</sup> Un nexo de interconexiones entre países que ejerció una poderosa confluencia para entender los sistemas educativos como uno de los motores de la modernización y crecimiento económico y social de los mismos. La influencia de la Teoría de la Modernización y su difusión por parte de los citados organismos internacionales, ayudó a configurar una suerte de ideas de espectro internacional en torno al desarrollo educativo que permearon en los diferentes estados-nacionales.<sup>13</sup>

Este trabajo tiene por intención analizar el origen y primeras evoluciones de la Ley General de Educación (LGE). El inicio de esta política educativa ofrece un buen ejemplo acerca de la influencia e impacto que tuvieron los organismos internacionales en la modificación y modernización educativa durante la dictadura franquista. De forma más específica, se indica cómo la UNESCO se estableció como ente que desarrolló una nueva concepción educativa en España con la que la dictadura conflujo y puso en marcha de modo paulatino después de la II Guerra Mundial. De esta manera, el origen de la LGE debe entenderse como el resultado de un largo proceso previo centrado en la aceptación de las ideas de carácter funcionalista. Dicho de otro modo, la génesis de la reforma de 1970 se encuentra en la importancia que se otorgó a los sistemas educativos en el proceso de modernización económica y social de los países occidentales durante la Guerra Fría.

No obstante, dentro del campo de la Historia de la Educación también han surgido investigaciones muy recientes que nos hablan de la necesidad de reforzar lo que se ha denominado como historia transnacional.<sup>14</sup> Lo que preocupaba a algunos investigadores, era poder explicar

<sup>12</sup> Phillip W Jones y David Coleman, *The United Nations and Education Multilateralism, Development and Globalization* (New York: Routledge, 2005), 48.

<sup>13</sup> El inicio de este tipo de trabajos se encuentra en las investigaciones pioneras desarrolladas por John W. Meyer, Francisco O. Ramírez, Richard Rubinson y John Boli, «The World Educational Revolution, 1950-1970», *Sociology of Education* 50, n.º 4 (1977): 242-258.

<sup>14</sup> Eckhardt Fuchs, «History of Education beyond the Nation? Trends in Historical and Educational Scholarship», en *Connecting Histories of Education: Transnational and Cross-Cultural Exchanges on (Post-) Colonial Education*, eds. Barnita Bagchi, Eckhardt Fuchs y Kate Rousmaniere, (New York: Berghahn Books, 2014), 11-26; Eugenia Roldán-Vera y Eckhardt Fuchs, «Introduction: The Transnational in the History of Education», en *The Transnational in the History of Education: Concepts and Perspectives*, eds. Eugenia Roldán-Vera y Eckhardt Fuchs (Cham: Palgrave Macmillan, 2019), 1-47; Gary McCulloch, Ivor Goodson y Mariano González-Delgado, «Introduction. Curriculum history and transnational perspectives for studies: generating debates on educational research», en

por qué después de la II Guerra Mundial los sistemas educativos a nivel mundial parecían tener las mismas direcciones en sus políticas educativas. A pesar de que los países tuviesen sistemas políticos distintos, tradiciones culturales diversas y estructuras educativas antagónicas, durante la segunda mitad del siglo XX los mismos comenzaron a converger hacia la misma idea o concepto de educación. De esta forma, la categoría de estado-nación como espacio desde el que analizar las políticas educativas empezó a verse como un marco necesario a transformar en pro de una visión transnacional.<sup>15</sup>

La idea a desarrollar se basa en que durante los años indicados una nueva concepción social y educativa se configuró como deseable. El concepto de modernización superó los límites establecidos por los estados-nacionales y estos mismos funcionaron como motores que empujaron hacia esa nueva atmósfera educativa y social.<sup>16</sup> A partir de aquí, algunas investigaciones han señalado la necesidad de «replantear dentro de un apropiado contexto internacional»<sup>17</sup> a los sistemas educativos para entender su origen y evolución de una manera adecuada. El hecho es que, como ha indicado Óscar Martín-García y Rosa Magnúsdóttir, los fenómenos de diplomacia pública entre países –dentro o no de los citados organismos–, configuraron un importante instrumento de «rehabilitación, proyección y aceptación de compromisos entre regímenes de

---

*Transnational Perspectives on Curriculum History*, eds. Gary McCulloch, Ivor Goodson y Mariano González-Delgado (London: Routledge, 2020), 1-11; Óscar J. Martín-García y Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla, «Educational Reform, Modernization, and Development: A Cold War Transnational Process», en *Teaching Modernization Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold War*, eds. Óscar J. Martín-García y Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla (New York: Berghahn Books, 2020), 1-39.

<sup>15</sup> Ivan L. Christensen y Christian Ydesen, «Routes of Knowledge: Toward a Methodological Framework for Tracing the Historical Impact of International Organizations», *European Education* 47, n.º 3 (2015): 274-288.

<sup>16</sup> Daniel Tröller, «The technocratic Momentum after 1945, the Development of Teaching Machines, and Sobering Results», *Journal of Educational, Media, Memory and Society* 5, n.º 2 (2013): 1-19; Jon Igelmo-Zaldívar y Gonzalo Jover, «Cuestionando la narrativa del aprendizaje servicio a partir de dos iniciativas de extensión social universitaria de orientación católica en la década de 1950 en España», *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, 87 (2019): 151-162; Miguel Á. Cabrera, «The discursive origins of the welfare state: Spanish social reformism, 1870-1900», *Journal of Social History* 52, n.º 4 (2019): 1165-1184.

<sup>17</sup> Andrea Mariuzzo, «American cultural diplomacy and post-war educational reform: James Bryant Conant's misión to Italy in 1960», *History of Education* 45, n.º 3 (2016): 352-371, 353.



diferentes puntos de vista políticos». <sup>18</sup> Un aspecto que nos permite indicar que después de la II Guerra Mundial los organismos internacionales establecieron un fenómeno de universalización y conceptualización de la educación que superó los límites de los márgenes nacionales.

Este artículo se sitúa dentro de la citada perspectiva. Se parte de la idea de que el origen y desarrollo de la LGE durante los años de la dictadura se puede entender de una mejor manera si se inserta dentro de los procesos de modernización e impacto que tuvieron los organismos internacionales durante estos años. Ello nos permite comprender no solo cómo se gestó un determinado concepto sobre educación. También es un marco adecuado para comprender por qué desde finales de la década de los cuarenta del siglo XX, las instituciones educativas franquistas desarrollaron proyectos de modernización educativa relativos a tecnologías educativas, libros de texto o alfabetización y publicaron una cantidad importante de trabajos relacionados con los proyectos propuestos por la UNESCO. <sup>19</sup> Por tanto, este trabajo intenta analizar el origen y el desarrollo de la LGE entendido como un proceso de carácter transnacional en el que los actores locales también jugaron un destacado papel en el establecimiento de la misma.

## LA UNESCO Y EL FRANQUISMO: HACIA LA BÚSQUEDA DE UNA NUEVA CONCEPCIÓN EDUCATIVA

La UNESCO se creó en 1945 como un organismo especializado de las Naciones Unidas (ONU) para las cuestiones relativas a educación, ciencia y cultura. Su propósito inicial era reconstruir instituciones de carácter

<sup>18</sup> Óscar J. Martín García y Rosa Mgnúsdottir, «Machineries of Persuasion: European Soft Power and Public Diplomacy during the Cold War», en *Machineries of Persuasion: European Soft Power and Public Diplomacy during the Cold War*, eds. Óscar J. Martín García y Rosa Mgnúsdottir (Berlín: De Gruyter Oldenbourg, 2019), 1-15, 4.

<sup>19</sup> Gabriela Ossenbach y Tamar Groves, «Entre la mitificación y la crítica: el cine y los medios audiovisuales en la escuela primaria en España en el tardofranquismo y la transición, 1958-1982», *Cahiers de civilisation espagnole con contemporaine*, 11 (2013): 1-12; Mariano González-Delgado, Manuel Ferraz Lorenzo y Cristian Machado-Trujillo, «The concept of the State in textbooks: Analysis and reinterpretation during the Spanish Transition to Democracy (1976-1986)», *British Journal of Educational Studies* 68, n.º 3 (2019): 331-347; Kira Mahamud Angulo y Cecilia Milito Barone, «Estancias y consultores para la formación del profesorado. Un pilar estratégico del intercambio cultural ente España y Estados Unidos (1960-1976)», en *Modernización educativa y socialización política: Contenidos curriculares y manuales escolares en España durante el tardofranquismo y la transición democrática*, ed. Manuel Ferraz Lorenzo (Madrid: Morata, 2020), 151-190.

cultural, educativo y científico destruidas por la guerra con el fin de promover la comprensión internacional, la cooperación y la paz entre países. En cierta medida, se podría indicar que el fin era evitar la repetición de fenómenos como el racismo, la desigualdad entre clases o las visiones maximalistas de carácter nacionalista que originaron las guerras mundiales.<sup>20</sup> Es evidente que en los años venideros la UNESCO ampliaría su radio de acción. El incremento de programas educativos sería constante y albergaría una rama notable de políticas encaminadas al desarrollo educativo, económico y social.<sup>21</sup> No es sencillo establecer la influencia e impacto que tuvo la UNESCO durante los primeros años de la dictadura franquista. No obstante, y antes de su entrada oficial en 1952,<sup>22</sup> la dictadura parecía estar al corriente de las actividades del organismo internacional desde su origen. De hecho, el Ministerio de Asuntos Exteriores de la dictadura conoció de primera mano el documento sobre la primera «Conferencia Internacional de Ministros de Educación» organizada por la UNESCO en Londres en 1945<sup>23</sup> y la celebrada en Ginebra en 1947 sobre «instrucción pública».<sup>24</sup> Es más, entre esos dos años, instituciones educativas como el propio Ministerio de Educación Nacional (MEN) o el Instituto San José de Calasanz de Pedagogía se hicieron eco de las propuestas del organismo y publicaron varios artículos concernientes a la UNESCO o a otras instituciones que colaboraban con la misma.<sup>25</sup>

Por otro lado, unos años más tarde, la Real Academia de la Historia recibía un encargo de la UNESCO relacionado con el programa de

<sup>20</sup> Aigul Kulnazarova y Christian Ydesen, «The nature and methodology of UNESCO's educational campaigns for international understanding», en *UNESCO without Borders: Educational campaigns for international understanding*, eds. Aigul Kulnazarova y Christian Ydesen (London: Routledge, 2017), 3-12.

<sup>21</sup> Poul Duedahl, «Out of the House: On the Global History of UNESCO, 1945-2015», en *A History of UNESCO: Global Actions and Impacts*, ed. Poul Duedahl (London: Palgrave Macmillan, 2016), 3-23.

<sup>22</sup> Ángel Oliveros, *XXV años de la Comisión Nacional Española de Cooperación con la UNESCO* (Madrid: UNESCO-MEC, 1978), 40.

<sup>23</sup> «Conferencia Internacional de Ministros de Educación organizado por la UNESCO», noviembre de 1945, Fondo Ministerio de Asuntos Exteriores (10)000.000, legajo R-5927, Exp. 43, Archivo General de la Administración (AGA).

<sup>24</sup> «Conferencia Internacional de Instrucción Pública organizada por la UNESCO», 1947, Fondo Ministerio de Asuntos Exteriores (10)000.000, legajo R-2481, Exp. 8, AGA.

<sup>25</sup> «Misión y servicio de la Oficina Internacional de Educación», *Revista Nacional de Educación*, 57 (1945): 67-70; José María Martínez Val, «Educación y pacifismo (La formación del hombre para la paz)», *REP* 5, n.º 18 (1947): 253-268; y John Snowden, «Lazos docentes internacionales», *Revista Nacional de Educación*, 68 (1947): 91-93.

comprensión internacional. En 1950, dicha institución comenzó a participar en el grupo de trabajo sobre el «Proyecto para una Historia Científica y Cultural de la Humanidad»<sup>26</sup> que había sido elaborado por historiadores y científicos sociales como Lucien Febvre, Carl J. Burckhardt o Jean Piaget. Los encargados de llevar a cabo dicho proyecto para España serían el Duque de Alba –como presidente–<sup>27</sup>, Ciriaco Pérez Bustamante, Claudio Sánchez Albornoz o Salvador de Madariaga, entre otros comisarios.<sup>28</sup> En realidad, el grupo español estaba conformado por una comisión mixta entre personalidades de la dictadura y el Gobierno de la República en el exilio. Seguramente la intención de la UNESCO fuese mantener alguna vía diplomática con España en ambas direcciones en función de cómo se diesen los acontecimientos políticos en un futuro.<sup>29</sup> El objetivo de dicho proyecto, sería «la producción de libros, charlas, exposiciones... que faciliten la comprensión más amplia de los aspectos científicos y culturales de la humanidad», para desarrollar una idea de «dependencia mutua de los pueblos y de las culturas», como una empresa de «patrimonio común».<sup>30</sup> Es cierto que hubo alguna reticencia por parte de la dictadura en la conformación de dicho comité. El presidente de la misma recibió alguna carta donde se señalaba el «desagrado» que podía suponer para el Duque de Alba «porque nuestro gobierno no mire con mucha simpatía la idea» de la «participación de Sánchez Albornoz o Madariaga» en la misma.<sup>31</sup> No obstante, este hecho no supuso un freno a la conformación y desarrollo del proyecto durante el franquismo. En

<sup>26</sup> «Report on the Project for a Scientific and Cultural History of Mankind», 17 de marzo de 1950, caja Secretaría de la Real Academia de la Historia, Papeles Varios, UNESCO (1951-1983), Archivo de la Real Academia de la Historia (ARAH).

<sup>27</sup> «Carta de Jaime Torres Bodet, Director General de la UNESCO, al Duque de Alba», 30 de mayo de 1951, caja Secretaría de la Real Academia de la Historia, Papeles Varios, UNESCO (1951-1983), ARAH.

<sup>28</sup> «Comission Internationale Pour une Histoire Scientifique et Culturelle de L'Humanite», 3 de noviembre de 1952, p. 5, caja Secretaría de la Real Academia de la Historia, Papeles Varios, UNESCO (1951-1983), ARAH.

<sup>29</sup> Sobre los contactos del Gobierno en el exilio con la UNESCO y las reticencias de la UNESCO a señalar dicho gobierno como ente legítimo de España, se puede ver «Letter from Álvaro de Albornoz to the Chairman of Executive Board of UNESCO», 13 de septiembre de 1949, caja 17 EX/31, UNESCO Archive.

<sup>30</sup> «Informe para una Historia Científica y Cultural de la Humanidad», 25 de mayo de 1951, p. 1, caja Secretaría de la Real Academia de la Historia, Papeles Varios, UNESCO (1951-1983), ARAH.

<sup>31</sup> «Carta de Manuel González-Hontoria al Duque de Alba», 11 de junio de 1951, caja Secretaría de la Real Academia de la Historia, Papeles Varios, UNESCO (1951-1983), ARAH.

1954, con la visita de Luther H. Evans a la Ciudad Universitaria,<sup>32</sup> ya se había puesto en marcha una exposición de pintura enviada por la UNESCO para la comprensión internacional «con fines educativos» en España.<sup>33</sup> Incluso, en torno a este proyecto un inspector de enseñanzas medias sugirió «la conveniencia del envío a todos los Institutos de Enseñanza Media de España información detallada... de la citada entidad» y que se propusiese «como tema de redacción para los exámenes del próximo junio un trabajo sobre la UNESCO».<sup>34</sup>

En este sentido, las propuestas sobre el programa de comprensión internacional fueron de alguna forma divulgadas a través de diferentes instituciones de la dictadura. En torno a estas ideas, comenzaron a llegar a España películas educativas creadas por la UNESCO como «Emanipación de las mujeres», «Derecho a la educación», «Abolición de la esclavitud» o «Qu'est-ce qu'une race?».<sup>35</sup> En 1952 ya se había firmado un acuerdo para que se permitiera «la libre entrada en España de todas las publicaciones de la UNESCO» sin censura y se fomentase su circulación por el país ibérico.<sup>36</sup> Incluso, esas mismas películas comenzaron a ser usadas por el Instituto San José de Calasanz dentro del programa de Misiones Pedagógicas para combatir, también, las tasas de analfabetismo.<sup>37</sup> Todo ello, se acrecentó bajo un programa más amplio encaminado a la cooperación entre países que albergaba la revisión de manuales escolares. De esta forma, a partir de 1951, España firmó un acuerdo con Brasil para revisar de forma bilateral diferentes libros de texto de Historia con el fin de intentar disipar aquellos contenidos que tendiesen a la

<sup>32</sup> «Carta de Antonio Poch a Pedro Laín Entralgo, visita de Luther Evans a Madrid», 5 de mayo de 1954, caja ES, AGUCM, R-266, Archivo General de la Universidad Complutense de Madrid (AGUCM).

<sup>33</sup> «Carta del Embajador de España en París a los Delegados permanentes de España ante la UNESCO», 6 de julio de 1954, Embajada de España en París (10)097.000, caja 54/11502, AGA.

<sup>34</sup> «Carta del Ministro de Asuntos Exteriores al Director General de Enseñanza Media», 12 de mayo de 1954, caja ES, AGUCM, R-266, AGUCM.

<sup>35</sup> «Carta del jefe de la Oficina de la UNESCO del MEN al Comisario de Extensión Cultural», 26 de febrero de 1954, caja ES, AGUCM, R-266, AGUCM.

<sup>36</sup> «Carta de El Conde de Casa Rojas, Embajador de España en París, a Pablo de Berredo Carneiro, UNESCO», 17 de noviembre de 1952, Embajada de España en París (19)097.000, caja 54/11594, AGA.

<sup>37</sup> «Catálogos extranjeros de cine educativo, UNESCO», 1954, caja ISJC/25/8, Archivo del Instituto San José de Calasanz de Pedagogía, Residencia de Estudiantes (ISJC).

construcción de prejuicios culturales o ideas de carácter racista.<sup>38</sup> Estos acuerdos se extenderían con la creación de la Comisión Nacional Española de Cooperación con la UNESCO en 1953. Durante los años siguientes, el programa de «revisión bilateral de los manuales de historia» para la comprensión internacional se firmó también con Francia (1954),<sup>39</sup> Honduras (1957) o Paraguay (1957).<sup>40</sup> Los mismos serían realizados por la Real Academia de la Historia pero también por instituciones como el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP), desde la creación de la misma.<sup>41</sup>

No obstante, el desarrollo de las actividades de la UNESCO no se circunscribió en sus primeros años a las cuestiones específicas sobre comprensión internacional. El uso de los medios audiovisuales como elemento educativo tendente al primer aspecto, pero también al desarrollo económico y social del país, tuvieron una presencia importante en las instituciones educativas de la dictadura. En 1948, el Instituto San José de Calasanz creaba un «Departamento de Filmología» con el objetivo de mejorar los procesos de «alfabetización y desarrollo de las zonas rurales».<sup>42</sup> Unos años después el mismo centro bebía directamente de las fuentes UNESCO para el desarrollo de actividades educativas con tales medios. En 1951, Guillermo De Reyna, director del citado departamento, entregaba un informe sobre su asistencia al congreso celebrado por el «Centro Internacional de Cinema Educativo y de Cultura (CIDALC)».<sup>43</sup> Un año más tarde, el mismo protagonista acudía a un congreso de la UNESCO celebrado en Milán sobre «estudios de los medios audiovisuales en la educación de base». En el informe que entregó al Instituto San José de Calasanz, el autor indicaba que los citados medios podían ser

<sup>38</sup> «Revisión de textos escolares en países hispanoamericanos», 1952, Ministerio de Educación (05) 001.029, caja 35619, AGA.

<sup>39</sup> «Comisión Nacional Francesa: Revisión de manuales de Historia», 1954-1998, caja 58/ Carpetilla 1, Archivo de la Comisión Nacional Española de Cooperación con la UNESCO (ACNEC-UNESCO).

<sup>40</sup> Mariano González-Delgado y Tamar Groves, «Educational Transfer and Local Actors: International Intervention in Spain during the Late Franco Period», en *Teaching Modernization Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold War*, eds. Oscar J. Martín García y Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla (New York: Berghahn Books, 2020), 101-126.

<sup>41</sup> Adolfo Maíllo, «La comprensión entre Oriente y Occidente», *Vida Escolar*, 4 (1959): 42-44.

<sup>42</sup> «Carta de Víctor García Hoz a Guillermo de Reyna», 17 septiembre de 1948, caja ISJC/25/6, ISJC.

<sup>43</sup> «Memoria de la representación española en la asamblea general del Centro Internacional del Cinema Educativo y de Cultura (CIDALC)», 15 de noviembre de 1951, caja ISJC/4/1, ISJC.

importantes para «las poblaciones retrasadas» con el objetivo de ayudarles «a comprender los problemas del medio en que viven». Dicho de otra manera, podían servir para que las zonas rurales tuviesen «una justa idea de sus derechos y deberes tanto cívicos como individuales» o para que pudiesen «participar más eficazmente en el progreso económico y social de la humanidad».<sup>44</sup> Como el propio De Reyna escribiese poco después, los medios audiovisuales fueron vistos como una herramienta «capaz de realizar la más profunda renovación económica y cultural en las comunidades más atrasadas de nuestra patria».<sup>45</sup> Lo importante a destacar de esta cuestión, es que estas ideas fueron los lemas principales que se volverían a reproducir en diferentes seminarios o congresos que se organizaron en España sobre esta cuestión bajo acuerdos con la UNESCO. Baste señalar, como ejemplo, los organizados en Tánger en 1955<sup>46</sup> o Valencia en 1960.<sup>47</sup>

No nos deben extrañar la aparición de este tipo de trabajos en España por estas fechas. Desde sus inicios, la UNESCO había puesto en marcha determinados trabajos sobre el uso de los medios audiovisuales como instrumento para el desarrollo económico. Como ha indicado Suzanne Langlois, desde 1945 la UNESCO vio en el uso de películas una «poderosa herramienta para la modernización» de los países en vías de desarrollo».<sup>48</sup> Emile McAnany también ha señalado cómo desde finales de los años cuarenta del siglo XX, la UNESCO se había convertido en un «rápido consumidor» de la literatura estadounidense sobre medios de comunicación y desarrollo. En particular, estuvo muy interesada en los trabajos de Wilburn Schramm sobre el uso de la televisión como un método educativo que podía alcanzar grandes cotas de modernización

<sup>44</sup> Guillermo De Reyna y Juan Juez Vicente, «Congreso de estudio de los medios audiovisuales en la educación de base. Memoria de los representantes del Consejo Superior de Investigaciones Científicas asistentes al mismo», 16 de mayo de 1952, p. 9, caja ISJC/4/3, ISJC.

<sup>45</sup> Guillermo De Reyna, «Los métodos audio-visuales en la educación fundamental. Notas al congreso de Milán», *Revista de Educación* 1, n.º 2 (1952): 164-167, 167.

<sup>46</sup> «Carta de Juan Esterlich al Embajador de España en París», 14 de febrero de 1955, Embajada de España en París (10)097.000, caja 54/11594, AGA.

<sup>47</sup> «Memoria sobre la XI Conferencia General de la UNESCO y sobre las actividades de la Comisión Nacional Española», 15 de diciembre de 1960, caja ES, AGUCM, R-300, AGUCM.

<sup>48</sup> Susanne Langlois, «And Action! UN and UNESCO Coordinating Information Films, 1945-1951», en *A History of UNESCO: Global Actions and Impacts*, ed. Poul Duedahl (London: Palgrave Macmillan, 2016), 73-94, 73.

económica. Años más tarde, Schramm se convertiría en uno de los principales técnicos de la UNESCO en el desarrollo de este tipo de programas en diferentes países.<sup>49</sup>

Sin embargo, durante los años en que se desarrollaron los programas indicados, comenzó a originarse de forma paralela un proceso que modificaría la política educativa durante el franquismo. Nos referimos a los acontecimientos iniciados a principios de los años cincuenta entre las instituciones educativas franquistas y la UNESCO. En 1952, el Ministerio de Asuntos Exteriores recibía una carta del director de la UNESCO John W. Taylor. En ella, se invitaba al comité ejecutivo español a aportar sus observaciones acerca del «grupo de trabajo sobre el programa y desarrollo futuros de la UNESCO».<sup>50</sup> Entre los documentos a comentar, se encontraba el relativo al programa de trabajo de la VIII Conferencia General de la UNESCO que se celebraría en Montevideo entre el 12 de noviembre y el 11 de diciembre de 1954 y que sería el primero al que acudiese la delegación española con voz y voto. Al año siguiente, el comité ejecutivo español de la UNESCO emitía una serie de observaciones sobre dicho programa. En ellas, se señaló que el comité «muestra su conformidad en principio» a todo lo que hacía referencia a la «campaña en pro de la enseñanza gratuita y obligatoria», al igual que la «educación de adultos» en la medida en que todo ello se observaba como un elemento fundamental para la búsqueda del desarrollo.<sup>51</sup> Por primera vez, las instituciones educativas franquistas aceptaban y convergían con una idea fundamental que acababa de poner sobre la mesa la UNESCO. Nos referimos a la idea de que los sistemas educativos y la universalización de los mismos eran un eje fundamental para el desarrollo económico. Pero no solo. Al mismo tiempo se daba por válida una nueva concepción educativa. Nos referimos a la idea de que los sistemas educativos se deben establecer en relación a las necesidades de desarrollo económico de los países. Por tanto, desde el MEN se aceptaba una premisa básica de la

<sup>49</sup> Emile G. McAnany, *Saving the World: A Brief History of Communication for Development and Social Change* (Baltimore: University of Illinois Press, 2012), 20.

<sup>50</sup> «Carta de J. W. Taylor al Ministerio de Asuntos Exteriores», 10 de diciembre de 1952, caja ES, AGUCM, R-266, AGUCM.

<sup>51</sup> «Observaciones españolas al documento 7G/PGR/39 relativo al programa y desarrollo futuro de la UNESCO», 29 de agosto de 1953, p. 10, caja ES, AGUCM, R-266, AGUCM.

Teoría de la Modernización y, al mismo tiempo, se observaba como deseable la idea de planeamiento educativo.<sup>52</sup>

Después de la celebración del congreso de Montevideo, la concepción sobre la política educativa caminaría en este sentido. El discurso que el ministro de Educación ofreció en dicha conferencia dejaba pocas dudas al respecto. En el mismo, Joaquín Ruiz-Giménez reconocía que un principio fundamental que debía regir en todos los espacios educativos era el «principio de igualdad sustancial de todos los hombres y todos los pueblos... sin distinción de razas ni de clases sociales».<sup>53</sup> Es más, parafraseando la nueva visión educativa que había desarrollado la UNESCO, indicaba la necesidad de generar «la elevación social de los sectores económicamente más débiles en todos los pueblos» a través de la educación.<sup>54</sup> En este mismo sentido, se expresaba la delegación española que acudió a dicho congreso. En el informe que emitieron Manuel Fraga Iribarne o José Luis Villar Palasí, entre otros, sobre la asistencia a dicha conferencia, se señalaba cómo la delegación española realizó una «defensa de la labor de esta conferencia» y de las ideas propuestas por la UNESCO.<sup>55</sup>

Este tipo de afirmaciones acerca de la necesidad de planear o planificar el sistema educativo en relación al desarrollo económico no deberían sorprendernos. Como el mismo Ricardo Díez-Hochleitner afirmaría años después de la puesta en marcha de la LGE, «en 1955, el entonces ministro de Educación Nacional, Joaquín Ruiz-Giménez... declaró su aspiración de preparar en el plazo de un año “tal vez una ley o Fuero general de la Educación desde la Enseñanza Primaria hasta nuestras Universidades”». Un hecho que, como el propio Díez-Hochleitner reconocería, le «impactó considerablemente por aquellas fechas».<sup>56</sup> De hecho, durante los primeros años de la década de los cincuenta del siglo XX, el MEN

<sup>52</sup> Sobre la Teoría de la Modernización y su relación con la educación, véase Óscar Martín-García, «Una utopía secular. La teoría de la modernización y la política exterior estadounidense en la Guerra Fría», *Historia y Política*, 34 (2015): 27-52.

<sup>53</sup> Joaquín Ruiz-Giménez, «España, en la UNESCO», *Revista de Educación*, 26 (1954): 157-160, 157.

<sup>54</sup> Ruiz-Giménez, «España, en la UNESCO», 160.

<sup>55</sup> «Carta de Manuel Fraga Iribarne al presidente del Comité Ejecutivo de la UNESCO, Pedro Laín Entralgo», 21 de enero de 1955, p. 11, caja ES, AGUCM, R-266, AGUCM.

<sup>56</sup> Ricardo Díez-Hochleitner, «La reforma educativa de la LGE de 1970. Datos para una crónica», *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 261-278, 262.



comenzó a establecer políticas educativas enmarcadas dentro del desarrollo económico y social. Nos referimos aquí, por ejemplo, a la Ley de Construcciones Escolares (1953 y 1956), el aumento de los presupuestos para la Comisaría de Protección Escolar (1956),<sup>57</sup> la promulgación de los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria (1953), la Ley de Ordenación de Enseñanza Medias (1953) o la Ley de Formación Profesional Industrial (1955).<sup>58</sup> En realidad, el MEN venía a desarrollar las ideas sobre planeamiento educativo que se habían erigido como centrales dentro de la UNESCO desde principio de los años cincuenta. Un aspecto que se aceleraría a partir de 1963 con la creación del Instituto de Planeamiento Educativo por parte del citado organismo.<sup>59</sup>

A pesar de la destitución de Ruiz-Giménez como ministro de educación en 1956, la concepción educativa desplegada por las instituciones educativas de la dictadura seguiría por los mismos cauces. Un hecho importante marcaría un punto de inflexión sobre esta cuestión. En 1954 un técnico francés de la UNESCO recibía una beca a cargo del «Patronato Raimundo Lulio» a desarrollar en el Instituto San José de Calasanz centrada en «la educación en relación con los medios sociales».<sup>60</sup> Su nombre era Jacques Bousquet y ese mismo año hasta 1960 sería asesor técnico del MEN. Cargo que repetiría desde 1969 hasta 1973 para el desarrollo de la LGE.<sup>61</sup> En 1957, Bousquet publicaba un artículo en la *Revista de Educación*. En el mismo, el autor insistía en la necesidad de «replantear la educación completamente». Señalaba la importancia de adoptar una nueva concepción educativa que se «percatase de que las instituciones creadas en el curso de los cien años últimos son extremadamente ineficaces» y que por tanto era preciso «refundir en su totalidad» las mismas. Dicho de otro modo, «el problema no consiste en reformar parcelas concretas o en imitar un poco de esto o de lo otro,

<sup>57</sup> «Panorama económico de la protección escolar», *Revista de Educación*, 71 (1957): 58-60.

<sup>58</sup> Escolano, «Los comienzos de la modernización pedagógica en el Franquismo (1951-1964)», 291-298.

<sup>59</sup> Jones y Coleman, *The United Nations and Education Multilateralism, Development and Globalization*, 61-90. Véase también, el informe de la UNESCO «Emergency Programme of Financial aid to member states and associate member in Africa: International aid for Educational Planning», noviembre de 1961, caja WS/0961.9, UNESCO Archive.

<sup>60</sup> «Contrato de colaboración, Patronato Raimundo Lulio, Instituto San José de Calasanz al prof. Jacques Bousquet», 3 de febrero de 1954, caja ISJC/18/8, ISJC.

<sup>61</sup> Jacques Bousquet, *La problemática de las reformas educativas* (Madrid: MEC, 1974), 3.

sino en replantear la educación completamente». <sup>62</sup> En realidad, el autor hacía referencia a la necesidad de planear el sistema educativo en su totalidad en relación con las metas del desarrollo económico y social. Por tanto, en hacer pivotar el sistema educativo desde una visión elitista hacia la promoción de las masas con el fin de desarrollar al máximo el capital humano disponible.

En este mismo sentido se pronunciaría el, por entonces, secretario general del Consejo Nacional de Educación, Fraga Iribarne. En 1953 organizaba en Santander un ciclo sobre «La Educación en una sociedad de masas». <sup>63</sup> En ellas, el autor expresaba la necesidad de modernizar el sistema educativo español y adaptarlo al desarrollo. Fraga insistía en el interés de «ampliar» y «planificar» el sistema educativo. Se trataba de «obligar al Estado a un mayor control de la educación» para, entre otras cosas, «prolongar el período de escolaridad obligatoria». <sup>64</sup> Un aspecto que diferentes técnicos del MEN conocían directamente por su participación en diferentes conferencias de la UNESCO como la «Conferencia de enseñanza obligatoria y gratuita» celebrada en 1953, <sup>65</sup> la reunión sobre «Las causas del fracaso en las escuelas» en 1956 <sup>66</sup> o la reunión sobre «Estudio de los problemas de la Protección escolar» en 1959. <sup>67</sup> Incluso, en la reunión de 1959, José Navarro Latorre como comisario de la Protección Escolar del MEN, fue «elegido Vicepresidente de la Asociación Internacional de la Información Escolar Universitaria y Profesional y Protección escolar», creada por la UNESCO en 1959. <sup>68</sup> A raíz de las primeras aproximaciones sobre esta

<sup>62</sup> Jacques Bousquet, «Replantear el problema de la educación», *Revista de Educación*, 69 (1957): 1-4, 1 y 3. Similares argumentos en Manuel Utande Igualada, «Una Ley general de Educación», *Revista de Educación*, 99 (1959): 1-3.

<sup>63</sup> Manuel Fraga Iribarne, ed., *La educación en una sociedad de masas* (Madrid: Cultura Hispánica, 1954).

<sup>64</sup> Visto en José María Ortiz de Solórzano, «La educación en una sociedad de masas», *Revista de Educación*, 14 (1953): 237-243, 238.

<sup>65</sup> «Conferencia regional sobre la enseñanza gratuita y obligatoria», 1953, Ministerio de Asuntos Exteriores (10)000.000, caja 82/10522, AGA.

<sup>66</sup> «Reunión sobre curso de fracaso en las escuelas organizado por la UNESCO», 1956, Ministerio de Asuntos Exteriores (10)000.000, caja 82/13593, AGA.

<sup>67</sup> «Reunión de la Comisión Internacional Permanente para el estudio de los problemas de la protección escolar convocada por la UNESCO», 1959, Ministerio de Asuntos Exteriores (10)000.000, caja 82/13593, AGA.

<sup>68</sup> «Informe sobre la Reunión de la Comisión Internacional Permanente sobre Protección Escolar», 1959, Ministerio de Asuntos Exteriores (10)000.000, caja 82/13593, AGA.

cuestión, comenzaron a aparecer trabajos sobre la «conveniencia social de la democratización de la enseñanza» o de la importancia de fomentar «la igualdad de oportunidades para las familias con rentas bajas» con el fin de modernizar y mejorar el desarrollo económico a través del incremento del «capital humano». <sup>69</sup>

Después de la aparición de estos primeros artículos sobre la necesidad de planear y reformar el sistema educativo como elemento de desarrollo, la cuestión se aceleraría en la década de los sesenta. El propio ministro de educación, Jesús Rubio García-Mina, lo pondría de manifiesto en el discurso dado en la XI Conferencia General de la UNESCO en 1961. El ministro indicaba la necesidad de «hacer un esfuerzo para lograr un mayor rigor en la planificación» del sistema educativo. Al mismo tiempo, señalaba que no se podía articular los programas educativos en «una pululación de iniciativas inconexa». Más bien, aspiraba a que las reformas educativas se «articulasen e integrasen en su conjunto, sí. A ello, queremos tender, en efecto». <sup>70</sup> Por otro lado, justo ese año se organizó un foro entre la OCDE y la UNESCO para el desarrollo de una serie de programas de asistencia técnica en España. En el pequeño informe que se publicó sobre el mismo, se señalaban varias valoraciones que la dictadura debería tener presente. Se proponía, entre otras cosas, «que España emprenda un vasto programa de desarrollo de la enseñanza adaptándola a su plan de crecimiento económico y social». Para ello, se recomendaba, a su vez, que el MEN ampliase el «acceso a la enseñanza de las clases con ingresos inferiores», que redujese la «desigualdad existente entre unas regiones y otras en el acceso a la cultura» o que fomentase «el acceso de la enseñanza a las mujeres». Por su parte, el propio MEN reconocía lo adecuado de las recomendaciones. Se afirmaba que, en realidad, «a eso vamos. Mejor dicho, no tenemos más remedio que ir a eso». <sup>71</sup>

Al año siguiente, España entraba en el Proyecto Regional Mediterráneo (PRM). Con ello, se estrechaba el círculo en torno a la concepción

<sup>69</sup> Feliciano Lorenzo Gelices, «El derecho a la enseñanza y su protección jurídica por el estado y la sociedad: sus problemas», *Revista de Educación*, 80 (1958): 61-66, 61 y 63.

<sup>70</sup> Jesús Rubio García-Mina, «Importante discurso del Ministro de Educación nacional en la UNESCO», *Vida Escolar*, 25 (1961): 25-29, 26.

<sup>71</sup> «OCDE: Desarrollo de la enseñanza española», *Revista de Educación*, 175 (1965): 89.

educativa que la vinculaba como uno de los motores del desarrollo económico. En el informe publicado, se indicaba la necesidad, de nuevo, de establecer una «norma» hacia la «planificación de la enseñanza» que se integre en la «estrategia del desarrollo económico». Por primera vez, la OCDE no establecía el acceso a la escolarización como elemento principal. Como el propio informe reconocía, «procurar un aumento cuantitativo de la educación primaria no es lo único importante, también lo es el aumentarlo en calidad». Es decir, había que mejorar «el equipo necesario» en las escuelas y los «maestros capaces de dirigirlos», así como el programa de «igualdad de oportunidades» y el «acceso a la Universidad» o perfeccionar la «educación de adultos». <sup>72</sup>

Las recomendaciones indicadas por la OCDE y la UNESCO no cayeron en saco roto. Pronto, el MEN se puso manos a la obra. Justo en 1961, y en colaboración con la UNESCO, el MEN organizaba una serie de «misiones de estudio sobre planeamiento educativo». <sup>73</sup> Además, al año siguiente, también se organizaron otra serie de conferencias sobre este tema. En ellas, se volvieron a expresar una serie de ideas muy similares a las establecidas por la UNESCO y la OCDE. Se insistía en que «una planificación total de la educación viene siendo desde hace años una de las preocupaciones fundamentales del MEN». Por tanto, ante «la estrecha coordinación entre educación y desarrollo económico y social» era necesario dar la «máxima prioridad a la inversión educativa», «reestructurar la organización, contenido y métodos de la enseñanza», o perfeccionar los «sistemas de selección, formación y perfeccionamiento del profesorado en los distintos niveles» para alcanzar las metas de modernización económica y social. <sup>74</sup> Pero las actividades llevadas a cabo sobre esta nueva concepción educativa no solo se extendían dentro de las estructuras del propio MEN. De manera paralela, el CEDODEP organizaba cursos patrocinados por la UNESCO para la formación del profesorado con el

<sup>72</sup> OCDE-MEN, «la educación española en el desarrollo económico», *Revista de Educación*, 147 (1962): 25-29, 25-28. Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla, «Modernizadores y tecnócratas. Estados Unidos ante la política educativa y científica de la España del Desarrollo», *Historia y Política*, 34 (2015): 113-146.

<sup>73</sup> MEN, *España y la UNESCO. Colaboración al Proyecto Principal Extensión y Perfeccionamiento de la Educación Primaria en América Latina* (Madrid: MEN, 1962), 16.

<sup>74</sup> MEN-UNESCO, *La educación y el desarrollo económico-social. Planeamiento integral de la educación. Objetivos de España para 1970* (Madrid: MEN-UNESCO, 1962), 5 y 199.

objetivo de modernizar las aulas<sup>75</sup> o creaba publicaciones como *Notas y Documentos* para dar salida a los debates educativos que se generaban en el ámbito internacional.<sup>76</sup> Por otro lado, la Sociedad Española de Pedagogía (SEP) y el Instituto San José de Calasanz dedicaron el III Congreso Nacional de Pedagogía a «El sistema educativo español en función de las necesidades económicas y sociales» en el que se abogaba por realizar una «revisión total del sistema escolar», impulsar la «educación permanente» y promulgar una «Ley de bases de todo el sistema escolar».<sup>77</sup> En este mismo sentido, una cantidad importante de artículos científicos relativos a la importancia del planeamiento educativo vieron la luz a lo largo de la década de los sesenta.<sup>78</sup>

Pero el desarrollo de esta nueva concepción educativa no se quedaba exclusivamente en la publicación de artículos, la realización de conferencias o cursos. Durante la década de los sesenta el MEN creó una cantidad importante de proyectos educativos en esta dirección. Todos ellos estuvieron relacionados con propuestas o programas que había desarrollado o desarrollaba la UNESCO durante estos años. Aquí no nos referimos de forma exclusiva al aumento de puestos escolares de enseñanza primaria o media,<sup>79</sup> la ley «sobre ampliación del período de escolaridad obligatoria hasta los catorce años»,<sup>80</sup> los nuevos «Cuestionarios Nacionales de enseñanza primaria»,<sup>81</sup> o la ley «sobre ordenación de

<sup>75</sup> CEDODEP, *La escuela unitaria completa: Curso organizado por el Gobierno español como colaboración al Proyecto Principal de la UNESCO* (Madrid: CEDODEP, 1960).

<sup>76</sup> Baste como ejemplo indicar que el primer número de *Notas y Documentos* abrió con el siguiente artículo: Joaquín Tena Artigas, «Economía y Educación», *Notas y Documentos*, 1 (1961): 3-8.

<sup>77</sup> Víctor García Hoz, «Discurso de clausura», *REP* 23, n.º 91-92 (1965): 845-862, 846 y 862.

<sup>78</sup> Ambrosio J. Pulpillo, «Planeamiento del trabajo escolar por cursos», *Vida escolar*, 51-52 (1963): 5-7; Adolfo Maílo, «La Escuela Media, necesidad nacional», *Revista de Educación*, 155 (1963): 109-118; «Planeamiento escolar y necesidades económico sociales», *Revista de Educación*, 170 (1965): 134-135; Juan Manuel Paredes Grosso, «Notas actuales sobre educación y desarrollo», *Revista de Educación*, 179 (1966): 122-127; «La UNESCO y la investigación sobre planeamiento», *Revista de Educación*, 191 (1967): 144.

<sup>79</sup> «Educación y desarrollo», *Revista de Educación*, 178 (1966): 93.

<sup>80</sup> Ley 27/1964, de 29 de abril, sobre ampliación del período de escolaridad obligatoria hasta los catorce años, BOE n.º 107 de 4 de mayo de 1964.

<sup>81</sup> Orden de 8 de julio de 1965 por la que se aprueban los cuestionarios que han de regir todas las actividades didácticas en las Escuelas Primarias, BOE n.º 229 de 24 de septiembre de 1965.

enseñanzas medias». <sup>82</sup> Quizá lo más importante, desde el punto de vista de una reforma del sistema educativo y la idea de planeamiento educativo haya sido la vinculación del sistema educativo con los Planes del Desarrollo. <sup>83</sup> En torno a ellos, se comenzaron a poner en marcha medidas encaminadas a modernizar el sistema educativo para alcanzar los estándares de crecimiento económico previstos para la década de los setenta. De esta forma, durante estos años se crearon proyectos educativos como el *Centro Nacional de Enseñanza Media por Radio y Televisión* y el *Bachillerato RTV* (1963), propuestas curriculares como la enseñanza programada, los *Teleclubs* (1964) o *Televisión Escolar* (1968). <sup>84</sup> Además, se intentó mejorar la estructura cuantitativa y cualitativa de la enseñanza con la creación del «Fondo nacional para el fomento del principio de igualdad de oportunidades (PIO)», <sup>85</sup> la modernización de la administración educativa con la transformación del antiguo MEN por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) <sup>86</sup> o la «planificación general de la investigación [incluida la educativa] en relación con las necesidades del desarrollo económico y social». <sup>87</sup>

A pesar de los esfuerzos realizados por el MEN y el MEC durante estos años, la UNESCO no parecía estar convencida del todo acerca de las propuestas implantadas. Entre octubre y noviembre de 1968 llegó a España una Misión de inspección liderada por la UNESCO relativa a las acciones llevadas a cabo dentro del PRM y con la mirada puesta en las reformas educativas futuras. La misma estuvo compuesta por especialistas de la UNESCO, el BM y la Organización de las Naciones Unidas

<sup>82</sup> Ley 24/1963, de 2 de marzo, sobre modificación de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media en cuanto a las pruebas de grado y de madurez, BOE n.º 55 de 5 de marzo de 1963.

<sup>83</sup> Antonio Tena Artigas, «La Educación y el primer Plan de Desarrollo», *Revista de Educación*, 180 (1966): 26-31.

<sup>84</sup> Mariano González-Delgado y Tamar Groves, «La enseñanza programada, la UNESCO y los intentos por modificar el currículum en la España desarrollista (1962-1974)», *Espacio, Tiempo y Educación* 4, n.º 2 (2017): 73-100; y Mariano González-Delgado y Tamar Groves, «UNESCO mediation in Francoist curriculum policy: The case of educational television in Spain», en *Transnational Perspectives on Curriculum History*, eds. Gary McCulloch, Ivor Goodson y Mariano González-Delgado (London: Routledge, 2020), 83-107.

<sup>85</sup> Ley 45/1960, de 21 de julio, por el que se crean determinados Fondos Nacionales para la aplicación social del Impuesto y del Ahorro, BOE n.º 176 de 23 de julio de 1960.

<sup>86</sup> «El Ministro de Educación y Ciencia explica la política del nuevo Ministerio», *Revista de Educación*, 178 (1966): 90.

<sup>87</sup> «Investigación y desarrollo», *Revista de Educación*, 190 (1967): 85-86, 86.

para la Alimentación y la Agricultura (FAO). La finalidad de dicha Misión fue «revisar los actuales planes de desarrollo del sistema educativo y hacer una investigación preliminar sobre los posibles sectores prioritarios de inversión».<sup>88</sup> Es cierto que los especialistas enviados «evaluaron de manera positiva» las acciones que se habían efectuado. Sin embargo, la Misión pedía más esfuerzos hacia el planeamiento y el desarrollo económico. Para ellos, las transformaciones realizadas tenían «una débil vinculación entre el Plan [de desarrollo] y el programa de reformas».<sup>89</sup> El problema estaba en que todavía la «educación en general carece de un contacto sistemático con la industria», pero también con la «orientación selectiva del sistema», con un «enfoque demasiado conservador de los planes de estudio» o con un «elevado índice de deserciones» en la enseñanza media.<sup>90</sup> La Misión lo tenía claro, «el sistema escolar español necesita un cambio radical».<sup>91</sup> Según las recomendaciones dadas, ese cambio radical solo podría ponerse en marcha a través de diferentes proyectos educativos. El primero hacía referencia a dar mayor prioridad al planeamiento a través de la creación de un «plan general educativo a largo plazo».<sup>92</sup> Lo que se traduciría en aumentar la inversión y planificar la «investigación sobre el desarrollo de los planes de estudio», «dar una alta prioridad a la investigación científica y tecnológica», fomentar la «igualdad de oportunidades para todos» y la «orientación educativa y profesional» o crear «instituciones experimentales».<sup>93</sup> No obstante, una de las preocupaciones fundamentales de la Misión fue el problema relativo a las «necesidades de personal docente» y la investigación en educación. El objetivo era que el propio personal de las reformas se implicase en las mismas y así evitar que no se produjese un «verdadero plan de educación».<sup>94</sup> La orientación de la política educativa, por tanto, parecía estar clara y la respuesta del MEC en esta dirección sería inmediata.

<sup>88</sup> «España. La Reforma de la Educación. Informe Preliminar (Confidencial EFM/17)», febrero de 1969, p. 1, caja UIL 370.51 Sp ARCHIV, UNESCO Archive.

<sup>89</sup> «España. La Reforma de la Educación», 2.

<sup>90</sup> «España. La Reforma de la Educación», 3-16.

<sup>91</sup> «España. La Reforma de la Educación», 36.

<sup>92</sup> «España. La Reforma de la Educación», 29.

<sup>93</sup> «España. La Reforma de la Educación», 37-40.

<sup>94</sup> «España. La Reforma de la Educación», 33.

## LAS REUNIONES DEL COMITÉ INTERNACIONAL PARA LA REFORMA EDUCATIVA Y EL *LIBRO BLANCO*: LA UNESCO AL PODER

Como hemos podido observar, 1968 sería un año clave desde un punto de vista educativo. Dadas las recomendaciones indicadas por la Misión UNESCO-BIRD-FAO la necesidad de desarrollar una ley educativa de carácter estructural se observaba como un hecho incontestable. La idea de planeamiento no solo era el mástil sobre el que pivotaba la UNESCO. Desde hacía años la dictadura también veía en ese sendero el espacio que se debía recorrer para alcanzar las cotas de desarrollo y modernización ancladas en el contexto occidental. Así las cosas, el régimen incorporó ese mismo año a un nuevo ministro de Educación, Villar Palasí, y a uno de los técnicos que dirigía el Departamento de Planeamiento y Financiación Educativa de la UNESCO, Díez-Hochleitner como secretario general técnico del MEC. El objetivo principal era poner en marcha una reforma educativa de todo el sistema que, por fin, solucionase los problemas de carácter educativo y socioeconómicos que no se habían enmendado años atrás.

Bajo este marco, lo primero que se hizo dentro del MEC en 1968, por sugerencia directa de Díez-Hochleitner, fue hacer un requerimiento al BM para comenzar el «cambio radical» que la misión anterior había propuesto. Como ha señalado David Corrales, el régimen necesitaba de estos fondos para poder emprender tan amplia tarea. De hecho, la cesión de los fondos entraría dentro del nuevo acuerdo que la UNESCO y el BM habían firmado en 1967 para desarrollar proyectos educativos en diferentes países en vías de desarrollo. Un acuerdo en el que también entrarían otras organizaciones como la Fundación Ford.<sup>95</sup> Una vez aceptado el programa para la cesión de fondos, el MEC se puso a trabajar sobre la reforma educativa. Uno de los primeros pasos a seguir sería el de poner en marcha un centro para la formación del profesorado. Nos referimos a la creación del Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación y la red de Institutos de Ciencias de la Educación (CENIDE-ICES).<sup>96</sup> No nos debe

<sup>95</sup> David Corrales Morales, «Much Ado about Nothing? Lights and Shadows of the World Bank's Support of Spanish Aspirations to Educational Modernization (1968-1972)», en *Teaching Modernization Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold War*, eds. Óscar J. Martín García y Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla (New York: Berghahn Books, 2020), 127-149, 131-133.

<sup>96</sup> Jacques Bousquet, «El Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación», *Perspectivas*, 0 (1972): 155-159; Gonzalo Jover y Blanca Thoilliez Ruano, «La pedagogía «au pluriel»



extrañar la decisión tomada por el MEC. Como hemos indicado más arriba, la Misión entendió que una de las acciones más importantes para poner en marcha las reformas previstas estaba en la investigación educativa para el desarrollo y la formación del profesorado. Por tanto, el CENIDE era un proyecto promovido por los organismos internacionales. Creado en 1969, comenzó a recibir financiación de la Fundación Ford, dentro del programa de cesiones mencionado. De hecho, en paralelo a su creación, la Fundación Ford otorgó unos fondos para establecer un primer viaje a EE. UU. para importar o producir procesos de transferencia educativa y ver cómo se podía desarrollar dicha institución en España.<sup>97</sup>

Aunque el CENIDE recibió los pequeños fondos mencionados, no será hasta 1972 que se apruebe y firme respectivamente el plan de operaciones con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) que otorgase una financiación más consistente al nuevo centro. Denominado «SPANED 19», se trataba de un subproyecto de asistencia requerida por el Gobierno de España para el desarrollo económico.<sup>98</sup> La red CENIDE/ICEs se constituyó como un ente federativo que se encargaba de coordinar los Institutos del Ciencias de la Educación (ICEs) en torno a una «triple responsabilidad de investigación, formación y experimentación». Tales propósitos se desarrollarían a través de una serie de seminarios a celebrar en la sede del propio CENIDE o en la red de los ICEs adscritos. La intención declarada era «obtener la mayor rentabilidad posible» del sistema educativo y convertir este aspecto en «una cuestión preliminar de urgente actualidad».<sup>99</sup>

Sin embargo, el impacto de la Misión no se quedaría en este punto. Al tiempo que se creaba el CENIDE, el MEC también puso en marcha la elaboración del *Libro Blanco*.<sup>100</sup> Este informe o estudio preliminar sobre

---

y su incidencia en la reformulación del conocimiento teórico de la educación en España», en *Francia en la educación de la España contemporánea (1808-2008)*, coord. José María Hernández Díaz (Salamanca: Universidad de Salamanca, 2011): 219-247.

<sup>97</sup> «Informe sobre el viaje a Estados Unidos de la Comisión de Profesores Universitarios encargados de estudiar la organización de los Institutos de Ciencias de la Educación», *Revista de Educación*, 206 (1969): 55-60.

<sup>98</sup> «Country and Inter-country Programming. UNDP assistance requested by the Government of Spain for period 1972-1976», 5 de septiembre de 1973, p. 15, caja 75/Carpetilla 1, ACNEC-UNESCO.

<sup>99</sup> «El CENIDE y las investigaciones sobre educación», *Revista de Educación*, 209 (1970): 5-14, 5.

<sup>100</sup> MEC, *La educación en España. Bases para una política educativa* (Madrid: MEC, 1969).

cómo se tendría que desarrollar la LGE recogió en gran medida las propuestas que habían sido sugeridas por la Misión UNESCO-BIRD-FAO. Desde la misma «Introducción» se pueden observar las orientaciones en este sentido. Villar Palasí reconocía, por ejemplo, que «gran parte de las líneas generales de la reforma han sido ya elaborados por comisiones asesoras expertas»,<sup>101</sup> lo que suponía toda una declaración de intenciones por parte del citado *Libro* sobre hacia dónde iría encaminada la reforma. No obstante, otros ejemplos también nos ponen sobre aviso de la influencia ejercida por la Misión. Una página después, el ministro señalaba que en realidad el tema de las llamadas «reivindicaciones universitarias» acaparó «la atención general, por cuanto tiene de “noticia”» pero que en «gran medida» el problema no se encontraba ahí sino «en los anteriores niveles educativos». Dicho de otra manera, el problema estaba en las cuestiones que habían señalado los expertos internacionales como «el clasismo» de la enseñanza media, «el sentido dogmático de la enseñanza» o «la actitud de pasividad intelectual a que se somete el alumnado, polarizado únicamente a la superación de unos exámenes memorísticos».<sup>102</sup>

Por otro lado, las llamadas a una reforma integral del sistema educativo no paraban de escucharse desde otro tipo de foros. De nuevo, Bousquet –una década después de su artículo de 1957 en este mismo sentido y convertido ahora en *Advanced Training Programme* (ATP) UNESCO para el desarrollo del CENIDE– volvía a interpelar a los lectores de la *Revista de Educación*, haciendo suyas las palabras de la misión UNESCO-BIRD-FAO sobre la necesidad de llevar a cabo «no unas cuantas reformas de detalle sino una revisión completa y, quizá, cambios radicales» del sistema educativo.<sup>103</sup> Ahora bien, este tipo de artículos no venían exclusivamente de los técnicos implicados en la reforma. Otros autores, relacionados con el CEDODEP o el Instituto San José de Calasanz también se sumaban a la importancia que tenía establecer una reforma educativa estructural bajo el marco del planeamiento educativo.<sup>104</sup>

<sup>101</sup> MEC, *La educación en España*, 8.

<sup>102</sup> MEC, *La educación en España*, 9.

<sup>103</sup> Jacques Bousquet, «Tendencias del Planeamiento educativo en 1968», *Revista de Educación*, 201 (1969): 43-47, 44.

<sup>104</sup> Francisco González-Arizmendi, «La evolución actual de la enseñanza profesional (Notas tomadas de informes de la OCDE)», *Revista de Educación*, 202 (1969): 65-68; Juan Noriega Álvarez,

No obstante, durante el año 1969 se abriría otra puerta que implicaba un mayor acercamiento de la reforma a las propuestas lanzadas por la UNESCO. Durante el año 1968 tuvo lugar la XV Conferencia General de la UNESCO. En ella, el organismo internacional aprobó un programa de actividades para países de desarrollo medio-alto cuyo objetivo era ayudarles con la aplicación y desarrollo de reformas y planes educativos. La dictadura, a través de los contactos internacionales de Díez-Hochleitner, solicitó asistencia técnica en el marco de dicho programa. El propósito era constituir un comité de expertos internacionales que pudieran ayudar al MEC en la realización y desarrollo de la reforma. La ayuda sería concedida por la UNESCO a principios del año 1969.<sup>105</sup> El Comité de Cooperación Internacional para la Reforma Educativa en España estuvo compuesto por diferentes técnicos de la UNESCO. Su presidente fue Gabriel Betancur, antiguo ministro de Educación en Colombia que había tenido a Díez-Hochleitner como técnico en dicho ministerio. Otros especialistas del comité fueron Philip H. Coombs, antiguo director del Instituto Internacional de Planeamiento Educativo de la UNESCO, Giovanni Gozzer, técnico de la UNESCO y director del Centro Europeo dell'Educazione, o John Vaizey, técnico de la UNESCO y profesor de economía en la Brunel University.<sup>106</sup> Una vez compuesto el Comité, se celebraron dos reuniones en Madrid y Toledo entre marzo y noviembre de 1969. El objetivo era que el Comité debatiese el *Libro Blanco* y diese recomendaciones para la puesta en marcha de la LGE.

Los comentarios realizados fueron de diferente naturaleza. En la primera reunión se acordó «aceptar los problemas sugeridos por el Ministerio». Al Comité le pareció bien que se discutiese acerca de la «Investigación Educativa», la «Educación Permanente», la «Evaluación del Rendimiento educativo» y la «Cooperación Internacional en la Reforma». No obstante, incluyó un punto que se desarrollaría en la segunda reunión y que para el Comité era de vital importancia. Nos referimos a

---

«Bases para el Planeamiento de la biblioteca escolar como centro de proyección cultural», *Vida Escolar*, 113-114 (1969): 16-27; Víctor García Hoz, «Reforma cualitativa de la educación», *REP* 30, n.º 127 (1972): 3-10.

<sup>105</sup> «Carta de Emilio Garrigues (delegado permanente de España ante la UNESCO) a Ricardo Díez-Hochleitner», 2 de febrero de 1969, caja 342/Carpetilla 2, ACNEC-UNESCO.

<sup>106</sup> «Miembros del Comité de Cooperación Internacional para la Reforma de la Educación en España», 1969, caja 342/Carpetilla 2, ACNEC-UNESCO.

la «estrategia y táctica de la Reforma educativa».<sup>107</sup> A pesar de que los miembros del Comité «felicitaron a los responsables» del MEC por los «extraordinarios adelantos» hechos en los años previos a la puesta en marcha de la LGE, diferentes recomendaciones fueron expuestas. La primera de ellas, hacía referencia al primer punto discutido. Para los expertos del Comité había un problema claro. La investigación educativa había sido desarrollada hasta la fecha bajo «unos criterios excesivamente estrechos». Había estado desconectada de la realidad y tenía que relacionarse con «la sociedad y economía a la que sirve». Para ello, el Comité indicó prestar «especial atención a los nuevos medios (televisión, radio, etc.) y a las técnicas autoinstructivas tales como la enseñanza programada, la utilización pedagógica de los ordenadores y al propio libro».<sup>108</sup> Por otro lado, se insistió sobremanera en que la Reforma hiciera un esfuerzo por desarrollar la «educación permanente», debido a la «aceleración de los cambios de las profesiones». Era necesario «hacer de los individuos personas educables que puedan continuar su propio aprendizaje a lo largo de toda su vida». También se recomendó estrechar la «participación española con los actuales proyectos del Instituto Internacional de Planeamiento Educativo» o promover «seminarios internacionales» en el CENIDE sobre «economía de la educación».<sup>109</sup>

La segunda reunión volvería a repetir las cuestiones a debatir. El Comité, de nuevo, insistía sobre la necesidad de mejorar y poner en marcha las «tecnologías educativas», la «investigación educativa» en relación a las necesidades del desarrollo y el planeamiento de la reforma o fomentar la «educación permanente».<sup>110</sup> Sin embargo, en este segundo grupo de valoraciones también se hicieron nuevas recomendaciones al MEC. El Comité consideró como elemento necesario «participar» en «el proyecto internacional sobre rendimiento educativo y comparado dirigido por el profesor Thorsten Husén, de Suecia». La intención era analizar los datos de rendimiento «bajo el anterior sistema selectivo... y bajo la nueva política». Es decir, intentar fomentar el principio de «igualdad de

<sup>107</sup> «Informe final del Comité de Cooperación Internacional para la Reforma de la Educación en España», *Revista de Educación*, 202 (1969): 58-64, 58.

<sup>108</sup> «Informe final del Comité», 59-60.

<sup>109</sup> «Informe final del Comité», 60-63.

<sup>110</sup> «II Reunión del Comité de Cooperación Internacional para la Reforma de la Educación en España», *Revista de Educación*, 205 (1969): 54-58.

oportunidades».<sup>111</sup> Tras estas sugerencias, otra de mayor urgencia fue expuesta por el Comité. Para los expertos internacionales la estrategia sobre cómo poner en marcha la reforma les preocupaba bastante. De hecho, habían insistido muchísimo en la necesidad de planear muy bien la investigación educativa que se iba a desarrollar en la red CENI-DE-ICEs. Pero también, les preocupaba mucho la formación e implicación del profesorado en la reforma. Esta cuestión era definida como una de las que «mayor dificultad podía presentar». El Comité se hacía la siguiente pregunta: «¿Cómo podrían miles de profesores que han sido entrenados y han ejercido según el antiguo sistema educativo llegar a adquirir una perspectiva y un estilo considerablemente diferentes?». En efecto, a los expertos les preocupaba la cuestión relacionada con la cultura escolar y las diferencias que podían existir entre los reformadores y el mundo de la escuela. Para ello, insistieron en «indagar más seriamente acerca de la investigación educativa» y «financiar visitas» del profesorado en torno a los temas propuestos.<sup>112</sup>

## EL IMPACTO DEL COMITÉ DE LA UNESCO EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA LGE

La LGE se promulgó el 4 de agosto de 1970, poco después de las reuniones del Comité Internacional.<sup>113</sup> Describir la influencia que tuvo la UNESCO en la LGE se antoja una empresa amplia. La UNESCO no solo estuvo detrás del desarrollo mismo de la reforma. En realidad, como hemos visto, la concepción educativa que se gestó desde principios de los años cincuenta a través de las propuestas de la UNESCO fue central y nos da la clave sobre el origen de la propia LGE. Aun así, el impacto más directo también puede estudiarse a través de cómo las instituciones educativas del franquismo gestionaron y llevaron a la práctica las valoraciones hechas por el Comité Internacional para la Reforma.

En este sentido, las respuestas a las recomendaciones indicadas fueron inmediatas. Justo después de que se hiciesen públicas las primeras

<sup>111</sup> «II Reunión del Comité», 56.

<sup>112</sup> «II Reunión del Comité», 55.

<sup>113</sup> Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, BOE n.º 187 de 6 de agosto de 1970.

recomendaciones del Comité, apareció un artículo en *Revista de Educación* bajo el sugerente título de «La dificultad número uno».<sup>114</sup> Se trataba de un trabajo centrado en analizar la estrategia sobre el desarrollo práctico de la LGE. Para su autora, Ángeles Galino, «el hándicap número uno» para poner en marcha la reforma estaba relacionado con «la falta de formación adecuada del profesorado» y, por tanto, con las cuestiones relativas a la cultura escolar. La misma autora añadía, a su vez, que era necesario «comprometer varios departamentos ministeriales» si se quería aspirar a desarrollar una «política de la educación con medianos vuelos».<sup>115</sup> Pero este mismo argumento no solo fue expuesto por Galino. Desde el MEC se apresuraron a publicar artículos de los mismos expertos que habían sido miembros del Comité. En ese mismo año, apareció otro artículo de Gozzer sugiriendo elementos muy similares.<sup>116</sup> Para el técnico italiano de la UNESCO estaba claro que una de las causas «más profunda de la actual crisis educacional es la inercia congénita de los sistemas escolares».<sup>117</sup> Otros autores, como algunos miembros del Instituto San José de Calasanz también realizaron comentarios en este sentido.<sup>118</sup> Incluso su director, Víctor García Hoz, se hacía eco de las recomendaciones del Comité e indicaba que «la reforma educativa está condenada al fracaso si no puede contar con un núcleo de profesores suficientemente amplio y eficazmente dispuestos a seguir la línea de la educación renovada».<sup>119</sup>

Por otro lado, la huella de las recomendaciones dadas por el Comité también se dejó notar en torno a las otras temáticas sugeridas. Entre 1970 y 1971, la *Revista de Educación* publicó tres artículos del profesor Husén tal y como el mismo Comité había sugerido.<sup>120</sup> Lo importante a destacar aquí, es que la publicación de estos artículos –como se reconocía en el

<sup>114</sup> Ángeles Galino, «La dificultad número uno», *Revista de Educación*, 203 (1969): 7-13.

<sup>115</sup> Galino, «La dificultad número uno», 7 y 8.

<sup>116</sup> Giovanni Gozzer, «Consideraciones sobre la “inercia” de las estructuras educacionales», *Revista de Educación*, 206 (1969): 7-11.

<sup>117</sup> Gozzer, «Consideraciones sobre la “inercia”», 7.

<sup>118</sup> Francisco Secadas, «Criterios para una reforma de la educación», *REP* 57, n.º 105 (1969): 3-56.

<sup>119</sup> García Hoz, «Reforma cualitativa de la educación», 5.

<sup>120</sup> Torsten Husén, «Dos décadas de investigación educativa en Suecia», *Revista de Educación*, 210-211 (1970): 12-26; Torsten Husén, «Reforma y tradición del sistema escolar ante las necesidades cambiantes de la sociedad: algunas experiencias suecas», *Revista de Educación*, 212-213 (1971):

«Prólogo» del número de 1970– era fruto del «nuevo rumbo para la continua renovación de nuestra enseñanza» que había suscrito el MEC con los organismos internacionales.<sup>121</sup> Aunque con temáticas distintas, los tres artículos versaban sobre los mismos debates. El primero, estaba relacionado con la necesidad de introducir la «nueva tecnología» en el ámbito educativo como una forma de «mejora escolar» pero también como una herramienta que podía facilitar la «formación permanente» y la adaptación de los individuos a los nuevos «conocimientos de las ocupaciones».<sup>122</sup> El segundo, versaba sobre la cuestión relativa al desarrollo práctico de la reforma. Al igual que Galino o García Hoz, el autor sueco indicaba la necesidad de fortalecer la formación del profesorado. Estos últimos podían ser los «guardianes del establecimiento» y, por tanto, hacer fracasar la reforma.<sup>123</sup> Por último, una de las cuestiones sobre las que más insistió el profesor Husén era la necesidad de fortalecer la «igualdad de oportunidades». Para el autor, las políticas fundamentales para producir el cambio educativo venían de los espacios «socioeconómicos» como hecho fundamental previo a toda modificación escolar.<sup>124</sup> Por tanto, la igualdad de oportunidades se erigía en una premisa fundamental para el éxito educativo.<sup>125</sup>

Bajo este marco, el MEC no se quedó con los brazos cruzados. Independientemente de que una de las novedades principales de la LGE fue la promoción del «principio de igualdad de oportunidades»,<sup>126</sup> el desarrollo de dicho principio no se detuvo en este punto. Hacia finales del año 1974, los programas relativos a la igualdad de oportunidades sufrieron un proceso de cambio y modernización en el ámbito administrativo. El PIO, creado en 1961, fue sustituido por un nuevo servicio llamado

---

53-58; y Torsten Husén, «El modelo de las escuelas del mañana», *Revista de Educación*, 215-216 (1971): 93-104.

<sup>121</sup> «Prólogo», *Revista de Educación*, 210-211 (1970): 4.

<sup>122</sup> Husén, «El modelo de las escuelas del mañana», 93 y 94.

<sup>123</sup> Husén, «Reforma y tradición del sistema escolar», 56.

<sup>124</sup> Husén, «Reforma y tradición del sistema escolar», 53.

<sup>125</sup> Debemos tener presente que la obra más importante que se publicó en España del autor sueco fue editada por el MEC y llevo por título: Torsten Husén, *Para una igualdad de oportunidades* (Madrid: ICCE y INCIE/MEC, 1978).

<sup>126</sup> Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, BOE n.º 187 de 6 de agosto de 1970, 12526.

Instituto Nacional de Asistencia y Promoción del Estudiante (INAPE). Entre sus objetivos no estuvo solo gestionar todo lo relacionado con las becas de estudio. También se intentaron desarrollar nuevos programas de apoyo a la igualdad de oportunidades como una mayor «flexibilidad de gestión y promoción personalizada del estudio» o el respaldo a «instituciones sociales tales como mutualidades, cotos escolares y cooperativas».<sup>127</sup> Por otro lado, durante los primeros años de la puesta en marcha de la LGE, el MEC publicó diferentes monográficos de la *Revista de Educación* centrados en este debate. Títulos como «igualdad de oportunidades»,<sup>128</sup> «Acceso a la educación superior»<sup>129</sup> o «Problemas de la Educación Postsecundaria»<sup>130</sup> vieron la luz entre 1973 y 1974.

No obstante, las publicaciones que aparecieron durante estos años no estuvieron relacionadas de forma exclusiva con la igualdad de oportunidades. Hemos señalado la importancia que fue concedida a las tecnologías aplicadas al mundo de la educación como una forma de alcanzar un mayor desarrollo económico. Así, una cantidad importante de trabajos sobre esta nueva herramienta educativa u otras sugeridas por el Comité fueron impresos en las páginas de la *Revista de Educación* en este momento.<sup>131</sup> Incluso, se publicaron numerosos trabajos sobre organismos internacionales, educación permanente, economía de la educación o formación del profesorado.<sup>132</sup> Ahora bien, no solo sería el MEC a través de la *Revista de Educación* el que daría importancia a estos temas. Revistas

<sup>127</sup> «Instituto Nacional de Asistencia y Promoción del Estudiantes», 23 de mayo de 1975, p. 5, Ministerio de Educación (05)013.000, caja 55/3694, AGA.

<sup>128</sup> «Igualdad de oportunidades», *Revista de Educación*, 225-226 (1973).

<sup>129</sup> «Acceso a la educación superior», *Revista de Educación*, 230-231 (1974).

<sup>130</sup> «Problemas de Educación Postsecundaria», *Revista de Educación*, 232 (1974).

<sup>131</sup> Ángeles Galino, «Concepto actual de programación», *Revista de Educación*, 207-208 (1970): 7-14; «Seminario Nacional permanente sobre enseñanza programada», *Revista de Educación*, 209 (1970): 27-29; Henri Dieuzeide, «Tecnología educativa y desarrollo de la educación», *Revista de Educación*, 212-213 (1971): 5-18; Gonzalo Junoy, «Satélites para la Educación», *Revista de Educación*, 218 (1971): 29-39; Anthony V. Frasca, «Enseñanza por medio de ordenadores», *Revista de Educación*, 221-222 (1972): 31-43; Vicente Ortuño, «Microenseñanza», *Revista de Educación*, ext. (1972): 10-16.

<sup>132</sup> «Conferencia de la UNESCO sobre aspectos institucionales, administrativos y financieros de las políticas culturales», *Revista de Educación*, 201-211 (1970): 111-113; Ricardo Díez-Hochleitner, «La educación permanente y la reforma educativa española», *Revista de Educación*, 217 (1971): 40-47; Luis García de Diego, «La economía de la Educación. Visión general», *Revista de Educación*, 236-237 (1975): 5-14; George E. Dickson, «La formación del profesorado basada en la competencia», *Revista de Educación*, 241 (1975): 24-44.



como *Vida Escolar*,<sup>133</sup> *Bordón*<sup>134</sup> o *REP*<sup>135</sup> divulgaron trabajos en torno a las temáticas que se identificaban con la modernización educativa.

Sin embargo, la mayoría de las publicaciones y monográficos citados no fueron fruto de la improvisación. En realidad, su origen estaba en los «Planes Nacionales de Investigación» que puso en marcha la institución encargada de organizar toda la investigación educativa en España a propia petición del Comité.<sup>136</sup> Nos referimos, en efecto, a la red CENIDE-ICEs. Como ya hemos señalado, en las dos reuniones celebradas, el Comité señaló la importancia de planear la investigación en función de las necesidades del desarrollo. En torno a ello, el CENIDE organizó una cantidad notable de proyectos de investigación, programas educativos y seminarios de naturaleza muy amplia. Por tanto, desde sus orígenes el CENIDE comenzó a intentar cumplir el punto más importante que se le había encomendado como era el relativo al desarrollo práctico de la LGE. Teniendo en cuenta dicho aspecto, no nos debe extrañar que los primeros programas puestos en marcha fuesen aquellos relacionados con la formación del profesorado. De esta forma, el CENIDE a través de las cesiones concedidas por el PNUD, la UNESCO y la Fundación Ford emprendió un amplio programa de becas de formación en el extranjero para la mejora de la docencia y la investigación.<sup>137</sup> Con denominaciones como «SPA/71/519»<sup>138</sup> o «Loan 699-SP»,<sup>139</sup> la mayoría de esas becas estuvieron destinadas a fomentar aquellos temas que el Comité había apuntado como prioritarios. Así, un número importante de becas sobre «Televisión Educativa», «Enseñanza Programada», «Enseñanza Asistida por

<sup>133</sup> María Luisa Serriñá, «Los medios audiovisuales en la enseñanza de idiomas», *Vida Escolar*, 147-148 (1973): 60-70.

<sup>134</sup> María Dolores Navarro Vicedo, «La enseñanza por televisión en circuito cerrado. La experiencia docente de Marly Le Roi», *Bordón*, 171-72 (1970): 167-181

<sup>135</sup> Fermín De Urmeneta, «Los métodos cibernéticos como métodos pedagógicos», *REP* 31, no 122 (1973): 215-225.

<sup>136</sup> «CENIDE, Comisión del Patronato para la planificación de la investigación», marzo y abril de 1970, caja ES, AGUCM R-378, AGUCM.

<sup>137</sup> «Comisión de formación del profesorado (CENIDE)», 11 y 12 de marzo de 1970, caja AGUCM ES, R-378, AGUCM.

<sup>138</sup> «Proyecto SPA/71/519, 1970-1975», marzo de 1975, caja 61709, Archivo Central del Ministerio de Educación y Formación Profesional (ACMEFP).

<sup>139</sup> «Intervención de la UNESCO, programa de becas», 22 de junio de 1971, caja 76/Carpetilla 1, ACNEC-UNESCO.

Ordenador (CAI)», «Microenseñanza», «Enseñanza y movilidad social» o «Planeamiento de la educación» fueron otorgadas entre 1970 y 1975 a través de la red CENIDE-ICEs.<sup>140</sup>

Por otro lado, el CENIDE no impulsaría el desarrollo de estas temáticas solo a través de las becas de formación. El perfeccionamiento del uso de diferentes medios audiovisuales o la investigación sobre Economía de la Educación, Educación Comparada o Sociología de la Educación requería también de importantes especialistas versados en la materia. En este sentido, otro importante programa puesto en marcha por el CENIDE tuvo que ver con la invitación de consultores extranjeros de reconocido prestigio. A partir del año 1970 comenzaron a llegar especialistas como Michele Lobrot en Ciencias de la Educación, George Bereday en Educación Comparada<sup>141</sup> o Henry H. Levin y Robert F. Arnove en Tecnología Educativa y Sociología de la Educación respectivamente.<sup>142</sup> Pero los acuerdos alcanzados para la invitación de consultores no solo estuvo relacionada con individuos de forma independiente. Entre 1971 y 1974 la Universidad de Santiago de Compostela, por ejemplo, firmó un acuerdo con la University of Wisconsin-Madison y la Stanford University para la «mejora y formación del profesorado».<sup>143</sup> Incluso, diferentes especialistas UNESCO –como su ATP en España, Bousquet–, ofrecieron conferencias sobre tecnología educativa en diferentes puntos del país ibérico.<sup>144</sup>

Otro de los importantes programas que puso en marcha la red CENIDE-ICEs fue el relativo a la compra de material relacionado con las técnicas de investigación recomendadas por el Comité. El impulso de la investigación educativa era, en efecto, una cuestión muy amplia que

<sup>140</sup> «INCIE, Becarios programas internacionales», 1970-1975, caja 75/Carpetilla 1, ACNEC-UNESCO.

<sup>141</sup> «SPA.019.4.93 plan de operaciones España. CENIDE. Proyectos y programas UNESCO», junio de 1971, caja 61709, ACMEFP.

<sup>142</sup> «Consultants, 1970-1975», 1970-1975, caja 2 Subseries: Education Programs in Spain, 1965-1981, Indiana University Archives, Peter A. Fraenkel papers, 1940-1983, bulk 1959-1976 (IUA).

<sup>143</sup> «Programa de Colaboración entre el ICE de Santiago de Compostela y Universidades de Stanford-Wisconsin, 1971-1974», 1971, caja 3 Cooperative Programs between Spain and United States, 1975, IUA.

<sup>144</sup> Jacques Bousquet, «Seminario Permanente de tecnología educativa organizado por el ICE de la Universidad de La Laguna y el CENIDE», en *La problemática de las reformas educativas*, 109-112.

necesitaba de un desarrollo técnico significativo. Por este motivo, otra importante cesión de dinero hacia el CENIDE se otorgó para la compra y montaje de salas de Circuito Cerrado de Televisión (CCTV)<sup>145</sup> y Enseñanza Asistida por Ordenador (CAI).<sup>146</sup> Pero la compra no solo era la cuestión importante. Como ya hemos dicho, el fin último de poner en marcha todo este conglomerado técnico era investigar sobre su uso y aplicarlo en las aulas. A partir de aquí, se produjeron numerosas publicaciones sobre el uso del CCTV o CAI con este fin.<sup>147</sup> Incluso, este último se reforzó durante los primeros años de la década de los setenta. En 1972 un informe emitido por la primera Misión UNESCO de evaluación del CENIDE dejó muy claro el asunto en este sentido. La Misión recomendó al CENIDE que «prestase particular atención a la ejecución del proyecto CAI como una tarea de alcance nacional» debido a que el mismo se estaba retrasando.<sup>148</sup> Debido a ello, ese mismo año el CENIDE desarrolló el primer programa piloto de la UNESCO a nivel mundial sobre Enseñanza Asistida por Ordenador<sup>149</sup> y que se suponía serviría como plan experimental a desplegar en el resto de países en vías de desarrollo.<sup>150</sup>

Por otra parte, el impulso de los modelos de investigación y formación del profesorado venido desde la UNESCO también tuvo su impacto en otros ámbitos. El CENIDE, nada más hacerse públicas las valoraciones del Comité, organizó diferentes seminarios internacionales patrocinados por la UNESCO. En 1970 se organizó en Madrid un «Seminario Internacional sobre Prospectiva de la Educación».<sup>151</sup> Ese mismo año, también se celebraría en el CENIDE un «Seminario internacional de la

<sup>145</sup> «Carta de J. Comiran a Monsieur Bousquet, secteur Television», 18 de diciembre de 1969, caja 61765, ACMEFP.

<sup>146</sup> «Carta del Jefe de la Sección del CENIDE a D. Manuel Utande Igualada Director de la Unidad Administrativa del Programa del Banco Mundial», 31 de octubre de 1973, caja 61709, ACMEFP.

<sup>147</sup> INCIE, *Circuito cerrado de televisión y enseñanza* (Madrid: MEC, 1975); *Ordenadores en la escuela secundaria: Informe sobre una experiencia* (Madrid: Universidad Complutense de Madrid/ICE de la UCM, 1975).

<sup>148</sup> «Asistencia al CENIDE, Madrid. (Proyecto SPANED-19). Informe de la Misión de Inspección», septiembre de 1972, p. 23, caja 75/Carpetilla 1, ACNEC-UNESCO.

<sup>149</sup> «The Plan for the Use of Computers in the Education of Teachers», enero de 1972, caja 3 Cooperative Programs between Spain and United States, 1975, IUA.

<sup>150</sup> Díez-Hochleitner, «La reforma educativa de la LGE de 1970», 269.

<sup>151</sup> «Seminario internacional sobre prospectiva de la educación», abril de 1970, caja 325/Carpetilla 2, ACNEC-UNESCO.

UNESCO sobre el uso de modelos matemáticos en la planificación de la educación». <sup>152</sup> Temas todos ellos que se volverían a repetir durante estos años como la organización de un seminario sobre la adaptación de la educación a las necesidades económicas a través de una especie de formación dual, denominado «educación recurrente». <sup>153</sup>

No obstante, la dirección de ciertas políticas educativas experimentaría una transformación notable con la llegada de la Transición a la democracia. Como sabemos, toda política educativa está sujeta a las presiones y transformaciones contextuales que ejercen determinados grupos sociales en un momento determinado. La muerte del dictador, supuso la entrada de nuevos actores educativos. Con ellos, también se agrandaron los espacios de debate y las prioridades de investigación en educación. El auge, por ejemplo, de los Movimientos de Renovación Pedagógica, las Alternativas para la Enseñanza u otros nuevos actores internacionales como los acuerdos firmados con la Unión Europea, <sup>154</sup> transformaron, en cierta medida, los espacios educativos y las direcciones desde las cuales producir procesos de transferencia educativa. Por otro lado, la Teoría de la Modernización comenzaría a sufrir una crisis importante y con ella alguno de sus modelos educativos. <sup>155</sup> Sea como fuere, el espacio abierto por la llegada de la democracia en España transformó algunas tendencias en educación que no podemos abordar aquí. Lo importante a destacar hasta este punto, es la importancia que la UNESCO tuvo en el origen y primeros desarrollos de la LGE.

## CONCLUSIONES

El inicio de las influencias y convergencias que el franquismo estableció con la UNESCO no es sencillo de detectar. No obstante, desde el origen mismo del organismo internacional la dictadura parecía estar

<sup>152</sup> «Seminario internacional de la UNESCO sobre el uso de modelos matemáticos en la planificación de la educación», junio de 1970, caja 325/Carpetilla 2, ACNEC-UNESCO.

<sup>153</sup> Millán Arroyo Simón, «Recurrent education: Trends and issues», 9 de septiembre de 1975, caja 61703, ACMEFP.

<sup>154</sup> Véase Tamar Groves, «A foering model of teacher education and its local appropriation: the English teachers' centres in Spain», *History of Education* 44, n.º 3 (2015): 355-370.

<sup>155</sup> Véase como ejemplo Martin Carnoy, «The economic costs and returns to educational television», *Ekistics* 40, n.º 240 (1975): 370-384.

al tanto de las cuestiones que tenían que ver con el mundo educativo. Sin embargo, a partir de los años cincuenta del siglo XX, con la apertura y acuerdos firmados con la UNESCO, el régimen experimentó un mayor acercamiento a la comunidad internacional y con todos aquellos programas educativos que se desarrollaban en otros países durante estos años. Tanto es así, que desde 1953 se comenzó a debatir ampliamente la concepción educativa que la UNESCO quería poner en marcha en los diferentes países que estaban dentro de su órbita.

A partir de aquí, las instituciones educativas de la dictadura empezarían a debatir sobre la importancia de intentar poner en marcha un sistema educativo apoyado en la universalización del mismo. Políticas sobre alfabetización, desarrollo de la comprensión internacional y, lo más importante, la educación como un órgano fundamental del desarrollo económico fueron ideas que empezaron a ponerse en marcha dentro del franquismo. La llegada de la década de los sesenta acrecentó esta visión educativa y esa nueva concepción que había nacido unos años antes comenzó a formar parte, de manera principal, de las instituciones educativas españolas. Ya nadie parecía poner en duda que el sistema educativo debía ser organizado en función de las necesidades económicas y sociales y que el mismo tenía que estructurarse a través de la herramienta que la UNESCO había puesto como central: el planeamiento educativo.

A finales de la citada década, llegó una primera misión de inspección. Conocida como UNESCO-BIRD-FAO, la misma recomendó a la dictadura poner en marcha un plan amplio de reformas educativas. El entonces recién creado MEC no se amedrentó con la encomienda y aceptó el reto de comenzar una reforma estructural de todo el sistema educativo. Bajo esta concepción, el nuevo ministro Villar Palasí y su nuevo secretario técnico llegado de la UNESCO, Díez-Hochleitner, resolvieron pedir una nueva cesión económica al acuerdo que había firmado la UNESCO y el BM en 1968. Ello supuso la llegada de un Comité de expertos internacionales que se reunió para debatir el *Libro Blanco*. Bajo las propuestas sugeridas por el Comité, la LGE vio la luz y con ella una cantidad importante de proyectos educativos, seminarios, publicaciones, consultores y becas fueron otorgadas para modernizar el sistema educativo español en la línea que se hacía en otros países a nivel mundial.

En este sentido, España no aparecía como un islote educativo. Era uno más de los países con un nivel de desarrollo medio-alto que utilizaba o, mejor dicho, organizaba su sistema educativo con el objetivo de conseguir un mayor desarrollo económico. Dicho de otro modo, las instituciones educativas franquistas operaron bajo el mismo concepto de educación que había desarrollado la UNESCO. En definitiva, el origen de la LGE debe ser entendido como un proceso de larga duración que se inició en torno a los debates educativos que la UNESCO quiso implementar a nivel global desde principios de los cincuenta dentro del contexto de la Guerra Fría.

### Notas sobre los autores

MARIANO GONZÁLEZ-DELGADO es profesor contratado doctor en el Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje, Universidad de la Laguna. Su investigación se centra en diferentes líneas de trabajo dentro de la historia de la educación. Entre ellas, destacan la historia del currículum, el análisis de los libros de texto y las influencias internacionales y modernización educativa durante el franquismo. Ha publicado diferentes trabajos sobre estos temas en revistas como *History of Education*, *British Journal of Educational Studies* o *Journal of Educational Media, Memory and Society* y en libros como *Trasnational Perspectives on Curriculum History* (editor), *Textbooks and War* o *Teaching Modernization: Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold War*. Ha sido investigador visitante en el UCL Institute of Education de la Universidad de Londres (2014) y en la Uppsala University (2018). Actualmente trabaja en el proyecto de investigación *Modernización, desarrollo y democratización. El papel de las potencias europeas occidentales y de las organizaciones internacionales en el cambio político y social en España*, concedido por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

TAMAR GROVES es profesora contratada doctora en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura, Cáceres. Sus líneas de investigación son: Historia Política y Social de la educación en la España contemporánea, Formación del Profesorado y Educación Superior, Educación Internacional y transferencias educativas, Educación Cívica y movimientos sociales en el ámbito educativo. Ha

publicado libros como *Teachers and the Struggle for Democracy in Spain, 1970-1985* (Palgrave Macmillan, 2013) o capítulos de libros en diferentes editoriales como Routledge, Sílex o Berghahn Books y artículos científicos en prestigiosas revistas como *Journal of Social History*, *European History Quarterly*, *Paedagogica Historica*, *War and Society* y *History of Education*. En la actualidad colabora en un proyecto de investigación del Peace Research Institute en Oslo acerca de iniciativas educativas en Asia, África y el Próximo Oriente y en el proyecto nacional *Connecting History of Education. Redes internacionales, producción científica y difusión global*, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

## REFERENCIAS

- «Acceso a la educación superior». *Revista de Educación*, 230-231 (1974).
- «Conferencia de la UNESCO sobre aspectos institucionales, administrativos y financieros de las políticas culturales». *Revista de Educación*, 201-211 (1970): 111-113.
- «Educación y desarrollo». *Revista de Educación*, 178 (1966): 93.
- «El CENIDE y las investigaciones sobre educación». *Revista de Educación*, 209 (1970): 5-14.
- «El Ministro de Educación y Ciencia explica la política del nuevo Ministerio». *Revista de Educación*, 178 (1966): 90.
- «Igualdad de oportunidades». *Revista de Educación*, 225-226 (1973).
- «II Reunión del Comité de Cooperación Internacional para la Reforma de la Educación en España». *Revista de Educación*, 205 (1969): 54-58.
- «Informe final del Comité de Cooperación Internacional para la Reforma de la Educación en España». *Revista de Educación*, 202 (1969): 58-64.
- «Informe sobre el viaje a Estados Unidos de la Comisión de Profesores Universitarios encargados de estudiar la organización de los Institutos de Ciencias de la Educación». *Revista de Educación*, 206 (1969): 55-60.
- «Investigación y desarrollo». *Revista de Educación*, 190 (1967): 85-86.
- «La UNESCO y la investigación sobre planeamiento». *Revista de Educación*, 191 (1967): 144.
- «Misión y servicio de la Oficina Internacional de Educación». *Revista de Educación*, 57 (1945): 67-70.
- «OCDE: Desarrollo de la enseñanza española». *Revista de Educación*, 175 (1965): 89.
- «Panorama económico de la protección escolar». *Revista de Educación*, 71 (1957): 58-60.

- «Planeamiento escolar y necesidades económico sociales», *Revista de Educación*, 170 (1965): 134-135.
- «Problemas de Educación Postsecundaria». *Revista de Educación*, 232 (1974).
- «Prólogo». *Revista de Educación*, 210-211 (1970): 4.
- «Seminario Nacional permanente sobre enseñanza programada». *Revista de Educación*, 209 (1970): 27-29.
- Barceló-Bauzá, Gabriel, Francisca Comas-Rubí y María del Mar Del Pozo. «La práctica escolar durante los primeros años del franquismo». *História da Educação* 22, n.º 54 (2018): 334-357.
- Bousquet, Jacques. «El Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación». *Perspectivas*, 0 (1972): 155-159.
- Bousquet, Jacques. «Replantear el problema de la educación». *Revista de Educación*, 69 (1957): 1-4.
- Bousquet, Jacques. «Tendencias del planeamiento educativo en 1968». *Revista de Educación*, 201 (1969): 43-47.
- Bousquet, Jacques. *La problemática de las reformas educativas*. Madrid: MEC, 1974.
- Cabrera, Miguel Á. «The discursive origins of the welfare state: Spanish social reformism, 1870-1900». *Journal of Social History* 52, n.º 4 (2019): 1165-1184.
- Canales, Antonio F. «From soul to matter: the new Spanish Francoist pedagogy's plunge into experimental pedagogy and the influence of Raymond Buyse». *Paedagogica Historica* 55, n.º 3 (2019): 451-469.
- Carnoy, Martin. «The economic costs and returns to educational television», *Ekistics* 40, n.º 240 (1975): 370-384.
- CEDODEP. *La escuela unitaria completa: Curso organizado por el Gobierno español como colaboración al Proyecto Principal de la UNESCO*. Madrid: CEDODEP, 1960.
- Christensen, Ivan L. y Christian Ydesen. «Routes of Knowledge: Toward a Methodological Framework for Tracing the Historical Impact of International Organizations». *European Education* 47, n.º 3 (2015): 274-288.
- Corrales Morales, David. «Much Ado about Nothing? Lights and Shadows of the World Bank's Support of Spanish Aspirations to Educational Modernization (1968-1972)». En *Teaching Modernization Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold War*, editado por Óscar J. Martín García y Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla, 127-149. New York: Berghahn Books, 2020).
- De Puelles Benítez, Manuel. *Educación e ideología en la España Contemporánea*. Barcelona: Labor, 1980.
- De Reyna, Guillermo. «Los métodos audio-visuales en la educación fundamental. Notas al congreso de Milán». *Revista de Educación* 1, n.º 2 (1952): 164-167, 167.



- De Urmeneta, Fermín. «Los métodos cibernéticos como métodos pedagógicos». *REP* 31, no 122 (1973): 215-225.
- Del Pozo, María del Mar y Sjaak Braster. «The Reinvention of the New Education Movement in the Franco Dictatorship (Spain, 1936-1976)». *Paedagogica Historica* 42, n.º 1-2 (2006): 109-126.
- Del Pozo, María del Mar. «Community and the myth of the ideal school: circulation and appropriation of the Hamburg Gemeinschaftsschulen in Spain (1922-1933)». *Paedagogica Historica* 50, n.º 5 (2014): 599-614.
- Delgado Gómez-Escalonilla, Lorenzo. «Modernizadores y tecnócratas. Estados Unidos ante la política educativa y científica de la España del Desarrollo». *Historia y Política*, 34 (2015): 113-146.
- Dickson, George E. «La formación del profesorado basada en la competencia». *Revista de Educación*, 241 (1975): 24-44.
- Dieuzeide, Henri. «Tecnología educativa y desarrollo de la educación». *Revista de Educación*, 212-213 (1971): 5-18.
- Díez-Hochleitner, Ricardo. «La educación permanente y la reforma educativa española». *Revista de Educación*, 217 (1971): 40-47.
- Díez-Hochleitner, Ricardo. «La reforma educativa de la LGE de 1970. Datos para una crónica». *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 261-278, 262.
- Duedahl, Poul. «Out of the House: On the Global History of UNESCO, 1945-2015». En *A History of UNESCO: Global Actions and Impacts*, editado por Poul Duedahl, 3-23. London: Palgrave Macmillan, 2016.
- Eckhardt Fuchs, «History of Education beyond the Nation? Trends in Historical and Educational Scholarship». En *Connecting Histories of Education: Transnational and Cross-Cultural Exchanges on (Post-) Colonial Education*, editado por Barnita Bagchi, Eckhardt Fuchs y Kate Rousmaniere, 11-26. New York: Berghahn Books, 2014.
- Escolano, Agustín. «Los comienzos de la modernización pedagógica en el Franquismo (1951-1964)». *Revista Española de Pedagogía (REP)* 50, n.º 192 (1992): 289-310.
- Fernández Fernández, Javier. «Una experiencia pedagógica de la escuela nueva: Carmen Conde y el Orfanato Nacional de El Pardo». *Historia y Memoria de la Educación*, 10 (2019): 485-521.
- Fernández Soria, Juan Manuel. «Presentación. Influencias europeas en la política educativa española del siglo XX (presencias y ausencias, temas para la investigación histórico-educativa)». *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24 (2005): 27-37.
- Ferraz Lorenzo, Manuel. «Un ejemplo de renovación pedagógica en Canarias durante los años 30: Tras el rastro y los retos de las técnicas Freinet». *História da Educação* 20, n.º 50 (2016): 157-175.

- Fraga Iribarne, Manuel, editor. *La educación en una sociedad de masas*. Madrid: Cultura Hispánica, 1954.
- Frasca, Anthony V. «Enseñanza por medio de ordenadores». *Revista de Educación*, 221-222 (1972): 31-43.
- Fuchs, Eckhardt. «Children's Rights and Global Civil Society». *Comparative Education* 43, n.º 3 (2007): 393-412.
- Galino, Ángeles. «Concepto actual de programación». *Revista de Educación*, 207-208 (1970): 7-14.
- Galino, Ángeles. «La dificultad número uno». *Revista de Educación*, 203 (1969): 7-13.
- García de Diego, Luis. «La economía de la Educación. Visión general». *Revista de Educación*, 236-237 (1975): 5-14.
- García Hoz, Víctor. «Discurso de clausura». *REP* 23, n.º 91-92 (1965): 845-862.
- García Hoz, Víctor. «Reforma cualitativa de la educación». *REP* 30, n.º 127 (1972): 3-10.
- González-Arizmendi, Francisco. «La evolución actual de la enseñanza profesional (Notas tomadas de informes de la OCDE)». *Revista de Educación*, 202 (1969): 65-68.
- González-Delgado, Mariano y Tamar Groves, «UNESCO mediation in Francoist curriculum policy: The case of educational television in Spain». En *Transnational Perspectives on Curriculum History*, editado por Gary McCulloch, Ivor Goodson y Mariano González-Delgado, 83-107. London: Routledge, 2020.
- González-Delgado, Mariano y Tamar Groves. «Educational Transfer and Local Actors: International Intervention in Spain during the Late Franco Period». En *Teaching Modernization Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold War*, editado por Óscar J. Martín García y Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla, 101-126. New York: Berghahn Books, 2020.
- González-Delgado, Mariano y Tamar Groves. «La enseñanza programada, la UNESCO y los intentos por modificar el currículum en la España desarrollista (1962-1974)». *Espacio, Tiempo y Educación* 4, n.º 2 (2017): 73-100.
- González-Delgado, Mariano, Manuel Ferraz Lorenzo y Cristian Machado-Trujillo. «The concept of the State in textbooks: Analysis and reinterpretation during the Spanish Transition to Democracy (1976-1986)». *British Journal of Educational Studies* 68, n.º 3 (2019): 331-347.
- Goodman, Joyce, Gary McCulloch y William Richardson. «'Empires overseas' and 'empires at home': postcolonial and transnational perspectives on social change in the history of education». *Paedagogica Historica* 45, n.º 6 (2009): 695-706.
- Gozzer, Giovanni. «Consideraciones sobre la "inercia" de las estructuras ecua-ciones». *Revista de Educación*, 206 (1969): 7-11.

- Groves, Tamar. «A foering model of teacher education and its local appropriation: the English teachers` centres in Spain». *History of Education* 44, n.º 3 (2015): 355-370.
- Hernández Díaz, José M.<sup>a</sup> (coord.). *Francia en la educación de la España contemporánea (1808-2008)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2011.
- Hernández Díaz, José M.<sup>a</sup> (coord.). *La pedagogía belga y la innovación educativa en España (1900-1936)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2019.
- Husén, Torsten. «Dos décadas de investigación educativa en Suecia». *Revista de Educación*, 210-211 (1970): 12-26.
- Husén, Torsten. «El modelo de las escuelas del mañana». *Revista de Educación*, 215-216 (1971): 93-104.
- Husén, Torsten. «Reforma y tradición del sistema escolar ante las necesidades cambiantes de la sociedad: algunas experiencias suecas». *Revista de Educación*, 212-213 (1971): 53-58
- Husén, Torsten. *Para una igualdad de oportunidades*. Madrid: ICCE y INCIE, 1978.
- Igelmo-Zaldívar, Jon y Gonzalo Jover Olmeda. «Cuestionando la narrativa del aprendizaje servicio a partir de dos iniciativas de extensión social universitaria de orientación católica en la década de 1950 en España». *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, 87 (2019): 151-162.
- INCIE, *Circuito cerrado de televisión y enseñanza*. Madrid: MEC, 1975.
- Jones, Phillip W. y David Coleman. *The United Nations and Education Multilateralism, Development and Globalization*. New York: Routledge, 2005.
- Jover, Gonzalo y Blanca Thoilliez Ruano. «La pedagogía “au pluriel” y su incidencia en la reformulación del conocimiento teórico de la educación en España». En *Francia en la educación de la España contemporánea (1808-2008)*, editado por José María Hernández Díaz, 2019-247. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2011.
- Junoy, Gonzalo. «Satélites para la Educación». *Revista de Educación*, 218 (1971): 29-39.
- Kulnazarova, Aigul y Christian Ydesen. «The nature and methodology of UNESCO's educational campaigns for international understanding». En *UNESCO without Borders: Educational campaings for international understanding*, editado por Aigul Kulnazarova y Christian Ydesen, 3-12. London: Routledge, 2017.
- Langlois, Susanne. «And Action! UN and UNESCO Coordinating Information Films, 1945-1951». En *A History of UNESCO: Global Actions and Impacts*, editado por Poul Duedahl, 73-94. London: Palgrave Macmillan, 2016.

- Lindo-Fuentes, Héctor. «Educational Television in El Salvador and Modernisation Theory». *Journal of Latin American Studies*, 41 (2009): 757-792.
- Lorenzo Gelices, Feliciano. «El derecho a la enseñanza y su protección jurídica por el estado y la sociedad: sus problemas». *Revista de Educación*, 80 (1958): 61-66.
- Mahamud Angulo, Kira y Cecilia Milito Barone. «Estancias y consultores para la formación del profesorado. Un pilar estratégico del intercambio cultural ente España y Estados Unidos (1960-1976)». En *Modernización educativa y socialización política: Contenidos curriculares y manuales escolares en España durante el tardofranquismo y la transición democrática*, editado por Manuel Ferraz Lorenzo, 151-190. Madrid: Morata, 2020.
- Maíllo, Adolfo. «La comprensión entre Oriente y Occidente». *Vida Escolar*, 4 (1959): 42-44.
- Maíllo, Adolfo. «La Escuela Media, necesidad nacional». *Revista de Educación*, 155 (1963): 109-118.
- Mainer, Juan. *La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*. Madrid: CSIC, 2009.
- Mariuzzo, Andrea. «American cultural diplomacy and post-war educational reform: James Bryant Conant's misión to Italy in 1960». *History of Education* 45, n.º 3 (2016): 352-371, 353.
- Martín García, Óscar J. «A complicated mission: The United States and Spanish students during the Johnson administration». *Cold War History* 13, n.º 3 (2013): 311-329.
- Martín García, Óscar J. «Una utopía secular. La teoría de la modernización y la política exterior estadounidense en la Guerra Fría». *Historia y Política*, 34 (2015): 27-52.
- Martín García, Óscar J. y Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla. «Educational Reform, Modernization, and Development: A Cold War Transnational Process». En *Teaching Modernization Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold War*, editado por Óscar J. Martín-García y Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla, 1-39. New York: Berghahn Books, 2020.
- Martín García, Óscar J. y Rosa Mgnúsdottir. «Machineries of Persuasion: European Soft Power and Public Diplomacy during the Cold War». En *Machineries of Persuasion: European Soft Power and Public Diplomacy during the Cold War*, editado por Óscar J. Martín García y Rosa Mgnúsdottir, 1-15. Berlin: De Gruyter Oldenbourg, 2019.
- Martínez Val, José M. «Educación y pacifismo (La formación del hombre para la paz)». *REP* 5, n.º 18 (1947): 253-268.
- Martínez Valle, Carlos. «Active Methods and Social Secularization in School Catechesis during the Franco Dictatorship (1939-1975): A Transfer in a Cultural System in Change». En *Catholic Education in the Wake of Vatican II*,

- editado por Rosa Bruno-Jofré y Jon Igelmo-Zaldívar, 69-91. Toronto: University of Toronto Press, 2017.
- McAnany, Emile G. *Saving the World: A Brief History of Communication for Development and Social Change*. Baltimore: University of Illinois Press, 2012.
- McCulloch, Gary y Roy Lowe. «Introduction: Centre and periphery: networks, space and geography in the history of education». *History of Education* 32, n.º 5 (2003): 457-459.
- McCulloch, Gary, Ivor Goodson y Mariano González-Delgado. «Introduction. Curriculum history and transnational perspectives for studies: generating debates on educational research». En *Transnational Perspectives on Curriculum History*, editado por Gary McCulloch, Ivor Goodson y Mariano González-Delgado, 1-11. London: Routledge, 2020.
- McCulloch, Gary. *The Struggle for the History of Education*. London: Routledge, 2011.
- MEC. *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid: MEC, 1969.
- MEN. *España y la UNESCO. Colaboración al Proyecto Principal Extensión y Perfeccionamiento de la Educación Primaria en América latina*. Madrid: MEN, 1962.
- MEN-UNESCO. *La educación y el desarrollo económico-social. Planeamiento integral de la educación. Objetivos de España para 1970*. Madrid: MEN-UNESCO, 1962.
- Meyer, John W., Ramirez, Francisco O., Rubinson, Richard y Boli, John. «The World Educational Revolution, 1950-1970». *Sociology of Education* 50, n.º 4 (1977): 242-258.
- Navarro Vicedo, María Dolores. «La enseñanza por televisión en circuito cerrado. La experiencia docente de Marly Le Roi». *Bordón*, 171-72 (1970): 167-181.
- Noriega Álvarez, Juan. «Bases para el Planeamiento de la biblioteca escolar como centro de proyección cultural». *Vida Escolar*, 113-114 (1969): 16-27.
- OCDE-MEN. «la educación española en el desarrollo económico». *Revista de Educación*, 147 (1962): 25-29.
- Oliveros, Ángel. *XXV años de la Comisión Nacional Española de Cooperación con la UNESCO*. Madrid: UNESCO-MEC, 1978.
- Ordenadores en la escuela secundaria: Informe sobre una experiencia*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid/ICE de la UCM, 1975.
- Ortiz de Solórzano, José M. «La educación en una sociedad de masas». *Revista de Educación*, 14 (1953): 237-243.
- Ortuño, Vicente. «Microenseñanza». *Revista de Educación*, ext. (1972): 10-16.

- Ossenbach, Gabriela y Alberto Martínez Boom. «Itineraries of the discourses on development and education in Spain and Latin America (circa 1950-1970)». *Paedagogica Historica* 47, n.º 5 (2011): 679-700.
- Ossenbach, Gabriela y Tamar Groves. «Entre la mitificación y la crítica: el cine y los medios audiovisuales en la escuela primaria en España en el tardofranquismo y la transición, 1958-1982». *Cahiers de civilisation espagnole con contemporaine*, 11 (2013): 1-12;
- Paredes Grosso, Juan M. «Notas actuales sobre educación y desarrollo». *Revista de Educación*, 179 (1966): 122-127.
- Pulpillo, Ambrosio, J. «Planeamiento del trabajo escolar por cursos». *Vida escolar*, 51-52 (1963): 5-7.
- Roldán-Vera, Eugenia y Eckhardt Fuchs. «Introduction: The Transnational in the History of Education». En *The Transnational in the History of Education: Concepts and Perspectives*, editado por Eugenia Roldán-Vera y Eckhardt Fuchs, 1-47. Cham: Palgrave Macmillan, 2019.
- Rubio García-Mina, Jesús. «Importante discurso del Ministro de Educación nacional en la UNESCO». *Vida Escolar*, 25 (1961): 25-29.
- Rudolph, John L. *Scientist in the Classroom. The Cold War Reconstruction of American Science Education*. New York: Palgrave, 2002.
- Ruiz-Giménez, Joaquín. «España, en la UNESCO». *Revista de Educación*, 26 (1954): 157-160.
- Secadas, Francisco. «Criterios para una reforma de la educación». *REP* 57, n.º 105 (1969): 3-56.
- Seriñá, María Luisa. «Los medios audiovisuales en la enseñanza de idiomas». *Vida Escolar*, 147-148 (1973): 60-70.
- Snowden, John. «Lazos docentes internacionales». *Revista de Educación*, 68 (1947): 91-93.
- Tena Artigas, Antonio. «La Educación y el primer Plan de Desarrollo». *Revista de Educación*, 180 (1966): 26-31.
- Tena Artigas, Joaquín. «Economía y Educación». *Notas y Documentos*, 1 (1961): 3-8.
- Terrón, Aida, Josep M. Comelles y Enrique Perdiguero-Gil. «Schools and health education in Spain during the dictatorship of General Franco (1939-1975)». *History of Education Review* 46, n.º 2 (2017): 208-223.
- Trölher, Daniel. «The technocratic Momentum after 1945, the Development of Teaching Machines, and Sobering Results». *Journal of Educational, Media, Memory and Society* 5, n.º 2 (2013): 1-19.
- Utande Igualada, Manuel. «Una Ley general de Educación». *Revista de Educación*, 99 (1959): 1-3.
- Viñao, Antonio. «La recepción de Rousseau en la formación inicial del magisterio primario (España, siglo 20)». *Revista História da Educação* 17, n.º 41 (2013): 11-28.

## LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1970 A TRAVÉS DE LAS IMÁGENES<sup>α</sup>

*The 1970s General Education Act by means of images*

Francisca Comas Rubí<sup>β</sup> y Bernat Sureda Garcia<sup>γ</sup>

Fecha de recepción: 26/10/2020 • Fecha de aceptación: 14/01/2021

**Resumen.** El objetivo de este artículo es ofrecer una aproximación a la representación gráfica de la Ley General de Educación (LGE) y a los discursos que ésta ha generado. Para ello se diferencia entre la imagen oficial o pública y sus medios y tiempos de proyección, y las imágenes privadas que integran el legado icónico de esta reforma legislativa desde su gestación hasta el día de hoy. Esta aproximación muestra que la representación gráfica de la LGE, comparando la imagen oficial y pública con la privada, construye relatos distintos y a veces contrapuestos, que son muestra de la compleja realidad en la que se gestó y aplicó esta ambiciosa reforma educativa.


**Palabras clave:** fotografía; imagen; educación; práctica escolar; legislación educativa; educación y franquismo.

**Abstract.** *The aim of this paper is to provide an approach to the graphic representation of the Ley General de Educación (LGE) and the discourses it has generated. To this end, a distinction is made between the official or public image and its means and times of projection, and the private images that make up the iconic legacy of this legislative reform from its beginning to the present day. This approach shows that the graphic representation of the LGE, comparing the official and public image with the private one, leads to different and sometimes opposing narratives, which show the complex reality in which this ambitious educational reform was conceived and applied.*

**Keywords:** *Photography; Image; Education; School practice; school legislation; Francoism and education.*

<sup>α</sup> Este artículo se ha realizado en el marco del proyecto de investigación financiado por FEDER/ Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades– Agencia Estatal de Investigación/ EDU2017-28485-P Cultura y prácticas escolares en el siglo XX.

<sup>β</sup> Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas. Universitat de les Illes Balears, Ctra. de Vallde-mossa, km 7.5. 07122 Palma. España. xisca.comas@uib.es  <https://orcid.org/0000-0001-5685-5823>

<sup>γ</sup> Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas. Universitat de les Illes Balears, Ctra. de Vallde-mossa, km 7.5. 07122 Palma. España. bernat.sureda@uib.es  <https://orcid.org/0000-0003-2173-3740>

## INTRODUCCIÓN

Dejando de lado la dimensión de su incidencia en la práctica educativa o en el uso didáctico, (un aspecto que no contemplamos en este artículo) la relación de la Ley General de Educación (LGE) con las imágenes puede ser estudiada desde diversas perspectivas que pueden englobarse en dos grandes apartados. El primero sería el de la utilización de las imágenes para la publicitación de la ley o para representar sus contenidos y aspectos fundamentales. El segundo haría referencia al legado icónico que ha generado la ley a lo largo de la historia. En el primer caso el período a considerar sería el de gestación del proyecto, promulgación y primeros años. En el segundo caso la etapa de generación de imágenes se extendería a todo el período de aplicación de la ley e incluso a etapas posteriores en las que se ha seguido conformando un imaginario colectivo sobre ella, o sobre aspectos concretos de ella vividos por colectivos diversos. En el primer bloque de imágenes podemos incluir aquellas que encontramos en las agencias de propaganda de la dictadura como es el caso de la Agencia EFE o el NO-DO, o que se incluyen en publicaciones oficiales. El segundo estará compuesto por un abanico más amplio de imágenes que incluyen aquellas que se publicaron en la prensa o en las revistas, las que fueron hechas y conservadas por particulares y que se han divulgado en exposiciones, en las redes sociales o en otros canales, y las que se conservan en las instituciones escolares o en otros archivos o fototecas. En este segundo bloque, y si tuviéramos que hacer referencia a las imágenes en general, deberíamos incluir no solo las fotografías que representan aspectos relacionados con la LGE sino también las imágenes que conforman la iconografía que apoya e ilustra el imaginario que se ha formado y en el que descansa una concreta identidad colectiva de las generaciones que vivieron su escolarización bajo la vigencia de la LGE. El «ser de la EGB», es decir, haber cursado la Educación General Básica prevista en la LGE o el «ser de BUP» que identifica a los que fueron alumnos del Bachillerato Unificado y Polivalente, supone pertenecer a comunidades simbólicas que reconocen y conceden sentido a determinadas imágenes relacionadas con los objetos, juegos y en general el universo relacionado con estas etapas educativas o incluso con las épocas históricas en las que estuvieron vigentes. No obstante, en este artículo, por evidentes limitaciones de espacio, no vamos a hacer referencia a este último aspecto.



Con el objetivo de ofrecer una aproximación a la representación gráfica de la Ley General de Educación y a los discursos que ésta ha generado, en este artículo vamos a observar tanto la imagen oficial que se difundió sobre esta reforma legislativa como la privada que compone lo que podríamos llamar el legado icónico de esta ley.

## LA IMAGEN COMO FUENTE EN HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Tras varias décadas de intenso debate historiográfico a nivel internacional, cuyos inicios se remontan a la década de 1980,<sup>1</sup> los historiadores de la educación mayoritariamente coinciden en la idea de que la fotografía, entendida como producto social y cultural, genera un discurso propio susceptible de ser analizado, contextualizado y contrastado. Esta convicción la convierte en una fuente útil para la historia de la educación, siempre que sea interpretada como tal y se entienda que la subjetividad inherente a cualquier producto cultural puede aportar información objetiva de interés para el estudio histórico.

Es cierto que las imágenes fotográficas contienen información objetiva, y verifican la existencia de elementos, espacios o personas que la imagen hace visibles. Pero también es cierto que detrás de cualquier fotografía hay suficientes condicionantes (porqué, por quien o cuando se tomó la instantánea) que cuestionan su capacidad de reflejar la realidad de forma objetiva. Estos elementos inherentes a cualquier imagen tomada son los que la convierten, como bien observó Pierre Bourdieu, en un producto social y cultural que como tal puede analizarse e interpretarse.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> El debate se remonta a la década de 1980, cuando la revista francesa *Histoire de l'Éducation* 30 (1986) publicó un monográfico sobre imagen y educación. En la década de los 90 del siglo XX los historiadores de la educación debatieron sobre el potencial de la fotografía como fuente en la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) 1998, que dio lugar a un monográfico sobre el reto de analizar lo visual publicado en *Paedagogica Historica* 36 (1), (2000). En 2001 sería la revista *History of Education* 30, 2 (2001) la que también dedicaría sus páginas a continuar este debate. Mientras, algunos de los más prestigiosos historiadores de la educación empezaron a publicar sus primeras y pioneras aportaciones sobre imágenes. Véase Ian Grosvenor, Martin Lawn, y Kate Rousmaniere, eds. *Silences and images. The social history of the Classroom* (New York, Washington, D. C./Baltimore, Boston, Bern, Frankfurt am Main, Berlin, Brussels, Viena, Canterbury: Lang, 1999).

<sup>2</sup> Pierre Bourdieu, *Un art moyen. Essai sur les usages sociaux de la photographie* (París: Les Editions de Minuit, 1965).

En España, María del Mar del Pozo fue pionera en sustentar la narrativa histórica educativa con fuentes iconográficas.<sup>3</sup> A partir del año 2003, la Sociedad Española de Historia de la Educación, SEDHE, ha ido incluyendo en sus diferentes coloquios secciones dedicadas a la imagen histórico educativa y a su estudio. El XII coloquio celebrado en Burgos tuvo una sección titulada «Iconografía y educación».<sup>4</sup> La siguiente edición de este coloquio también contó con una sección sobre «Representaciones de la infancia» en la que la fotografía fue utilizada como fuente y como tema.<sup>5</sup>

Con ellos se inició lo que hoy en día es ya una tradición investigadora consolidada en torno al uso de la fotografía como fuente,<sup>6</sup> y que ha sido objeto de varios proyectos de investigación liderados por la Universidad de las Islas Baleares<sup>7</sup> y la Universidad de Alcalá de Henares<sup>8</sup>. Fruto de estas investigaciones fue un monográfico publicado en la revista *Educació i Història* en 2010, que supuso una revisión y actualización a nivel

<sup>3</sup> María del Mar del Pozo Andrés, «La imagen de la mujer en la educación contemporánea», en *Las mujeres en la construcción del mundo contemporáneo* eds. Teresa Marín Eced y María del Mar del Pozo Andrés (Cuenca: Diputación de Cuenca, 2002), 241-301; María del Mar del Pozo Andrés, «La iconografía educativa en el primer franquismo: entre la realidad y el deseo», en *Franquismo y memoria popular. Escrituras, voces y representaciones*, eds. Antonio Castillo y Feliciano Montero, (Madrid: Siete Mares, 2003), 215-256, y María del Mar del Pozo Andrés, «Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 25 (2006): 291-315.

<sup>4</sup> Alfredo Eguizábal Jiménez, coord. *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (Burgos: Universidad de Burgos, 2003), 331-474

<sup>5</sup> Paulí Dávila Balsera y Luis María Naya Garmendia, coords., *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, vol. 2 (Donostia: Erein, 2005).

<sup>6</sup> Esta tradición ha sido tema central de algunas publicaciones: María del Carmen Sanchidrián Blanco, «El uso de imágenes en la investigación histórico-educativa», *Revista de investigación educativa, RIE* 29 (2), (2011): 295-310, y Eulalia Colleldemont Pujadas (coord.), *Investigar la Història de l'Educació amb imatges* (Vic: Universitat de Vic-MUVIP, 2014).

<sup>7</sup> Hacemos referencia a los proyectos concedidos en planes nacionales de I+D+i 2004-2007 y 2008-2011 titulados «Cambios y continuidades en educación a través de la imagen: una mirada distinta sobre el proceso de renovación educativa. El caso de Baleares (1900-1939)» (HUM2007-61420) e «Inventario y estudio de las colecciones de fuentes fotográficas para la historia de la educación en Mallorca (1939-1990)» (EDU2011-23831), ejecutados dentro del Grupo de Estudios de Historia de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares.

<sup>8</sup> Nos referimos al proyecto, coordinado por María del Mar del Pozo desde la Universidad de Alcalá, titulado «Renovación y tradición escolar en España a través de la fotografía (1900-1970)», que integró dos subproyectos: uno dirigido por la propia María del Mar del Pozo «La fotografía escolar en colecciones documentales de ámbito estatal (1900-1970)» (EDU2014-52498-C2-1-P), y el otro dirigido por Francisca Comas y Bernat Sureda desde la Universidad de las Islas Baleares, titulado «La fotografía publicada como representación de los cambios y las continuidades en la cultura escolar (1900-1970)» (EDU2014-52498-C2-2-P).

internacional del debate historiográfico en torno al tema de la fotografía como fuente para la historia de la educación,<sup>9</sup> y numerosas publicaciones en revistas científicas, libros y comunicaciones que se recogen en la página web del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació.<sup>10</sup>

Podemos afirmar que el uso de la fotografía como fuente para la historia de la educación en general, y de la escuela en particular, se ha normalizado, dando lugar a numerosas e interesantes publicaciones en las que la imagen, sin ser necesariamente fuente única, se convierte en el principal testimonio para explorar y entender el pasado educativo.<sup>11</sup> El interés en dar difusión, desde la historia de la educación, a investigaciones basadas en la imagen fotográfica se ha mantenido durante estas dos últimas décadas en revistas de referencia como *History of Education*<sup>12</sup>

<sup>9</sup> Francisca Comas Rubí (coord.), «Fotografía i història de l'educació», *Educació i Història*, 15 (2010).

<sup>10</sup> <https://gedhe.uib.cat/> (último acceso 2 de octubre de 2020). También en el marco de estos proyectos se han ido organizando diversos congresos en los que la imagen en general y la fotografía histórico educativa en particular han sido el tema central de debate. En 2014 se celebraron en Palma de Mallorca las XXI jornadas de historia de la educación de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana bajo el título *Imatges de l'escola, imatge de l'educació* [Francesca Comas Rubí, Sara González Gómez, Xavier Motilla Salas, Bernat Sureda Garcia, coords., *Imatges de l'escola, imatge de l'educació. Actes de les XXI Jornades d'Història de l'Educació* (Palma: Edicions UIB, 2014)], mientras que en 2017 el Coloquio de la SEDHE, celebrado en El Escorial, dedicó un importante espacio a la imagen en la historia de la educación [Ana María Badanelli Rubio, Carmen Colmenar Orzaes, Gabriela Ossenbach Sauter, María del Mar del Pozo Andrés, Teresa Rabazas Romero, y Sara Ramos Zamora, coords., *Imágenes, discursos y textos en historia de la educación. Retos metodológicos actuales* (Madrid: Sola e Hijos, A.G., S.A.U., 2017)]

<sup>11</sup> Véase, por ejemplo: Ulrike Mietzner, Kevin Myers, y Nick Peim, eds., *Visual History: Images of Education* (Bern: Peter Lang, 2005)

<sup>12</sup> Véanse algunos artículos como: Eric Margolis, «Images of assimilation: photographs of Indian schools in Arizona», *History of Education* 33 (2), (2004): 199-230; Catherine Burke y Helena Ribeiro de Castro, «The School Photograph: Portraiture and the Art of Assembling the Body of the School-child», *History of Education* 36 (2), (2007): 213-26; Ian Grosvenor, «From the 'Eye of History' to 'a Second Gaze': The visual archive and the marginalized in the history of education», *History of Education* 36 (4), (2007): 607-622; Dónal O'Donoghue, «Classrooms as installations: a conceptual framework for analysing classroom photographs from the past», *History of Education* 39 (3), (2010): 401-415; John Hardcastle, «'Photographers are the devil': an essay in the historiography of photographing schools», *History of Education* 42 (5), (2013): 659-674; Peter Cunningham, «Picturing progressive texts: images of 'democratic schooling' in the work of John and Evelyn Dewey and contemporaries», *History of Education* 48 (1), (2019): 118-141; Francisca Comas Rubí y Sara González Gómez, «*Natura et urbis* in the socio-educational renovation of Barcelona City Council (1909-1933)», *History of Education* 49 (4), (2020): 476-497; Frederik Herman y Karin Priem, «Images of industrial life and vocational training: Scouting as a liminal space for educating a workers' elite in 1920s Luxembourg», *History of Education* 49 (4), (2020): 553-570; Ian Grosvenor y Kevin Myers, «'Dirt and the child': a textual and visual exploration of children's physical engagement with the urban and the natural world», *History of Education* 49 (4), (2020): 517-535; Sjaak Braster, y María del Mar del Pozo Andrés,

o *Paedagogica Historica*<sup>13</sup>. Otras revistas de difusión internacional también han publicado sendos monográficos de referencia, con estudios basados en la fotografía como fuente principal. Así pues, podemos destacar el monográfico sobre fotografía y cultura escolar publicado en la revista *Encounters on Theory and History of Education* en 2016,<sup>14</sup> el monográfico sobre fotografía, propaganda y educación publicado en *Historia y Memoria de la Educación*,<sup>15</sup> y el publicado en *History of Education and Children's Literature* sobre imágenes del niño europeo.<sup>16</sup>

## LA PUBLICIDAD OFICIAL DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

Para hablar de la publicidad oficial sobre la ley general de educación podemos hacer referencia a dos momentos. El de explicar la necesidad

---

«From savages to capitalists: progressive images of education in the UK and the USA (1920–1939)», *History of Education* 49 (4), (2020): 571-595.

<sup>13</sup> Véanse algunos artículos como: Ian Grosvenor, Frank Simon, Geert Van Hove y Bruno Vanobbergen, «Visualising disability in the past», *Paedagogica Historica* 44 (6), (2008): 747-760; Francisca Comas Rubí y Bernat Sureda Garcia, «The photography and propaganda of the María Montessori method in Spain (1911–1931)», *Paedagogica Historica* 48 (4), (2012): 571-587; Siân Roberts, «Activism, agency and archive: British activists and the representation of educational colonies in Spain during and after the Spanish Civil War», *Paedagogica Historica* 49 (6), (2013): 796-812; Ian Grosvenor y Natasha Macnab, «Photography as an Agent of Transformation: Education, Community and Documentary Photography in Post-War Britain», *Paedagogica Historica* 51 (1-2), (2015): 117-35; Sjaak Braster y María del Mar del Pozo Andrés, «Education and the children's colonies in the Spanish Civil War (1936–1939): the images of the community ideal», *Paedagogica Historica* 51 (4), (2015): 455-477; Jeroen J.H. Dekker, «Images as representations: visual sources on education and childhood in the past», *Paedagogica Historica* 51(6), (2015): 702-715; Marjo Nieminen, «From elite traditions to middle-class cultures: images of secondary education in the anniversary books of a Finnish girls' school, 1882–2007», *Paedagogica Historica* 52(3), (2016): 236-251; Karin Priem y Inés Dussel, «Images and Films as Objects to Think With: A Reappraisal of Visual Studies in Histories of Education», *Paedagogica Historica* 53 (6), (2017): 641-649; Karin Priem, «Beyond the collapse of language? Photographs of children in postwar Europe as performances and relational objects», *Paedagogica Historica* 53(6), (2017): 683-696; Iveta Kestere y Baiba Kalke, «Controlling the image of the teacher's body under authoritarianism: the case of Soviet Latvia (1953–1984)», *Paedagogica Historica* 54 (1-2), (2018): 184-203; Francis Kelly, «A creative solution to "The problem of shelter": photographs of a university campus on an air base 1948–1969», *Paedagogica Historica*, published online 12 september 2019, <https://doi.org/10.1080/00309230.2020.1831027>; Avelina Miquel-Lara, Bernat Sureda Garcia y Francisca Comas Rubí, «Photography and education in Republican soldier newspapers in Spain (1936–1939)», *Paedagogica Historica*, published online 2 April 2020. <https://doi.org/10.1080/00309230.2020.1738507>

<sup>14</sup> *Encounters on Theory and History of Education*, Special Issue «Photography and School Cultures» coordinado por Carlos Martínez Valle, 17 (2016): 11-14.

<sup>15</sup> *Historia y Memoria de la Educación*, monográfico «Fotografía, Propaganda y Educación» coordinado por Francisca Comas Rubí y María del Mar del Pozo Andrés, 18 (2018)

<sup>16</sup> *History of Education and Children's Literature*, Special Issue about «Images of the European Child» coordinado por Bernat Sureda Garcia y María del Mar del Pozo Andrés, 13 (1), (2018)

de una modificación legislativa que daría lugar a la ley, como etapa previa a su aprobación, y el de la justificación y propaganda de la ley y defensa frente a las críticas, que se daría con posterioridad a su aprobación. En este artículo hemos prestado más atención al primer momento, anterior a la aprobación o en sus primeras etapas.

Las fuentes más importantes para conocer la iconografía que generó el régimen para publicitar y divulgar la planificación, promulgación y los aspectos más relevantes de la LGE son las fotografías de la gubernamental Agencia EFE y los noticiarios del NO-DO. Sobre el tratamiento de la LGE por parte de la Agencia EFE tenemos un estudio realizado por Sara González y Xavier Motilla.<sup>17</sup> En el mencionado trabajo después de revisar las fotografías sobre la LGE que se incluyen en la fototeca digital de EFE, los autores llegan a la siguiente conclusión:

La colección de fotografías de la Agencia EFE analizadas, utilizadas por el régimen con finalidad propagandística para difundirlas principalmente en medios escritos, nacionales y extranjeros, sobre la situación educativa en España a finales del franquismo –coincidiendo con la gestación, promulgación y primeros años de implementación de la LGE– evidencia, principalmente, aspectos tales como: la extensión de la enseñanza obligatoria, con el consiguiente aumento de centros educativos –en este caso se hace un uso de la arquitectura escolar y del aumento de construcciones escolares como elementos para proyectar una imagen renovadora–; la modernización de la FP –estudios, espacios, recursos, etc.– y el acceso de la mujer a la misma. Estas cuestiones no tendrían por qué ir asociadas necesariamente a un cambio metodológico real de la educación.<sup>18</sup>

<sup>17</sup> Sara González y Xavier Motilla, «Iconografía de la modernización educativa en España en el contexto de la Ley General de Educación de 1970», *Historia y Memoria de la Educación* 8 (2018): 449-487. Una primera aproximación al estudio de la fotografía de temática escolar en la Agencia EFE fue presentado por Bernat Sureda y Gabriel Barceló en las XXI Jornades d'Història de l'Educació celebradas en Palma de Mallorca y se publicó en su libro de actas. Véase: Bernat Sureda y Gabriel Barceló, «L'escola divulgada pel franquisme: el fons fotogràfic de l'Agència EFE», En *Actas de XXI Jornades d'història de l'educació: Imatges de l'escola, imatge de l'educació*, Palma, 26, 27 i 28 de novembre de 2014, eds. Francisca Comas Rubí, Sara González Gómez, Xavier Motilla Salas y Bernat Sureda García (Palma, Universitat Illes Balears, 2014), 277-288.

<sup>18</sup> González y Motilla, «Iconografía de la modernización», 480-481.

La conclusión más evidente del artículo es que la dictadura en su etapa final quiere dar una imagen de reforma modernizadora del sistema educativo que supere las grandes lacras que se arrastraban y el tradicionalismo de la práctica educativa. Una voluntad que, como muchos especialistas en el tema se han encargado de demostrar, quedó frustrada a causa del contexto dictatorial en el que se produjo la reforma y la incapacidad para aprobar las medidas económicas que su financiamiento exigía. Unas contradicciones que supusieron a nivel concreto la pervivencia de prácticas tradicionales y muchas dificultades para superar los atrasos que padecía el sistema educativo. Unas contradicciones y pervivencias de estilos y modelos tradicionales que la evidente intención publicitaria de las fotografías no logra ocultar o cubrir del todo.

Otra manifestación de cómo se utilizan las imágenes para presentar las nuevas ideas que inspiran la Ley General de Educación de 1970 la encontramos en los documentales que sobre el tema se incluyeron en NO-DO. Como es sabido, el NO-DO, acrónimo de Noticiario y Documentales, presentó mediante reportajes cinematográficos de corta duración la particular visión que tenía el franquismo de la actualidad. Entre 1943 hasta principios de 1976, al principio de todas las sesiones cinematográficas que tenían lugar en España en las salas comerciales era obligatorio el pase de este instrumento de propaganda del régimen.<sup>19</sup> Entre 1969 y 1972 podemos encontrar en el NO-DO diversos reportajes dedicados a la reforma educativa del 1970. En todos los casos la idea central de estos noticiarios fue la de recalcar la idea de modernización que suponía la reforma.

En el NO-DO número 1364B de 24 de febrero de 1969,<sup>20</sup> se da cuenta de la presentación del *Libro Blanco de la Enseñanza*, por parte del

<sup>19</sup> Sobre la representación de temas educativos en general y escolares en particular en los NO-DO del franquismo pueden consultarse varias publicaciones recientes: Eulàlia Collelledmont (coord.) *Registro de los reportajes y noticias del NO-DO en los que aparece representada la educación (1940-1975)* (Vic: MUVIP, 2019), disponible en: <http://hdl.handle.net/10854/5845> [último acceso 17 de octubre de 2020]; María Dolores Molina y Carmen Sanchidrián Blanco, «La formación profesional vista a través de NO-DO (1943-1981): Propaganda e ideología en un pasado reciente», *Espacio, Tiempo y Educación* 7 (2), (2020): 151. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.251>; Josep Casanovas, Núria Padrós y Eulàlia Collelledmont, «The representation of school on NO-DO: visions of school practice on Francoist newsreels», *History of Education and Children's Literature* XV-2 (2020): 163-182. Conrad Vilanou y Eulàlia Collelledmont, coord. *Totalitarismos europeos, propaganda y educación. Una historia visual desde los NO-DO* (Gijón: Ediciones Trea, 2020).

<sup>20</sup> NO-DO número 1364B de 24 de febrero de 1969, consultable en: <https://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-1364/1487028/> [último acceso 17 de octubre de 2020]. Cabe señalar que, en una narración

ministro José Luís Villar Palasí, al Consejo Nacional del Movimiento y a la Comisión de Educación de las Cortes. Se informa también de la rueda de prensa, con periodistas españoles y extranjeros que tiene lugar en el Club de prensa de Madrid y en la que el Secretario General Técnico Ricardo Díez Hochleitner, presentó las líneas generales de la reforma. En el noticiario se afirma que:

[...] el *Libro Blanco* consta de dos partes. En la primera se hace un análisis crítico de la situación actual poniendo de relieve sus principales defectos con objeto de corregirlos. Entre esos defectos destaca: la falta de engranaje entre la enseñanza media y la enseñanza primaria; las escasas posibilidades de acceso a la enseñanza media y superior de los sectores sociales menos favorecidos; la rigidez del sistema educativo; el déficit de puestos escolares; el bajo rendimiento de la enseñanza superior; el escaso contenido práctico de la misma y la insuficiencia de la investigación científica.

Igualmente se afirma que en la segunda parte del *Libro Blanco* se abordan los principios básicos de una «reforma general y articulada de la enseñanza que se basará en las ideas de generalidad; igualdad de oportunidades; unidad de interrelación; sentido práctico; autonomía y libertad el sistema educativo».

Las imágenes que acompañan estos textos comportan diversos mensajes. En primer lugar, la entusiasta acogida que encuentra la reforma entre los componentes de los órganos políticos que reciben la información. Esta unanimidad, habitual en la dictadura, sirve para reforzar la idea de que existe un consenso real en emprender la reforma. Se recogen imágenes de los aplausos en la presentación de *Libro Blanco* ante el Consejo Nacional de Movimiento (imagen 1) o la Comisión de Educación de las Cortes.

---

histórica textual, como es este artículo, en el que pueden incluirse imágenes pero no videos es difícil reflejar la fundamentación de las conclusiones en fuentes que combinan discursos visuales cinematográficos que a la vez contienen discursos orales. Los documentales que incorporan imagen y texto condicionan una recepción totalmente distinta, en el pasado y en los discursos históricos es este un reto que los historiadores deberán superar.



Imagen 1. NO-DO número 1364B de 24 de febrero de 1969, min. 3:18. Filmoteca Española.

Igualmente, las imágenes sobre la rueda de prensa con los periodistas, pretende recalcar, no solo la presencia de corresponsales de medios de comunicación extranjeros, sino también en el interés con que los asistentes siguen la información. (Imagen 2)



Imagen 2. NO-DO número 1364B de 24 de febrero de 1969, min. 3:42. Filmoteca Española.



El tema vuelve a ser tratado en el NO-DO número 1414A de 9 de febrero de 1970.<sup>21</sup> Se repite de nuevo la idea de que el sistema educativo español necesitaba un nuevo ordenamiento que supere los defectos y los errores «arraigados en el tiempo» se dice. Se mencionan, como errores a superar, las escuelas con aulas poco ocupadas en las zonas rurales y la saturación en las ciudades; el fracaso de unas pruebas que comportan una selección excesiva que dificulta el acceso a los niveles superiores; la coexistencia de un doble sistema educativo, uno para las familias acomodadas y otro para los sectores sociales menos favorecidos; la acumulación de materias, la pervivencia del memorismo. «No más parches ni remiendos, se hace imprescindible una transformación educativa», se dice. Las imágenes que se incluyen refuerzan este mensaje.

Dos secuencias presentan la idea del contraste entre las aulas vacías en el medio rural con las muy saturadas en las ciudades. (Imágenes 3 y 4).



Imagen 3. NO-DO número 1414A de 9 de febrero de 1970, min. 2:43. Filmoteca Española.

<sup>21</sup> NO-DO número 1414A de 9 de febrero de 1970, consultable en <https://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-1414/1486749/> [último acceso 17 de octubre de 2020].



Imagen 4. NO-DO número 1414A de 9 de febrero de 1970, min. 2:46. Filmoteca Española.

Para representar la exagerada capacidad selectiva del sistema se recurre a las imágenes de una clase llena en la primaria que se va vaciando con el paso a los distintos niveles: 100 en la primaria; 27 en la secundaria y solo 3 en la Universidad. (Imágenes 5, 6 y 7)



Imágenes 5-6-7. NO-DO número 1414A de 9 de febrero de 1970, de min. 2:58 a 3:08. Filmoteca Española.

La parte B de este documental número 1414, describe las distintas etapas del nuevo sistema educativo que introduce la LGE.<sup>22</sup> Las imágenes que se presentan en este documental, aunque el texto se centre

<sup>22</sup> NO-DO, N 1414B, 9 de febrero de 1970. Consultable en: <https://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-1414/1486753/> [último acceso 17 de octubre de 2020].

especialmente en la estructura del sistema, recalcan el cambio de metodología que se quiere introducir en la educación. La mayoría de las imágenes que se presentan en este reportaje, serán utilizadas posteriormente, en un documental en el que el tema central será más específicamente el de la renovación metodológica, y cuyo contenido textual e icónico comentaremos seguidamente.

Se trata del reportaje titulado «Educación y desarrollo», realizado por J. M. de la Chica, que, con fecha 31 de julio de 1972, se incluyó en la sección de Páginas en color. Este reportaje vuelve a tratar el tema de la reforma educativa. En la primera parte se insiste en la modernización que implicaba la LGE. Se indica el incremento de la escolarización y la disminución del analfabetismo que se había producido en la década de los sesenta para recalcar que con la LGE el cambio no solo será cuantitativo sino básicamente cualitativo. En este sentido se afirma:

[...] lo que caracterizará en la década de los setenta al sistema educativo español será, no tanto el crecimiento cuantitativo, como la transformación profunda de los métodos de enseñanza. La Educación General Básica, plataforma cultural creada por la Ley de Educación, hará que la educación no sea ya una continua sucesión de datos y cifras sino un estímulo de las capacidades creadoras del alumno.<sup>23</sup>

En la segunda parte se describen los distintos niveles del nuevo sistema educativo recalcando las inversiones y actuaciones que ara el Estado en los distintos niveles educativos. Se señala también la importancia que se concede y las actuaciones en materia de formación del profesorado.

Las imágenes, muchas de ellas procedentes de documentales anteriores ahora reproducidas en color, refuerzan la voluntad modernizadora que se quiere comunicar. Las imágenes pretenden romper con las representaciones convencionales del mundo escolar de la etapa anterior. La nueva iconografía pone el punto de atención en el alumno y en su actividad autónoma; en un nuevo papel del maestro convertido ahora en guía

<sup>23</sup> NO-DO, N 1543A-B, 31 de julio de 1972. Páginas en color. Reportaje: Educación y desarrollo. Consultable en: <https://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-1543/1487365/> [último acceso 17 de octubre de 2020].

del proceso de aprendizaje; la distribución del espacio escolar pierde la rigidez de las líneas de pupitres frente a la mesa del profesor, y aparecen los rincones de actividades o el suelo como espacio de actividad. Los nuevos equipamientos, como mesas y sillas que pueden ordenarse de distintas maneras, laboratorios bien equipados o nuevos audiovisuales, recalcan esta iconografía de la modernización. Otra de las constantes del discurso modernizador que se transmite con la aprobación de la LGE será la importancia de la educación artística. Con ello se pretende marcar distancias con la educación de las primeras etapas del franquismo, que daba a esta formación una escasa importancia. Las actividades artísticas, desde la perspectiva visual, son muy expresivas y rompen con la convencionalidad de otras situaciones educativas. Las siguientes imágenes son una muestra de este discurso iconográfico modernizador.



Imágenes 8-9-10. NO-DO, N 1543B, 31 de julio de 1972, min. de 5:25 a 8:37. Filmoteca Española.

Uno de los tópicos modernizadores con los que se divulga la Ley General de Educación es el de la remodelación de la formación profesional para adaptarla a las necesidades del desarrollo económico y a las demandas del mundo laboral. Como han señalado María Dolores Molina y Carmen Sanchidrián en un estudio sobre el NO-DO y la formación profesional, en la etapa de gestación y primeras etapas de aplicación de la LGE:

En NO-DO hemos podido comprobar que se realizó una «crítica» al tratamiento que se le había dado antes a la formación profesional y a su consideración como un nivel de inferior categoría llegándose a reconocer que nunca había llegado a estar integrada en el sistema educativo. Por esto, se destacaban las conexiones entre ella y el resto de los elementos del sistema educativo, algo que ha sido reconocido como una de sus mejores intenciones. Sin

embargo, los tres grados que se implantaron no tuvieron el resultado esperado, aunque NO-DO no reflejó este hecho.<sup>24</sup>

Este es el tema que se plantea en el reportaje de NO-DO titulado «Oferta a la Juventud española. (La nueva Formación Profesional)» que, en el apartado de Documentales en Color, lleva fecha de 1 de enero de 1975.<sup>25</sup> Como en otras cuestiones, en el caso de la formación profesional el discurso icónico se centra en presentar imágenes de instalaciones modernas, laboratorios, talleres, edificios y aulas con buen equipamiento en las que se desarrolla esta publicitada formación profesional para jóvenes. Si uno de los prejuicios que se querían superar es el de que la formación profesional fuese una formación inferior y reservada a los sectores sociales de menos posibilidades económicas, un tema en el que insiste el documental, las imágenes no superan la tradicional distinción entre profesiones masculinas y femeninas, aunque aparecen algunas en las que comparten estudios los alumnos y las alumnas como ejemplos de escuela mixta, modalidad introducida a partir de la LGE. Ofrecemos seguidamente algunos ejemplos de las imágenes que aparecen en el mencionado reportaje. (Imágenes 11 a 13).



Imágenes 11-12-13. NO-DO 1 de enero de 1975, min. de 4:02 a 7:32. Filmoteca Española.

## LA IMAGEN DE LA LGE EN LAS PUBLICACIONES

Diversos son los soportes y productos que contienen imágenes de la LGE en sus primeros años y que nos pueden servir para conocer qué características tenía el discurso icónico en esos momentos iniciales. Un

<sup>24</sup> Molina y Sanchidrián, «La formación profesional», 151.

<sup>25</sup> NO-DO 1 de enero de 1975, «Oferta a la juventud española», consultable en: <https://www.rtve.es/alacarta/videos/documentales-color/oferta-juventud-espanola/2905155/> [último acceso 17 de octubre de 2020]

discurso que, según el medio en el que aparecían estas imágenes, estaba más o menos en sintonía con el oficial, aunque como era habitual en la dictadura, era difícil encontrar imágenes que demostrasen una crítica muy marcada contra las directrices del régimen. En primer lugar, podemos recurrir a las publicaciones directamente relacionadas con la promulgación de la LGE o su desarrollo. La puesta en práctica de la nueva ley comportó la edición de orientaciones, guías y materiales diversos, que, aunque no solían incluir imágenes diferentes a algunos esquemas o gráficos, pueden contener algunas imágenes.

Los folletos publicados por la editorial *El Magisterio Español*, incluyendo las orientaciones para la primera y la segunda etapa de Educación General Básica, son dos testimonios de la representación gráfica de las orientaciones que quería publicitar la LGE. En los dos casos la fotografía de portada se centra en el alumno. En el segundo caso recalca, además, el trabajo autónomo individual, pero con una estructura espacial y un mobiliario que permite el trabajo en equipo. En el caso de la portada de las orientaciones de la primera etapa (imagen 14) se representa una clase mixta que por el contrario no se representa en la portada de las orientaciones de la segunda etapa (imagen 15). La portada de la publicación de la quinta edición de la Ley General de Educación, editada el 1971 por parte de la misma editorial, se centra claramente en enfatizar el trabajo autónomo y en equipo de los escolares. (Imagen 16)



Imagen 14. *Folletos El Magisterio Español*. *Primera Etapa*, Madrid, 1971.

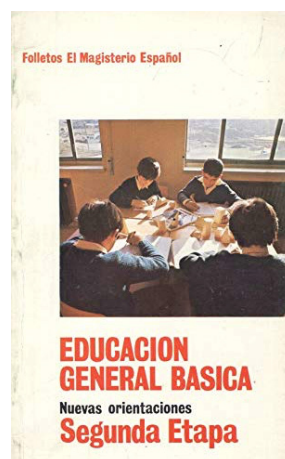


Imagen 15. *Folletos El Magisterio Español*. *Segunda Etapa*, Madrid, 1971.



Imagen 16. *Folletos El Magisterio Español. Ley General de Educación*, Madrid, 1971.

Las revistas pedagógicas y profesionales de la época no incluyen habitualmente fotografías referidas a los acontecimientos de los que hablan. El texto se ilustra con fotos de agencia que no siempre representan acontecimientos concretos directamente relacionados con la información que trata el artículo. Las imágenes son más bien ilustraciones del texto y no testimonios de la realidad de la que se habla.

Por ejemplo, en el número de 5 de abril de 1971, de la revista *Escuela Española*, en un artículo, sin firma, que se dedica a repasar el desarrollo legislativo de la LGE, titulado «Legislación comentada. La ley en marcha» se incluye una fotografía de alumnos en un laboratorio de idiomas sin especificar su procedencia. Es una imagen en la línea de expresar los aspectos innovadores de la práctica educativa propiciada por la nueva ley. (Imagen 17).<sup>26</sup> Otros ejemplos de este uso de la fotografía los encontraremos en posteriores números de la misma revista *Escuela Española*, como las imágenes que acompañan un artículo titulado «Educación sexual y coeducación: aspectos positivos» publicado en el número 14 de noviembre de 1973.<sup>27</sup>

<sup>26</sup> «Legislación comentada. La ley en marcha», *Escuela Española*, abril 5, 1971.

<sup>27</sup> «Educación sexual y coeducación: aspectos positivos. Entrevista con el Dr. D. Juan Bosch Marín», *Escuela Española*, noviembre 14, 1973

ABRIL



en escuelas que no son de párvulos a hermanitos que crecen en las casas de cuatro o tres años.  
Poco después se contrasta, ya que establece en el párrafo segundo de ese mismo artículo que los que visiten apodados el primero, segundo o tercero pasarán al segundo, tercero o cuarto, y así sucesivos en el párrafo tercero de ese mismo artículo al profesorado, previa consulta a la Inspección Técnica, la promoción a cursos superiores de los alumnos cuya formación se permita hasta los límites señalados en este mismo artículo.  
En el artículo 4.º anuncia la publicación de modelos (es detalladamente por Orden del 4 de noviembre) y Resolución de la Dirección General de 23 de noviembre) sobre expediente personal y evaluación que tienen recogido en el instrumento libre publicado por nuestra editorial, del que es autor el señor Barquero.  
En el artículo 9.º se anuncia a la Inspección Técnica el cumplimiento de las obligaciones que tiene señalado en su Reglamento.  
En el apartado 3.º del artículo 10 se establece que en los expedientes de dedicación social o de concesión de plaza, económico de cualquier clase, además del informe de la Inspección Técnica, figurará el de los servicios de programación y

normalización de construcciones e instalaciones del Ministerio.  
El Decreto de 22 de agosto anuncia el funcionamiento de centros de experimentación bajo la dependencia de los Institutos de Ciencias de la Educación y previos los informes que señala. En sus artículos dirige por persona eficiente propuesta por el Instituto y su nombramiento según una duración de un año, prorrogable cuando sea para otros cursos similares. Cada centro tendrá un plan y una organización de los cursos experimentales y piloto acordada por el correspondiente Instituto de Ciencias de la Educación y será organizada y dirigida por Decreto del Ministerio de Educación y Ciencia a propuesta de las correspondientes I. C. E. S.  
Otro interés es el de reconferencia y ya experimentada con dudoso éxito en el curso pasado, en la Orden ministerial del 5 de septiembre de 1970, en virtud de la cual se anuncia la concesión de unas plazas que tienen que realizar los que, habiendo cumplido los requisitos, no cumplan los centros de facilitar un espacio para el ingreso en la Universidad. Las plazas se reparten al inicio o al principio del Instrumento Político Superior respectivo.  
La aprobación de estas plazas supondrá el libre acceso a la Universidad en cualquiera de sus Facultades. No obstante, la Comisión examinadora podrá determi-

nar en qué medida el interesado adolece de falta y deberá cumplir un período de que aquel que aprobó las pruebas podrá cursar en esta Universidad algunas materias en colaboración con el sistema que cursar, según determinación de la correspondiente Comisión examinadora, ya abre el plano de matrícula hasta el día de septiembre. El resto de estudiantes los matriculados, que el día de pruebas, variará según la Universidad, no están en general de 20 por 100 de los procedidos, revelado que se necesita un mayor cultural que de solo la mayoría.  
Muchas otras disposiciones se han dictado, que dejamos para nuestro conocimiento en este comentario y para dar lugar a que nuestra disposición vayan perfilando el signo de la nueva Ley, que merezca en nuestra atención, porque, nos guste o no la configuración de la situación en España, responder a las disposiciones que se dicten para su aplicación, aunque no podemos olvidar que el éxito de la reforma depende en gran medida de la segunda parte del título de la Ley, que pretencionalmente nos muestra en la medida en que las Cortes aprobaban la Ley. Su sea muy reciente cuando, según el artículo 10, que el día de pruebas, variará según la Universidad, no están en general de 20 por 100 de los procedidos, revelado que se necesita un mayor cultural que de solo la mayoría.

Imagen 17. Escuela Española 5 de abril de 1971.

**ESCUELA ESPAÑOLA**  
TRES NUEVOS COLEGIOS NACIONALES EN MORATALAZ

**SECRETARIOS SIN CURSO**

**EN ESTE NUMERO: LISTA GENERAL PROVISIONAL DE LA PROMOCION DE 1971**

25 AÑOS DE LA UNESCO

Imagen 18. Escuela Española, 19 de noviembre de 1971.

Algunas excepciones a este uso meramente ilustrativo las podemos encontrar también en la revista *Escuela Española*, como en el caso que puede verse en la imagen 18, correspondiente al 10 de noviembre del 1971, donde se incluye una fotografía del ministro Villar Palasí, el alcalde de Madrid, Arias Navarro y el director del centro escolar visitando un aula para ilustrar la noticia de la creación de 25 colegios nacionales.

A principios de 1972 la oficial *Revista de Educación* publicada por el Ministerio de Educación y Ciencia toma una nueva orientación para responder a los cambios que introduce la reforma. Entre estos cambios la revista estrena un nuevo formato en el que la imagen –prácticamente ausente hasta el momento– tendrá una mayor presencia. Como se afirma en la editorial de este número extraordinario de principios del 1972

La Educación se va transformando de acuerdo con las exigencias planteadas por las nuevas necesidades y los nuevos métodos que el cambio social condiciona. Estas necesidades han impuesto,



ante todo, una expansión cuantitativa de la educación. Pero esta expansión cuantitativa implicará, tarde o temprano, una transformación cualitativa. Acaso el más modesto, pero no por ello el menos importante de los aspectos de esta transformación cualitativa sea la actualización.<sup>28</sup>

y continua la editorial relacionando esta transformación con los cambios en el formato de la revista:

Es bajo este prisma de actualización que implica la transformación de la sociedad y de la Educación, como debe verse la modificación de la Revista. La Revista no cambia en lo esencial, pero se actualiza. Es decir: intenta aprovechar al máximo aquellos recursos (fotografía, ilustraciones, impresión, publicidad) que las técnicas de comunicación de masas potencian como refuerzo del mensaje.<sup>29</sup>

Como se ha indicado en el caso de otras publicaciones, las fotografías que se incluyen en los números de la renovada *Revista de Educación*, no son imágenes con pretensión de aportar testimonios gráficos de la actualidad, sino que son ilustraciones relacionadas con el texto sin indicación de autoría ni otras informaciones sobre la realidad representada. Son imágenes que ilustran el texto, pero demuestran que ya se concede a la imagen más importancia para mejorar la comunicación. Un ejemplo sería la imagen 19, que ilustra un artículo de Antonio Viñao titulado «Educación y sociedad. Un análisis de sus procesos de interacción recíproca».<sup>30</sup> Este tipo de fotografías meramente ilustrativas también aparecen en otros artículos como el de Anthony V. Frasca titulado «Enseñanza por medio de ordenadores»,<sup>31</sup> o en el de María Luisa Rodríguez Moreno titulado «Ensayo de coordinación entre la enseñanza individualizada y la enseñanza por equipos».<sup>32</sup> Este nuevo diseño, incluyendo fotografías

<sup>28</sup> «Editorial», *Revista de educación* n.º ext. (1972): 3.

<sup>29</sup> «Editorial», 3.

<sup>30</sup> Antonio Viñao, «Educación y sociedad. Un análisis de sus procesos de interacción recíproca», *Revista de Educación* 221-222 (1972): 19-29.

<sup>31</sup> Anthony V. Frasca, «Enseñanza por medio de ordenadores», *Revista de Educación* 221-222 (1972): 31-43.

<sup>32</sup> María Luisa Rodríguez Moreno, «Ensayo de coordinación entre la enseñanza individualizada y la enseñanza por equipos», *Revista de Educación* 223-224 (1972): 33-41.

e imágenes solo duró dos años. En el 1973 la *Revista de Educación* dejó de incluir imágenes en sus artículos.



y, en segundo, cuanto mayores sean su duración e intensidad.

La realidad exterior (social y física) es para el niño un simple «alimento funcional» de su propia actividad, y su interés por los objetos está en función de la puesta en ejercicio de determinados órganos con una clara tendencia interna a desarrollar sus potencialidades operativas. Dos de los planos fundamentales en los que es más visible e importante el papel jugado por la inserción en el medio ambiente son el de la inteligencia y el del lenguaje, es decir, el de la capacidad de comprensión y análisis y el de la comunicación conceptual o dación de forma codificada para la transmisión de los aspectos aprendidos y asimilados. La inteligencia es una actividad en «continua construcción», en ajuste ininterrumpido a los datos de la experiencia, que en el niño tiene un claro sentido práctico (en su egocentrismo inicial, el interés por los objetos no reside en ellos mismos, sino en su utilización como alimento necesario para el desarrollo de sus potencialidades

biológicas) y activo (carácter sensorial-motriz), como base, gracias a la toma de conciencia de sus resultados y estructuras coherentes, para el paso posterior a la inteligencia reflexiva y conceptual. En otras palabras, «la inteligencia reflexiva, en su plano propio, que es el de los signos o conceptos, sólo llega a crear algo nuevo a condición de fundar sus construcciones sobre la base organizada de la inteligencia práctica», es decir, «la adaptación práctica en el niño pequeño, lejos de ser una aplicación del conocimiento conceptual, constituye, por el contrario, la primera etapa del conocimiento mismo y la condición necesaria para todo conocimiento reflexivo ulterior». Ahora bien, el paso de una inteligencia práctica a otra reflexiva, conceptualizada, y capaz, por lo tanto, de comunicación y transmisión, sólo tiene lugar a través del lenguaje, que reviste a la vez el doble carácter de instrumento de asimilación de lo exterior y acomodación a ello, y cuya comprensión y adquisición sólo tiene lugar a través de la inser-

ción social. En definitiva, el desarrollo y grado de operatividad (nivel de aprehensión y análisis de lo real) del lenguaje dependen de los procesos lógicos ligados a su utilización, es decir, de su conexión con acciones y operaciones, de tal forma que es, en cada instante, el resultado de «construcciones sucesivas» en dependencia directa, a su vez, del medio social donde se aplican, adquieren y tienen lugar.

Las consecuencias de esta perspectiva en la comprensión y posibilidades de actuación sobre los procesos de aprendizaje y desarrollo infantil son trascendentales. Ni éstos se deben «únicamente a la experiencia» ni a un proceso de maduración interna, puramente hereditaria, con una serie de etapas determinadas en su contenido y épocas, es decir, con fases necesarias que «corresponden a edades constantes», sobre las que no es posible operar por no admitir variaciones. Existen, en efecto, etapas de desarrollo, pero se caracterizan, más que por «un contenido fijo», por «una cierta actividad potencial

[9] Nos referimos a los casos de Anna e Isabelle expuestos por KINGSLEY DAVIS en «Extreme Isolation of a Child», en *American Journal of Sociology*, 1940, número 45, pp. 554-565; y en «Final Note on a Case of Extreme Isolation», en *American Journal of Sociology*, 1947, núm. 52, pp. 432-437, y los más extremos, conocidos por el sobrenombre de «niños lobos» u hombres salvajes o no domesticados («feral man»), estudiados por J. A. L. SINGH y R. M. ZING en *Wolf Children and Feral Man*, Harper & Brothers, Nueva York, 1942.

[10] Las siguientes ideas, así como buena parte del aparato conceptual (se entrecorriellan los párrafos transcritos literalmente), están tomadas, con ligeras variaciones, de J. PIAGET: *Psicología y pedagogía*, Ed. Ariel, Barcelona, 1969, especialmente de las páginas 34 a 52 de «Educación e Instrucción a partir de 1935», texto redactado en 1965, y de las páginas 157 a 208 que contienen otro texto redactado en 1935, bajo el título de «Los nuevos métodos educativos y sus bases psicológicas».

Imagen 19. Antonio Viñao «Educación y sociedad. Un análisis de sus procesos de interacción recíproca», *Revista de Educación* 221-222 (1972): 23. Autor de la foto desconocido.

Otra de las búsquedas que podemos hacer para conocer la representación icónica que tuvo la LGE en las publicaciones de la época nos conduce a las publicaciones periódicas generalistas. Con esta finalidad

podemos aproximarnos a dos de los diarios de mayor difusión en la época: el *ABC* y *La Vanguardia*. En los dos casos encontramos una respuesta muy convencional en la presentación iconográfica de la reforma educativa. *ABC* reproduce imágenes de las ruedas de prensa del ministro o de las reuniones de las Cortes para aprobar el proyecto.<sup>33</sup> Algunos reportajes sobre la reforma o sobre la situación educativa del país en general incluyen fotografías ilustrativas con alumnos en aulas, jugando en el patio o haciendo cola para entrar en la escuela.<sup>34</sup> Por lo que respecta a *La Vanguardia*, tampoco presta una excesiva atención fotográfica a la reforma educativa.<sup>35</sup> El tema al que le dedicará más atención gráfica es al de la reforma de la formación profesional. En el número de 24 de noviembre de 1971 ya publica un reportaje a color con algunas fotografías de clases e instalaciones al Instituto Químico de Sarriá en el que se dice que el centro adaptado su plan de estudios a lo establecido en la LGE.<sup>36</sup> En diciembre del 1975, también en color, *La Vanguardia* publica un reportaje sobre la formación profesional en Barcelona con imágenes del edificio del Centro Sindical de Formación Profesional de la Zona Franca y de las instalaciones del módulo de ebanistería de las escuelas salesianas de formación profesional (imagen 20).<sup>37</sup>

El 20 de noviembre de 1975, pocos días después de la muerte del dictador, *La Vanguardia* dedica una portada de domingo, en color, al quinto aniversario de la Ley General de Educación, con imágenes ilustrativas firmadas por Jorge A. Belve y un corto comentario muy crítico firmado con la inicial W. (imagen 21).

---

<sup>33</sup> Véase las portadas de *ABC* de 24 de septiembre de 1969 con una foto de la rueda de prensa dada por el ministro Villar Palasí o la portada del mismo diario de 29 de julio de 1970 con dos fotografías del pleno de las Cortes en el que se aprobó el proyecto de Ley General de Educación.

<sup>34</sup> Véase, por ejemplo, los reportajes sobre el subdesarrollo de la educación general básica en España y el incremento del número de escuelas, publicados en *ABC* del 10 y el 11 de octubre de 1973, p. 113 y 132.

<sup>35</sup> Véase la página 40 del ejemplar del 24 de septiembre de 1969 en el que aparece una fotografía de la rueda de prensa del ministro.

<sup>36</sup> *La Vanguardia*, 24 de noviembre de 1971.

<sup>37</sup> *La Vanguardia*, 28 de diciembre de 1975.



**LA FORMACION PROFESIONAL EN LA PROVINCIA DE BARCELONA**  
**DE LAS 50.000 PLAZAS EXISTENTES PARA EL PRESENTE CURSO, SOLAMENTE SE HAN CUBIERTO 31.000**

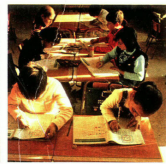
A partir de su lanzamiento que más se benefició con la Ley de Educación, es el sector de la Formación Profesional. Actualmente se han cubierto 31.000 plazas de las 50.000 que existen para el presente curso. El resto de plazas se cubrirán en el curso siguiente.

# LA VANGUARDIA ESPAÑOLA

BARCELONA - I  
 Domingo, 28 de diciembre de 1975  
 FUNDACIONES DON CARLOS Y DON BARTOLOME GODO  
 Fundada en 1881 - Número 34.074

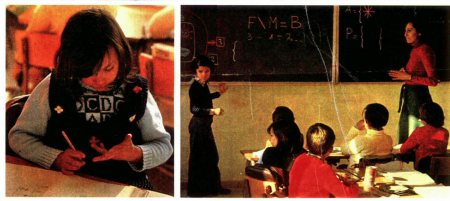
## QUINTO ANIVERSARIO DE LA LEY DE EDUCACION

El primer propósito de la Ley de Educación, según establece su artículo 1, es el de garantizar a todos los españoles un nivel de cultura suficiente para el ejercicio de sus deberes y el goce de sus libertades. Este propósito se ha cumplido en gran medida gracias a la Ley de Educación de 1970, que estableció un sistema educativo que ha permitido a millones de españoles acceder a la enseñanza secundaria y superior.



RODOLFO JORGE A. BELVER

**LA LEY DE EDUCACION**  
 La Ley de Educación de 1970, que estableció un sistema educativo que ha permitido a millones de españoles acceder a la enseñanza secundaria y superior.



JORDAN ESCOBAR



Imagen 20. *La Vanguardia*, 28 de diciembre de 1975. Autor fotos: Postius.

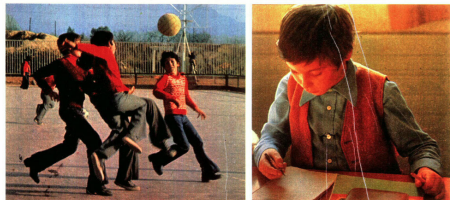


Imagen 21. *La Vanguardia*, 20 de noviembre de 1975. Autor fotos: Jorge A. Belver.

### El comentario es el siguiente:

Los buenos propósitos de la mayoría de las revoluciones suelen quedarse en eso: en buenos propósitos. Sobre todo, es un criterio aceptado, si los planes se dictan desde arriba y esta revolución no se toma en un sentido global. Algo así le ha ocurrido a la Ley de Educación en vigor que ahora –más concretamente, el pasado agosto– cumple cinco años. Al observador más optimista no dejó de sorprenderle en su día el contenido de uno de los párrafos preliminares del articulado en el Libro. Blanco. El párrafo al que hacemos referencia dice así: «La reforma educativa es una revolución pacífica y silenciosa, pero la más eficaz y profunda para conseguir una sociedad más justa y una vida cada vez más humana». La Ley, bien es verdad, ha introducido nuevas formas; y algunas manifestaciones como las que en estas páginas se exponen son buena prueba, entre otras razones, porque es una ley flexible

que permite la iniciativa más válida al momento cambiante. También es cierto que la ley ha alterado algo el marco de nuestro sistema educativo; pero en el fondo de la cuestión poco han variado las cosas porque en estos cinco años se ha modificado escasamente el contexto social en el que se mueve no sólo la Ley sino los cumplidores de ella. Es bueno recordar los objetivos de la Ley en esta hora de reformas para que los responsables de las tareas de gobierno intenten ajustar el espíritu y la letra de lo articulado a las necesidades: «Hacer partícipe de la educación a toda la población española; completar la educación general con una preparación profesional; ofrecer a todos la Igualdad de oportunidades educativas; establecer un sistema educativo que se caracterice por su unidad, flexibilidad e interrelaciones. Se trata de construir un sistema educativo permanente.<sup>38</sup>

A partir del fallecimiento del dictador la iconografía publicada relacionada con la educación y con la LGE en particular, comienza a cambiar. Aparecerán nuevas publicaciones diarias y algunas especializadas en temas educativos como *Perspectiva Escolar*, de la asociación de maestros Rosa Sensat (1974) y *Cuadernos de Pedagogía* (1975) que ofrecerán contenidos gráficos sobre la educación. El nuevo sindicalismo docente creará también sus revistas. El 1977 aparecerá *Pissarra* publicada por el Sindicat de Mestres Estatals/Sindicat de Mestres Privats de las Illes Balears. En junio del 1979 aparecen las revistas: *LA TIZA*, *El clarión el guix*, *Klariona a tiza*, que es el Boletín informativo de la Unión Confederal de Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza (UCSTE) y el mismo año nace *Allioli. Quaderns d'ensenyament del País Valencià*, publicada por la Federació de Sindicats de Treballadors de l'Ensenyament del País Valencià. En estas revistas sigue predominando más la fotografía ilustrativa que la testimonial, pero ya podemos encontrar algunas fotografías de acontecimientos relacionados con el sindicalismo o con otros temas relacionados con el profesorado. Por ejemplo, en la imagen 22, se muestra una fotografía de un taller de alfarería y modelado en un curso de verano para la formación del profesorado organizado en el pueblo de Artá en Mallorca por el ICE de la Universidad de Barcelona en 1977, publicado en *Pissarra*:

<sup>38</sup> *La Vanguardia*, 20 de noviembre de 1975, p. 3.



Imagen 22. *Pissarra 7* (1977): 22.

Igualmente se manifestarán nuevas posiciones críticas frente a la LGE que tendrán presencia gráfica en las publicaciones periódicas y en las agencias de prensa, como las demandas de una mayor inversión pública en educación, las reclamaciones de los distintos colectivos docentes, las tensiones entre escuela pública y privada o la aparición de alternativas escolares y pedagógicas.

Son imágenes como las que encontramos en el archivo de la agencia EFE, tomada en la manifestación de maestros interinos en Barcelona en 1977 (imagen 23), o la que publicó *El País* el 28 de noviembre de 2013, en un artículo sobre las diferentes leyes escolares aprobadas en España durante los últimos 35 años, y que muestra una manifestación de 1979 en la que se solicitaba más financiación para la escuela privada.<sup>39</sup> La portada de *ABC* del 14 de diciembre de 1979 ya muestra que la educación y sus problemáticas han asumido un grado elevado de confrontación social y presencia en el debate ideológico (imagen 24).

<sup>39</sup> [https://elpais.com/sociedad/2013/11/26/actualidad/1385489735\\_160991.html](https://elpais.com/sociedad/2013/11/26/actualidad/1385489735_160991.html)



Imagen 23. Agencia EFE (729404).



Imagen 24. ABC, 14 de diciembre de 1979.

## LAS IMÁGENES PRIVADAS DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

En España en los años setenta la escolarización era un proceso que afectaba ya a una parte muy importante de los niños y jóvenes e implicaba a muchos profesionales. Igualmente, en esta época estaba muy generalizada la utilización de cámaras de foto e incluso de cámaras cinematográficas caseras. Por este motivo existe una gran cantidad de imágenes tomadas por particulares. Algunas se han conservado en distintos ámbitos institucionales como pueden ser los archivos de las instituciones escolares. Otras muchas han sido conservadas en el ámbito familiar. Son testimonios muy dispersos y difíciles de localizar. Actualmente las redes sociales se han convertido en un instrumento de divulgación de este patrimonio, aunque en muchos casos aparecen las imágenes sin la suficiente información complementaria, lo que reduce su valor como fuente desde el punto de vista testimonial aunque lo conservan en su vertiente de evocación de la memoria y de construcción de referencias identitarias.

Pondremos algunos ejemplos de este tipo de documentos. En primer lugar, podemos hablar de los archivos de las mismas instituciones educativas u organizaciones pedagógicas. En el caso de centros educativos podemos encontrar muestras de sus colecciones fotográficas en los apartados de historia de sus páginas web aunque, como hemos señalado, las fotos publicadas en estas páginas suelen carecer de datos como fecha y autoría. En otros casos tenemos colecciones de fotografías que muestran la existencia de experiencias innovadoras previas a la Ley General de Educación como es el caso de la Institución Teresiana que ha sido estudiado por Teresa Rabazas; Carlos Sanz y Sara Ramos.<sup>40</sup> Igualmente se han conservado fotos de las experiencias de escuela activa que se realizaron en Cataluña durante el franquismo en los años sesenta,<sup>41</sup> así como de las experiencias de Ikastolas en el País Vasco y Navarra.<sup>42</sup>

<sup>40</sup> Teresa Rabazas, Carlos Sanz y Sara Ramos, «La renovación pedagógica de la Institución Teresiana en el franquismo», *Revista de Educación* 388 (2020): 109-132.

<sup>41</sup> Vease por ejemplo las reproducidas por Elena Yeste Piquer, «L'escola catalana després de 1939», *La Mira Magazin*, online (2018). <https://www.lamira.cat/histories/1086/lescola-catalana-despres-de-1939> [último acceso 17 de octubre de 2020].

<sup>42</sup> Vease las incluidas en el libro electrónico de Gregorio Arrien, *Las ikastolas de Bizkaia 1957-1972* (Eusko Ikaskuntza, 1994). <https://docplayer.es/41919737-Las-ikastolas-de-bizkaia.html> [último acceso 17 de octubre de 2020].



En algunos casos, estas fotografías conservadas en instituciones han servido para publicar libros conmemorativos o han sido presentadas en exposiciones.<sup>43</sup> Solo en pocos casos estas fotografías muestran cambios en la práctica educativa provocados por la LGE. Uno de estas fotos que nos muestran cambios significativos en la organización de las aulas, es la imagen 25 con una fotografía de 1972 del Colegio Sant Josep Obrer.



Imagen 25. Aula del Colegio Sant Josep Obrer., 1972.  
 Archivo privado Sant Josep Obrer (Palma de Mallorca).

En otras colecciones, los cambios introducidos por la LGE, se manifiestan en una mayor presencia de imágenes dedicadas a dar cuenta de actividades lúdicas, artísticas o en las que los alumnos participan activamente en el interior de la escuela o en actos externos. Por ejemplo, la imagen 26 representa la participación de los alumnos y maestros de la escuela mallorquina Mata de Jonc en una manifestación a favor de la escuela en catalán el curso 1977-78:

<sup>43</sup> Como ejemplo, sobre el fondo fotográfico del Colegio Sant Josep Obrer, una colección que fue divulgada en parte en la publicación Sebastià Arrom i Coll, *Sant Josep Obrer (1951-1997)* (Palma de Mallorca: Fundació Col·legi Sant Josep Obrer-Corpus Christi, 2004), puede consultarse: Francisca Comas Rubí y Bernat Sureda Garcia, «Album photographique scolaire, histoire et configuration de l'identité des établissements scolaires: les cas du collège Sant Josep Obrer de Palma», *Encounters in Theory and History of Education/Rencontres en Théorie et Histoire de l'Éducation* 17 (2016): 119-140.



Imagen 26. Archivo fotográfico privado de la escuela Mata de Jonc.

En el apartado de colecciones de fotografías existentes en instituciones educativas podemos hablar también de las existentes en Universidades. La imagen 27, de la huelga de personal docente de la Universidad de Barcelona en 1976, procede del archivo de la Universidad de Barcelona.<sup>44</sup>



Imagen 27. Huelga de personal docente de la Universidad de Barcelona en 1976 (Archivo Universidad de Barcelona).

<sup>44</sup> Consultable en [https://www.ub.edu/web/ub/es/menu\\_eines/noticies/2015/11/037.html](https://www.ub.edu/web/ub/es/menu_eines/noticies/2015/11/037.html)

Otras colecciones de fotografías relacionadas con la educación en el período 1970-80 son las que pueden encontrarse sobre las propuestas de formación del profesorado alternativas a las Escuelas Normales que proliferaron desde las etapas finales del franquismo. Sobre este tema una colección importante es la de la institución Rosa Sensat de Barcelona. Algunos ejemplos pueden verse en publicaciones de la propia institución Rosa Sensat, o en la web de fundaciones como la Fundació Marta Mata, que ofrece imágenes como la 28, tomada durante una intervención de Marta Mata en la *Escola d'Estiu* de 1979.<sup>45</sup>



Imagen 28. Escola d'Estiu 1979, Fundación Marta Mata.



Imagen 29. [https://www.facebook.com/fotosantiguasdemallorca/?tn-str=k\\*F](https://www.facebook.com/fotosantiguasdemallorca/?tn-str=k*F)

Como se ha indicado, las redes sociales son también un mostrador de imágenes que podemos relacionar con la LGE. En la imagen 29 podemos ver un ejemplo de este tipo de imágenes. En este caso en una cuenta de Facebook que lleva por nombre «Fotos Antiguas de Mallorca» y que muestra como la entrada en vigor de la LGE no provocó en principio un cambio radical de la organización de las aulas.<sup>46</sup>

## CONCLUSIONES

Como ha podido verse la representación gráfica de temas relacionados con la Ley General de Educación se ve influida por los importantes

<sup>45</sup> Consultable en la web de la Fundación Marta Mata. <https://fundaciomartamata.org/marta-mata/>

<sup>46</sup> Publicada el 11 de setembre de 2018 [https://www.facebook.com/fotosantiguasdemallorca/?tn-str=k\\*F](https://www.facebook.com/fotosantiguasdemallorca/?tn-str=k*F)

cambios que se producen en España en la década siguiente a su publicación que contempla la muerte del dictador y el inicio de la transición a la democracia. En una primera etapa, las imágenes de los medios, controlados por el gobierno o sometidos a la censura, proyectan en imágenes la voluntad del régimen franquista de presentar la ley como un proceso modernizador que homologará el sistema educativo español a los que tenían las democracias europeas. Las imágenes muestran la intención de evitar la fuerte selección social que introducía el sistema educativo; de superar el atraso de la formación profesional para adecuarla a las necesidades de los procesos de producción y las demandas del mercado de trabajo; de encajar más esta formación profesional en el conjunto del sistema educativo. Las imágenes recalcan también la voluntad de modernizar las prácticas educativas y de dotar de recursos e instalaciones adecuadas a los centros escolares. Las imágenes oficiales que se divulgan sobre la gestación y primeros pasos de la aplicación de la ley pretenden reforzar el relato que se quiere imponer interna y externamente. Un relato que contrasta con la realidad y con la ausencia de medidas eficaces y de las inversiones necesarias. Con independencia de las intenciones oficiales, la iconografía que muestra renovación aparece también en las fotografías de aquellas instituciones que quieren distanciarse de la educación oficial del régimen ofreciendo alternativas pedagógicas renovadoras. El discurso iconográfico oficial sobre el tema de la educación varía completamente con la muerte del dictador y especialmente en los últimos años de la década del setenta. En este período serán muy abundantes en la prensa las fotografías de actos relacionados con la crítica a las carencias educativas concretadas en manifestaciones demandando la creación de nuevos centros escolares; huelgas de alumnos y profesores o demandas de mejores dotaciones y mayor presencia de las lenguas diferentes a la castellana en la enseñanza.

### **Notas sobre los autores**

FRANCISCA COMAS RUBÍ es doctora en Educación (2000) por la Universidad de las Islas Baleares (UIB). Es profesora titular de teoría e historia de la educación en la UIB e investigadora principal del Grupo investigación adscrito al IRIE (Instituto de Investigación e Innovación Educativa de la UIB) sobre Estudios de Historia de la Educación. Ha centrado su

investigación en la historia de la educación en la época contemporánea, concretamente en temas relacionados con la historia de la infancia y la juventud, los movimientos de renovación pedagógica contemporáneos, la práctica escolar y la fotografía como fuente de estudio de la historia de la educación. Desde 2007 ha dirigido, como investigadora principal, cuatro proyectos de investigación, desarrollo e innovación, entre los que se encuentran tres sobre la fotografía como fuente para la historia de la educación y uno sobre la práctica escolar. Los resultados de estas investigaciones se han publicado en libros y numerosos artículos en revistas científicas de alto impacto internacional. Ha sido vicedecana de la Facultad de Educación, subdirectora del antiguo Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) y subdirectora del Instituto de Investigación e Innovación Educativa (IRIE). Actualmente es directora del Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas.

BERNAT SUREDA GARCIA es doctor en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Profesor de Teoría e Historia de la Educación en la UIB. Su línea de investigación es la historia de la educación. Es investigador principal del Grupo de Estudio de Historia de la Educación de la UIB. Ha sido vicerrector de la UIB y presidente del Consejo Escolar de las Islas Baleares. Es miembro numerario del Institut d'Estudis Catalans y director de la revista *Educació i Història*. Ha participado en publicaciones recientes como: *La renovación escolar del Ayuntamiento de Barcelona y su difusión fotográfica (1908-1936)*, (*Revista Española de Pedagogía*, 2017); *Pedagogical discourse and the defec of teaching in Rufino Carpena* (*História de Educaçao*, 2017), *The healthy child: photography and the promotion of health awareness in schools in Barcelona* (HECL, 2018), *Social and educational modernisation in Spain: the work of Segell Pro Infància in Catalonia (1933–1938)*. (*Paedagogica Historica*, 2018); *Photography and education in Republican soldier newspapers in Spain* (*Pedagogica Historica*, 2020).

## REFERENCIAS

- Arrien, Gregorio. *Las ikastolas de Bizkaia 1957-1972*. Eusko Ikaskuntza, 1994. <https://docplayer.es/41919737-Las-ikastolas-de-bizkaia.html> [último acceso 17 de octubre de 2020].

- Arrom i Coll, Sebastià. *Sant Josep Obrer (1951-1997)*. Palma de Mallorca: Fundació Col·legi Sant Josep Obrer-Corpus Christi, 2004.
- Badanelli Rubio, Ana María, Carmen Colmenar Orzaes, Gabriela Ossenbach Sauter, María del Mar del Pozo Andrés, Teresa Rabazas Romero y Sara Ramos Zamora, coords. *Imágenes, discursos y textos en historia de la educación. Retos metodológicos actuales*. Madrid: Sola e Hijos, A.G., S.A.U., 2017.
- Bourdieu, Pierre. *Un art moyen. Essai sur les usages sociaux de la photographie*. París: Les Editions de Minuit, 1965.
- Braster, Sjaak y María del Mar del Pozo Andrés. «Education and the children's colonies in the Spanish Civil War (1936–1939): the images of the community ideal». *Paedagogica Historica* 51, n.º 4 (2015): 455-477.
- Braster, Sjaak y María del Mar del Pozo Andrés. «From savages to capitalists: progressive images of education in the UK and the USA (1920–1939)». *History of Education* 49, n.º 4 (2020): 571-595.
- Burke, Catherine y Helena Ribeiro de Castro. «The School Photograph: Portraiture and the Art of Assembling the Body of the Schoolchild». *History of Education* 36, n.º 2 (2007): 213-226.
- Casanovas, Josep, Núria Padrós y Eulàlia Collelldemont, «The representation of school on NO-DO: visions of school practice on Francoist newsreels», *History of Education and Children's Literature*, XV n.º 2 (2020): 163-182.
- Collelldemont Pujadas, Eulalia (coord.). *Investigar la Història de l'Educació amb imatges*. Vic: Universitat de Vic-MUVIP, 2014.
- Collelldemont, Eulàlia (coord.) *Registro de los reportajes y noticias del NO-DO en los que aparece representada la educación (1940-1975)*. Vic: MUVIP, 2019. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10854/5845> [último acceso 17 de octubre de 2020].
- Comas Rubí, Francisca coord. «Fotografía i història de l'educació», *Educació i Història* 15 (2010).
- Comas Rubí, Francisca y Bernat Sureda Garcia. «Album photographique scolaire, histoire et configuration de l'identité des établissements scolaires: les cas du collège Sant Josep Obrer de Palma». *Encounters in Theory and History of Education/Rencontres en Théorie et Histoire de l'Éducation* 17 (2016): 119-140.
- Comas Rubí, Francisca y Bernat Sureda Garcia. «The photography and propaganda of the Maria Montessori method in Spain (1911–1931)». *Paedagogica Historica* 48 n.º 4 (2012): 571-587.
- Comas Rubí, Francisca y Sara González Gómez. «Natura et urbis in the socio-educational renovation of Barcelona City Council (1909–1933)». *History of Education* 49, n.º 4 (2020): 476-497.
- Comas Rubí, Francisca, Sara González Gómez, Xavier Motilla Salas y Bernat Sureda Garcia, coords. *Imatges de l'escola, imatge de l'educació. Actes de les XXI Jornades d'Història de l'Educació*. Palma: Edicions UIB, 2014.

- Cunningham, Peter. «Picturing progressive texts: images of ‘democratic schooling’ in the work of John and Evelyn Dewey and contemporaries». *History of Education* 48, n.º 1 (2019): 118-141.
- Dávila Balsera, Paulí y Luis María Naya Garmendia, coords. *La infancia en la historia: espacios y representaciones* vol. 2. Donostia: Erein, 2005.
- Dekker, Jeroen J.H. «Images as representations: visual sources on education and childhood in the past». *Paedagogica Historica* 51, n.º 6 (2015): 702-715.
- Del Pozo Andrés, María del Mar. «Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula». *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 25 (2006): 291-315.
- Del Pozo Andrés, María del Mar. «La iconografía educativa en el primer franquismo: entre la realidad y el deseo». En *Franquismo y memoria popular. Escrituras, voces y representaciones* editado por Antonio Castillo y Feliciano Montero, 215-256. Madrid: Siete Mares, 2003.
- Del Pozo Andrés, María del Mar. «La imagen de la mujer en la educación contemporánea». En *Las mujeres en la construcción del mundo contemporáneo*, editado por Teresa Marín Eced y María del Mar del Pozo Andrés, 241-301. Cuenca: Diputación de Cuenca, 2002.
- Eguizábal Jiménez, Alfredo coord. *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. Burgos: Universidad de Burgos, 2003.
- Encounters on Theory and History of Education*, Special Issue «Photography and School Cultures» coordinado por Carlos Martínez Valle, 17 (2016):11-14.
- Frasca, Anthony V. «Enseñanza por medio de ordenadores». *Revista de Educación* 221-222 (1972): 31-43.
- González, Sara y Xavier Motilla. «Iconografía de la modernización educativa en España en el contexto de la Ley General de Educación de 1970». *Historia y Memoria de la Educación* 8 (2018): 449-487.
- Grosvenor, Ian y Kevin Myers, «‘Dirt and the child’: a textual and visual exploration of children’s physical engagement with the urban and the natural world». *History of Education* 49, n.º 4 (2020): 517-535.
- Grosvenor, Ian y Natasha Macnab. «*Photography as an Agent of Transformation: Education, Community and Documentary Photography in Post-War Britain*». *Paedagogica Historica* 51, n.º 1-2 (2015): 117-35.
- Grosvenor, Ian, Frank Simon, Geert Van Hove y Bruno Vanobbergen. «Visualising disability in the past». *Paedagogica Historica* 44, n.º 6 (2008): 747-760.
- Grosvenor, Ian, Martin Lawn, y Kate Rousmaniere, eds. *Silences and images. The social history of the Classroom*. New York, Washington, D. C./Baltimore, Boston, Bern, Frankfurt am Mian, Berlin, Brussels, Viena, Canterbury: Lang, 1999.
- Grosvenor, Ian. «From the ‘Eye of History’ to ‘a Second Gaze’: The visual archive and the marginalized in the history of education». *History of Education* 36, n.º 4 (2007): 607-622.

- Hardcastle, John. «'Photographers are the devil': an essay in the historiography of photographing schools». *History of Education* 42, n.º 5 (2013):659-674.
- Herman, Frederik y Karin Priem. «Images of industrial life and vocational training: Scouting as a liminal space for educating a workers' elite in 1920s Luxembourg». *History of Education* 49, n.º 4 (2020): 553-570.
- Historia y Memoria de la Educación*, monográfico «Fotografía, Propaganda y Educación» coordinado por Francisca Comas Rubí y María del Mar del Pozo Andrés, 18 (2018).
- History of Education and Children's Literature*, Special Issue about «Images of the European Child» coordinado por Bernat Sureda Garcia y María del Mar del Pozo Andrés, 13, n.º 1 (2018).
- Kelly, Francis. «A creative solution to "The problem of shelter": photographs of a university campus on an air base 1948-1969». *Paedagogica Historica*, published online 12 september 2019, <https://doi.org/10.1080/00309230.2020.1831027>
- Kestere, Iveta y Baiba Kalke. «Controlling the image of the teacher's body under authoritarianism: the case of Soviet Latvia (1953–1984)». *Paedagogica Historica* 54, n.º 1-2 (2018): 184-203.
- Margolis, Eric. «Images of assimilation: photographs of Indian schools in Arizona». *History of Education* 33, n.º 2 (2004): 199-230.
- Mietzner, Ulrike, Kevin Myers, y Nick Peim, eds. *Visual History: Images of Education*. Bern: Peter Lang, 2005.
- Miquel-Lara, Avelina, Bernat Sureda Garcia y Francisca Comas Rubí. «Photography and education in Republican soldier newspapers in Spain (1936–1939)». *Paedagogica Historica*, published online 2 April 2020. <https://doi.org/10.1080/00309230.2020.1738507>
- Molina, María Dolores y Carmen Sanchidrián Blanco. «La formación profesional vista a través de NO-DO (1943-1981): Propaganda e ideología en un pasado reciente». *Espacio, Tiempo y Educación* 7, n.º 2 (2020): 135-156. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.251>
- Nieminen, Marjo. «From elite traditions to middle-class cultures: images of secondary education in the anniversary books of a Finnish girls' school, 1882–2007». *Paedagogica Historica* 52, n.º 3 (2016): 236-251.
- O'Donoghue, Dónal. «Classrooms as installations: a conceptual framework for analysing classroom photographs from the past». *History of Education* 39, n.º 3 (2010): 401-415.
- Priem, Karin y Inés Dussel. «Images and Films as Objects to Think With: A Reappraisal of Visual Studies in Histories of Education». *Paedagogica Historica* 53, n.º 6 (2017): 641-649.
- Priem, Karin. «Beyond the collapse of language? Photographs of children in postwar Europe as performances and relational objects». *Paedagogica Historica* 53, n.º 6 (2017): 683-696.



- Rabazas, Teresa, Carlos Sanz y Sara Ramos. «La renovación pedagógica de la Institución Teresiana en el franquismo». *Revista de Educación* 388 (2020): 109-132.
- Roberts, Siân. «Activism, agency and archive: British activists and the representation of educational colonies in Spain during and after the Spanish Civil War». *Paedagogica Historica* 49, n.º 6 (2013): 796-812.
- Rodríguez Moreno, María Luisa. «Ensayo de coordinación entre la enseñanza individualizada y la enseñanza por equipos». *Revista de Educación* 223-224 (1972): 33-41.
- Sanchidrián Blanco, María del Carmen. «El uso de imágenes en la investigación histórico-educativa». *Revista de investigación educativa, RIE* 29, n.º 2 (2011): 295-310.
- Sureda, Bernat y Gabriel Barceló. «L'escola divulgada pel franquisme: el fons fotogràfic de l'Agència EFE», En *Actas de XXI Jornades d'història de l'educació: Imatges de l'escola, imatge de l'educació, Palma, 26, 27 i 28 de novembre de 2014*, editado por Francisca Comas Rubí, Sara González Gómez, Xavier Mottilla Salas y Bernat Sureda Garcia, 277-288. Palma, Universitat Illes Balears, 2014.
- Vilanou, Conrad y Eulàlia Collelldemont (coord.) *Totalitarismos europeos, propaganda y educación. Una historia visual desde los NO-DO*. Gijón: Ediciones Trea, 2020.
- Viñao, Antonio. «Educación y sociedad. Un análisis de sus procesos de interacción recíproca». *Revista de Educación* 221-222 (1972): 19-29.
- Yeste Piquer, Elena. «L'escola catalana després de 1939». *La Mira Magazín*, online (2018) <https://www.lamira.cat/histories/1086/lescola-catalana-despres-de-1939>.



# LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN EN LA MEMORIA: DEL RECONOCIMIENTO A LA NEGACIÓN

*The General Education Act in Memory:  
from recognition to denial*

Patricia Delgado-Granados<sup>a</sup>


Fecha de recepción: 28/10/2020 • Fecha de aceptación: 12/01/2021

**Resumen.** El objetivo de este trabajo es analizar el proceso de elaboración de la Ley General de Educación (LGE), gestada en pleno franquismo y promulgada unos años previos a la transición española a un régimen democrático-constitucional. Para ello, se presta especial atención al momento socioeconómico en el que se proyecta y a las diferentes tendencias políticas que irrumpen en el escenario dictatorial y que serán patentes en la transición. Pero también se examinan las experiencias y estrategias individuales y colectivas de otros sectores de la población, mostrando cómo se pasó del reconocimiento a la negación de la LGE. Su puesta en marcha fue el resultado de un diagnóstico crítico del sistema educativo que implicó un cambio decisivo en la situación de la enseñanza, al fijar las condiciones legales para la normalización de la educación universal en España. Se partía de la creencia que la mejora educativa implicaría el desarrollo socioeconómico del país, a la vez que resolvería la situación de conflicto ideológico, político y social irresuelto por la dictadura que se solventaría, en parte, a partir de 1978.

**Palabras clave:** Ley General de Educación (1970); Política Educativa; Franquismo y educación; Memoria histórica; España.

**Abstract.** *The aim of this paper is to analyze the process of the drawing up of the General Education Act (LGE), created under the Franco regime and implemented a few years before the Spanish transition. In order to do so, we pay special attention to the socio-economic moment in which the law was*

---

<sup>a</sup> Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Área de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. C. Pirotecnia, s/n, 41013 Sevilla, España. patdelgado@us.es  <https://orcid.org/0000-0002-4717-3406>

*projected and to the different political tendencies that were emerging in the scenario of dictatorship and that would become more visible in the transition. The paper also examines the individual and collective experiences and strategies of other sectors of the population, showing how they swung from recognition to denial of the LGE. The law's implementation was the result of a critical diagnosis of the education system that implied a need for decisive change in the situation of education, a change that could be achieved by setting legal conditions for the normalization of universal education in Spain. The starting point was the belief that improving education would lead to the socio-economic development of the country while at the same time resolving the situation of ideological, political and social conflict that persisted under the dictatorship and that would be solved, in part, after 1978.*

**Keywords.** *General Education Act (1970); Politics Education; Francoism and education; Historical Memory; Spain.*

## INTRODUCCIÓN

El filósofo alemán Walter Benjamin en su obra «Infancia en Berlín hacia 1900» recurre a la memoria para deslumbrar ante tanta oscuridad la esencia del pasado perdido, que subsiste como una fuerza redentora y, a su vez, protectora del olvido, ya que: «jamás podremos rescatar del todo lo que olvidamos. Quizás esté bien así. El choque que produciría recuperarlo sería tan destructor que al instante deberíamos dejar de comprender nuestra nostalgia».<sup>1</sup> Desde esa visión benjaminiana, imbuida de improntas hermenéuticas, pilota este artículo con objeto de poner de manifiesto el valor de la historia a través del estudio de la LGE que, con sus luces y sus sombras, constituyó una de las aportaciones en materia de política educativa más importantes e innovadoras del siglo XX en España. No sería excesivo afirmar que fue una ley bisagra que estableció las bases del sistema educativo español de los años últimos y posteriores a la dictadura. Por último, se analizan las posibles razones que han llevado del reconocimiento que siguió a la ley a su negación, borrando de la memoria colectiva su recuerdo y abocándola al olvido.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Walter Benjamin, *Escritos autobiográficos*, trad. Teresa Rocha Marco (Madrid: Alianza Editorial, 1996), 200. Precisamente en ese afán recordatorio en este año se cumplen ochenta años de su muerte.

<sup>2</sup> Paul Ricoeur, *La memoria, la historia, el olvido* (Buenos Aires: F.C.E., 2004). Asimismo, Le Goff analiza la problemática en la construcción de la memoria colectiva en cuanto a la preservación del patrimonio y las prácticas sociales de conmemoración. Jacques Le Goff, *El orden de la memoria. El*

En este sentido, en la línea de Paul Ricoeur sobre la dialéctica de la memoria y el recuerdo, el reconocimiento es entendido como «una estructura del sí que se refleja en el movimiento que lleva la estima de sí hacia la solicitud, y a ésta hacia la justicia. El reconocimiento introduce la díada y la pluralidad en la constitución misma del sí». <sup>3</sup> Es, por tanto, una práctica redentora que intenta rescatar del olvido ese pasado, incorporándolo en el presente. A la vez que se asocia a una manera de identificar el pasado desde una impronta actual y, por tanto, novedosa, que lleva implícita su rememoración. Puede decirse, como señala Karl Mannheim, que en la memoria permanecen tanto el recuerdo vivido a nivel personal, es decir individualmente obtenido, como el adquirido, del que nos apropiamos a nivel colectivo. <sup>4</sup> En cualquier caso, como nos recuerda Viñao Frago, «la memoria salvo casos excepcionales de aislamiento es siempre una memoria compartida». Una memoria que, como señala el autor, se complica cuando añadimos el componente generacional y se cristaliza en el ámbito escolar, ya que «puede decirse que uno se define académicamente por el plan de estudios por el que cursó la segunda enseñanza». <sup>5</sup> Han pasado cincuenta años de la promulgación de la controvertida LGE. En este contexto conmemorativo el objetivo de las páginas que siguen es trazar una visión reflexiva sobre la reforma, atendiendo a los debates e interpretaciones generados durante su proceso y desarrollo normativo, a las aportaciones más novedosas, así como a sus limitaciones y retos. Su aprobación supuso un salto cualitativo sin precedentes en la educación española al incorporar funciones, principios, objetivos y concepciones que, al menos desde el plano teórico, se asemejaban a los de las sociedades capitalistas. Aunque este giro no implicó perder los rasgos ideológicos del régimen. <sup>6</sup>

---

*tiempo como imaginario* (Barcelona: Paidós, 1991). Y Fernández Soria lo materializa en la historia de la educación. Juan Manuel Fernández Soria, «Usos y dimensión moral de la memoria y el olvido en la historia de la educación». *Sarmiento* 10 (2006): 25-58.

<sup>3</sup> Paul Ricoeur, *Sí mismo como otro* (México: Siglo XXI, 1996), 327. Enzo Traverso, *El pasado, instrucciones de uso* (Buenos Aires: Prometeo, 2007).

<sup>4</sup> Karl Mannheim, «El problema de las generaciones», *REIS* 62 (1993): 214.

<sup>5</sup> Antonio Viñao Frago, «Ayer y hoy de la educación en España. Memorias y desmemorias», en *Leciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria*, ed. Carlos Lomas (Madrid: Octaedro, 2011), 15.

<sup>6</sup> Manuel de Puelles Benítez, «Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970», *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 24. El franquismo representa uno de los períodos de la historia de España más investigados y controvertidos. Su amplia dimensión

En este sentido, el presente trabajo pretende aportar elementos de reflexión que ayuden a «una más profunda comprensión tanto del pasado como del presente»,<sup>7</sup> analizando la LGE en relación con los cambios que a todos los niveles –políticos, económicos y sociales– se estaban produciendo en la España del desarrollismo económico franquista. Entendemos que la forma en la que se produjo la reforma educativa estuvo condicionada por el contexto interno de los sectores dirigentes del régimen y las presiones externas, ya que como nos recuerdan Espigado y Cabrera «las leyes educativas deben ser revisadas desde las tradiciones culturales en las que se insertan, que aluden a las formas de concebir la sociedad y el individuo en ella».<sup>8</sup> Por último, se analizan los posibles factores que han llevado a su olvido y negación en la memoria colectiva. Curiosamente cuando representa una de las reformas educativas más importantes promulgadas en España, no solo por sus veinte años de vigencia, siendo el referente normativo del siglo XX en cuanto que reguló todo el sistema educativo español, sino por motivos sustanciales como fue la integración de un conjunto de principios, funciones, objetivos y estructura organizativa acorde a los estándares internacionales.<sup>9</sup>

## EL CONDICIONAMIENTO POLÍTICO EN ESPAÑA: DEL AISLAMIENTO AUTÁRQUICO AL DESARROLLISMO ECONÓMICO FRANQUISTA

En líneas generales, el condicionamiento político ha guardado una estrecha relación con las dictaduras en las que se ha aplicado. En el caso de España, las bases del régimen franquista se sustentaron en una dictadura militar autoritaria de partido único, el Movimiento Nacional, en el que se centralizaron todas las facciones derechistas que apoyaron el golpe de Estado de 1936 –principalmente monárquicos, tanto carlistas como alfonsinos, falangistas y corporativistas católicos, junto al Ejército

---

temporal, casi cuarenta años, ha permitido disponer de abundantes estudios. No obstante, esta abundancia bibliográfica se ha centrado principalmente en la guerra civil y posguerra, produciéndose un desequilibrio en cuanto a los estudios dedicados a las décadas finales del régimen. Julio Arostégui Sánchez, «La historiografía sobre la España de Franco. Promesas y debilidades», *Historia Contemporánea* 7 (1992): 79.

<sup>7</sup> Edward H. Carr, *¿Qué es la historia?* (Barcelona: Ariel Historia, 2003), 91.

<sup>8</sup> Gloria Espigado Tocino y Blas Cabrera Montoya, «Las leyes educativas de la democracia en España a examen (1980-2013)», *Historia y Memoria de la Educación* 3 (2016): 9.

<sup>9</sup> Carlos Lerena Alesón, *Escuela, ideología y clases sociales*. Barcelona: Ariel, 1976.

y la Iglesia católica-. Estas tres piedras angulares –Movimiento Nacional, Ejército e Iglesia– rigieron el devenir del país durante casi más de cuarenta años. Durante ese tiempo no fueron pocas las tensiones entre los grupos políticos ni tampoco escasas las que se produjeron entre los diferentes sectores dentro del partido único.<sup>10</sup> Ello provocó que esta coalición de facciones resultara en muchas ocasiones incómoda, pues partían de supuestos ideológicos diferentes que no tenían siempre los mismos intereses en relación con el gobierno de la nación. En cualquier caso, esta particular unión, tan centralizada como atomizada, dio lugar al llamado nacional-sindicalismo católico conformado por una tupida red de relaciones por la que pasaban las distintas jefaturas de Falange, sindicatos, organización juvenil... Todo ello, con el objetivo de encuadrar y controlar a la sociedad mediante los aparatos ideológicos y represivos del Estado y la exaltación de valores relacionados con el orden, la jerarquía y la disciplina.

Ciertamente los rasgos básicos que caracterizaron al Nuevo Estado de orientación totalitaria fueron el antiliberalismo, el antiparlamentarismo, la concentración de poderes en Franco, el control de los medios de comunicación, el partido único, la represión, etc.<sup>11</sup> Desde el primer momento, se estableció una dictadura soberana que suprimió los derechos fundamentales de los ciudadanos y eliminó la división de poderes.<sup>12</sup> En consecuencia, el franquismo no se puede definir como un *Estado de derecho*, sino un *Estado con derecho*.<sup>13</sup> Así queda recogido en el artículo primero del *Fuero de los Españoles*, promulgado el 17 de julio de 1945 y aprobado por las Cortes con carácter de Ley Fundamental:

El Estado Español proclama como principio rector de sus actos, el respeto a la dignidad, la integridad y la libertad de la persona

<sup>10</sup> Benjamín Oltra y Amando De Miguel, «Bonapartidismo y catolicismo: una hipótesis sobre los orígenes ideológicos del franquismo», *Papers: Revista de Sociologia* 8 (1978): 53-102. Borja de Riquer, *La dictadura de Franco*. Volumen 9 (Barcelona: Crítica Marcial Pons, 2010).

<sup>11</sup> Manuel Ramírez Jiménez, *España 1939-1975. Régimen político e ideología* (Barcelona: Labor, 1978). No se pretende abrumar al lector con multitud de datos, sino destacar algunas características de la dictadura franquista que entendemos son necesarias reseñar para contextualizar el tema de estudio planteado.

<sup>12</sup> Manuel de Puelles Benítez, «Oscilaciones de la política educativa en los últimos cincuenta años: Reflexiones sobre la orientación política de la educación», *Revista Española de Pedagogía* 192 (1992): 312.

<sup>13</sup> Álvaro Soto Carmona y Pedro A. Martínez Lillo, «La naturaleza del franquismo», *El País*, 8 de junio de 2011.

humana, reconociendo al hombre, en cuanto portador de valores eternos y miembro de una comunidad nacional, titular de deberes y derechos, cuyo ejercicio garantiza en orden al bien común.<sup>14</sup>

Puede decirse, como señala Julio Aróstegui, que el régimen franquista representó perfectamente el concepto de «espacio de inteligibilidad o espacio social», entendido como «aquel lapso de tiempo en el que una combinación determinada y bien caracterizada de factores ambientales, ecológicos, económicos, culturales y políticos, y todos los demás pertinentes, permanece conformando un sistema de algún tipo, cuyo modelo puede ser establecido».<sup>15</sup> De acuerdo con lo anterior, y dado que el régimen franquista se prolongó casi cuatro décadas –desde el fin de la guerra civil en 1939 hasta la muerte de Franco en 1975– experimentando cambios relevantes, resulta necesario acudir a su periodización, aunque sea en un sentido conceptual y flexible con objeto de poder contextualizar, con cierto grado de sistematicidad, los factores coyunturales sociales, políticos y económicos que impulsaron la LGE. Teniendo en cuenta además que la gestión política del régimen fue cada vez más compleja y camaleónica al coexistir con las épocas fascistas y nacional-católica posfascista.<sup>16</sup> Para ello, recurrimos a la periodización del hispanista británico Paul Preston que distingue: 1) el Período Azul, entre 1936 y 1945, de marcado carácter imperialista y fascista; 2) el Período del Corporativismo Nacional Católico, entre 1945 y 1959; y, 3) el Período del Desarrollismo o de la Tecocracia, entre 1959 y 1975, en el que se enmarca cronológicamente el presente estudio.<sup>17</sup>

<sup>14</sup> Representó, dentro de las leyes fundamentales del franquismo, «el texto fundamental definidor de los derechos y deberes de los españoles y amparador de sus garantías». BOE, núm. 199, de 18 de julio de 1945.

<sup>15</sup> Julio Aróstegui Sánchez, *La investigación histórica: teoría y método* (Barcelona: Crítica, 1995), 227.

<sup>16</sup> Aunque el régimen se caracterizó por su carácter aparentemente camaleónico, nunca varió en su esencia despótica y fascista –dictadura personal de origen bélica y militar–. Enrique Moradiellos García, «Franco, el Caudillo: origen y perfil de una magistratura política carismática», *Historia y Política* 35 (2016): 280.

<sup>17</sup> Paul Preston, *Franco: Caudillo de España* (Madrid: Debate, 2015). Stanley G. Payne señala igualmente tres fases: «semifascista y potencialmente imperialista» (1936-1945), «corporativista y nacionalcatólica» (1945-1957/1959), y «desarrollista tecnocrática y autoritario burocrática» (1959-1975). Stanley G. Payne, *El régimen de Franco, 1936-1975* (Madrid: Alianza Editorial, 1987), 651. Al igual que el historiador Manuel Ramírez que clasifica estas etapas en: «régimen totalitario», «dictadura empírico-conservadora» y «franquismo tecnopragmático», respectivamente. Manuel Ramírez Jiménez, *España 1939-1975. Régimen político e ideología* (Barcelona: Labor, 1978), 25.



En líneas generales, los dos primeros períodos se caracterizaron por la penuria económica y la búsqueda de un modelo de autosuficiencia mediante la intervención del Estado. Esta propuesta de política autárquica en la que se trataba de proteger la producción nacional de la demanda exterior estuvo influenciada por la Italia de Mussolini y la Alemania de Hitler. Con los años estos intentos autárquicos acabarían abandonándose por su inviabilidad, dando lugar a la última etapa que se inicia con el Plan de Estabilización en 1959 y se extiende hasta 1975.<sup>18</sup> Uno de sus rasgos característicos fue la culminación del proceso modernizador, iniciado en la década de los cincuenta, y la instauración, a partir de los sesenta, del modelo tecnocrático con el tardo-franquismo, la crisis económica y la agonía del régimen.<sup>19</sup> Los estímulos liberalizadores y los sucesivos Planes de Desarrollo permitieron la creación de nuevos sectores industriales. Lo que originó, en muchos casos, una mejora en el nivel de vida de la población. Nacía así una clase media hasta entonces casi inexistente a la que no le había tocado vivir la situación de máxima represión ideológica del período autárquico, en especial durante el Período Azul.<sup>20</sup> No obstante, esta apertura económica no vino acompañada de un avance social.<sup>21</sup>

El descontento generalizado por la falta de libertades contribuyó a un aumento de las manifestaciones callejeras, revueltas estudiantiles y huelgas obreras, que se extendieron a lo largo de la década de los sesenta. Parte de esta oposición al régimen lo conformaron las nuevas generaciones ajenas a las secuelas de la fratricida guerra e inmediata posguerra

<sup>18</sup> El Vicesecretario General del Movimiento, José Miguel Ortí Bordás, afirmaba en 1969 que «la revolución se llama hoy desarrollo». Miguel Ángel Rebollo Torío, *Vocabulario político republicano y franquista, 1931-1971* (Valencia: Fernando Torres Editor, 1978).

<sup>19</sup> El llamado modelo tecnocrático arrancó en el gobierno de 1957 con Laureano López Rodó, impulsor de los Planes de Desarrollo y del importante cambio de rumbo en la política económica del país, destacando por su papel en el ascenso en el gobierno de Franco de los miembros del Opus Dei. Fabián Estapé, *De tots colors: Memories* (Barcelona: Edicions 62, 2000), 57.

<sup>20</sup> Benigno Delmiro Coto, *La rebelión de la cultura en Asturias: Las sociedades culturales frente al franquismo* (Oviedo: KRK Ediciones, 2019).

<sup>21</sup> Respecto al debate político, aún no resuelto, en torno a la tecnocracia en el mundo occidental, Puelles Benítez nos recuerda que España, al carecer de un régimen democrático, el término tecnocracia se utilizó para «referirse fundamentalmente a un grupo de personas que tenían unas características comunes, especialmente su pertenencia, directa o indirecta, a un grupo religioso determinado. Se importaba así un debate (¿quién lo importaba?, ¿con qué fines?) al que, en rigor, éramos ajenos; es decir, se falseaba de entrada el problema». Puelles Benítez, «Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970», 15.

y con nuevas formas de protesta que ponían en cuestión el sistema de control social de la dictadura.<sup>22</sup> Las huelgas fueron cada vez más numerosas en las zonas industriales siendo las más conflictivas Barcelona, Madrid, País Vasco y Asturias, y por sectores la minería, la metalurgia y la construcción. A final de la década de los sesenta, las protestas se extendieron a otras provincias, incluso sin tradición obrerista, y en nuevos sectores como el automóvil, participando también grupos de las clases medias.<sup>23</sup> Supuso, por tanto, uno de los períodos más críticos de lucha por las libertades y los derechos sociales comprobando cómo lo acontecido durante los años previos a la aprobación de la ley, y posterior crisis del franquismo, constituye un espacio de análisis esencial para entender las posibles razones de este balance agri dulce de la LGE.

## EL DESFASE ENTRE POLÍTICA Y SOCIEDAD: LA AGONÍA DEL RÉGIMEN FRANQUISTA

En efecto; el rápido crecimiento económico y la modernización del país fueron los primeros indicadores de la instauración del modelo tecnocrático que, en cierto modo, compensaron dos décadas de regresión y aislamiento con el resto de países europeos. En términos estratégicos, como ha señalado Julián Santamaría, se trataba de «poner en práctica un nuevo mecanismo de integración» de las fuerzas políticas de apoyo al régimen, es decir, de las distintas «familias» del régimen, con objeto de mantener el equilibrio del Estado bélicamente alzado e intervenir en momentos socialmente conflictivos.<sup>24</sup> La puesta en marcha de la nueva orientación económica del país pasaba por la dirección tecnocrática de los ministerios e instituciones determinantes. Para ello, el nuevo

<sup>22</sup> Para Xavier Domènech la década de los años sesenta representó una etapa conformadora del nuevo movimiento obrero en el que participaron las organizaciones tradicionales de la posguerra a las que habían pertenecido sus padres con las de las nuevas generaciones. Xavier Domènech Sampere, «La formación de la clase obrera bajo el franquismo. Nuevos debates», *Ayer* 79, no. 3 (2020): 283-296.

<sup>23</sup> Además de estos factores, otro aspecto esencial en la represión franquista fue la depuración profesional como herramienta no solo para castigar a los vencidos, sino también para construir el nuevo régimen. La persecución, la represión y la violencia para someter a la oposición fueron una práctica habitual en el proyecto de exterminio del adversario político y de ordenación de la sociedad y del Estado. Josefina Cuesta (dir.), *La depuración de funcionarios bajo la dictadura franquista (1936-1975)* (Madrid: Fundación Largo Caballero, 2009). Michael Richards, *Un tiempo de silencio. La guerra civil y la cultura de la represión en la España de Franco, 1936-1945* (Barcelona: Crítica, 1999).

<sup>24</sup> Julián Santamaría Ossorio (comp.), *En transición a la democracia en el Sur de Europa y América Latina*. Colección monográfica (Madrid: CSIC, 1982), 68.

gobierno que había salido de la crisis ministerial de 1957, desplazando a los católicos de la Asociación Católica Nacional de Propagandistas (ACNP), adoptó una serie de medidas de estabilización económica para contener la inflación y la presión de las instituciones financieras internacionales (Banco Mundial, FMI y OECE, actualmente OCDE). Como señalan Carreras y Tafunell, coincidiendo con García Delgado, España había vivido desde la guerra civil hasta 1950 una auténtica depresión económica, pero a partir de los años sesenta se sumó al crecimiento industrial de Europa.<sup>25</sup> En efecto, la expansión económica, atribuible a los Planes de Estabilización (1959-1969) y favorecida por el ciclo expansivo de la economía europea, conllevó una mayor demanda educativa instaurándose lo que se denominó modelo «tecnopragmático» orientado a vincular la educación como un bien de consumo y de crecimiento económico.<sup>26</sup> Sin embargo, España seguía arrastrando los problemas derivados de la insuficiencia de las enseñanzas medias de tipo técnico, la formación profesional y la necesidad de mano de obra cualificada en el sector industrial y de servicios.<sup>27</sup> Así se refleja en el Informe del Banco Mundial donde se apuntaba la urgencia por parte del Estado español de:

[...] proveer una base de enseñanza profesional y técnica para aquellos que continúen su educación (después de la primaria). Durante el proceso de modernización de la economía [...] las técnicas cambiarán constantemente, y son importantes la flexibilidad mental y la adaptabilidad en la utilización de especializaciones [...] Una buena educación general es indispensable para todo ello.<sup>28</sup>

<sup>25</sup> Albert Carreras y Xavier Tafunell, *Estadísticas históricas de España. Siglos XIX-XX*. 3 volúmenes (Madrid: Fundación BBVA, 2006). José Luis García Delgado, *La economía española durante el franquismo* (Barcelona: Temas para el Debate, 1995).

<sup>26</sup> Ramírez, *España 1939-1975. Régimen político e ideología*, 25.

<sup>27</sup> Así se recogía en el II Informe FOESSA de 1966 en el que se hacía hincapié tanto en el sector agrario como educativo, considerados prioritarios en el II Plan de Desarrollo (1968-1971). Hay que tener en cuenta que la Fundación FOESSA (Fomento de Estudios Sociales y Sociología Aplicada) se crea en 1965, impulsada por Cáritas Española, con el objetivo principal de analizar la situación social de España mediante estudios sociológicos globales que evidenciaran los factores de crisis. Es decir, estos estudios no pretendían ser un mero informe descriptivo de la estructura social del país, sino que se adentraban en el análisis de los problemas básicos de la sociedad española. Durante la dictadura se llegaron a publicar 3 informes, el primer estudio global en octubre de 1966, el segundo en 1970 y el tercero en 1975. FOESSA, *Informe sociológico sobre la situación social en España* (Madrid: Euroamérica, 1966), 15.

<sup>28</sup> VV. AA., *Informe del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento: el desarrollo económico de España* (Madrid: Oficina de Coordinación y Programación Económica, 1962), 543.

El régimen franquista debía afrontar no solo su línea de acción y continuidad, cada vez más exigua y con menos capacidad de atracción, sino también nuevas vías de transformación social a través del crecimiento industrial y del sector servicios. Era, por tanto, el momento de «iniciar una nueva etapa que permita colocar nuestra economía en la situación más amplia de libertad, de acuerdo con las obligaciones asumidas por España como miembro de la OEEC».<sup>29</sup>

En esa nueva etapa de anhelo por cumplir con los estándares internacionales, la LGE tuvo un papel esencial, pues como apunta Escolano Benito «el tradicionalismo pedagógico era incompatible con la dinámica de industrialización que iniciaba el país, que exigía una nueva escuela, más acorde con las corrientes dominantes en los países en desarrollo».<sup>30</sup> Además se pretendía dar una imagen en la que el impulso económico fuera unido al desarrollo político mediante medidas aperturistas, tales como la aprobación de la Ley de Convenios Colectivos (1958) o la Ley de Prensa e Imprenta (1966).<sup>31</sup> Sin embargo, pronto comenzó a evidenciarse la crisis del régimen con las primeras críticas a este modelo desarrollista por parte de sectores de la oposición política, la reorganización del movimiento obrero, las desavenencias en el seno de la Iglesia y el creciente movimiento estudiantil.<sup>32</sup> Se puede afirmar, por tanto, que no se estaba produciendo la trilogía de factores económicos, políticos y sociales necesarios para la modernización. España se adentraba así «en una fase de cierta anomia social, propia de una sociedad que aunque formalmente mantiene los patrones culturales del pasado, ya no se rige

<sup>29</sup> Mediante el Decreto-Ley 10/1959, de 21 de julio de 1959, de ordenación económica, BOE núm. 174, de 22 de julio de 1959, se dejaba claramente establecida la legitimidad del Estado en todo lo concerniente a la vigilancia e impulso de la economía española.

<sup>30</sup> Agustín Escolano Benito, «Discurso ideológico, modernización técnica y pedagógica crítica durante el franquismo», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 8 (1989): 14.

<sup>31</sup> La primera normativa (Ley de 24 de abril, sobre Convenio Colectivos Sindicales, BOE núm. 99, de 25 de abril de 1958) fue un mecanismo disuasorio ante el aumento huelguístico (1956-1958). Y la segunda medida (Ley 14/1966, de 18 de marzo, de Prensa e Imprenta, BOE núm. 67, de 19 de marzo de 1966) abrió más espacios para la libertad de prensa, aunque el régimen seguía ejerciendo control sobre las publicaciones, siempre vigilada por el poder político.

<sup>32</sup> El escenario en la educación no era más esperanzador: El régimen tenía que hacer frente a una ascendente ola de protestas en casi todas las universidades. La juventud constituyó una preocupación continuada desde el inicio de la década de los años sesenta, tal como se refleja en el «Informe sobre participación universitaria». AGA: Presidencia. *Secretaría General del Movimiento* «Informe sobre participación universitaria», c. 18.791.

por ellos». <sup>33</sup> Las continuas protestas se agudizaron a finales de los sesenta llevando al Estado de excepción decretado el 24 de enero de 1969 como medida urgente ante «las acciones minoritarias, pero sistemáticamente dirigidas a turbar la paz de España y su orden público». <sup>34</sup> La nueva clase media y el proletariado industrial apelaban por una mayor libertad individual y por nuevos espacios políticos más críticos. El desfase entre política y sociedad eran más que evidentes, al igual que la agonía del régimen y la de su Caudillo.

Asimismo, desde la década de los setenta la presión internacional por la implantación de sistemas políticos democráticos iba siendo cada vez mayor. Por otra parte, los últimos años de la dictadura y los primeros de la transición se caracterizaron por la crisis económica mundial que representó el final de una etapa de prosperidad y el inicio de otra, caracterizada por la inflación y el estancamiento. España no logró detener el creciente desgaste político que unido a la situación económica acercaba el fin de esa situación paradójica, el desfase entre política y sociedad. <sup>35</sup> Para Álvaro Soto:

En España se produjo un proceso reformista donde primó, hasta las elecciones de 1977, la presión “desde abajo”. A partir de dicho momento, al poder contar con representantes legítimos las políticas de presión fueron remplazadas por acuerdos de élites. Estos últimos pactos, supusieron avances muy significativos en el campo político y económico, aunque tuvieron un importante coste para los actores sociales que vieron como perdían el apoyo de la población. <sup>36</sup>

Esa presión «desde abajo» encauzó el camino de lo que más tarde sería la reforma política de los primeros años de la transición. Ahora bien, ¿qué reforma educativa era posible en este contexto?

<sup>33</sup> Félix Ortega, *El mito de la modernización. Las paradojas del cambio social* (Barcelona: Anthropos, 1994), 30.

<sup>34</sup> Decreto-Ley 24/1969, de enero de 1969, por el que se declara el estado de excepción en todo el territorio español, BOE núm. 22, de 25 de enero de 1969. Asimismo, durante los tres meses en los que quedó declarado el estado de excepción se suprimieron algunos artículos del Fuero de los Españoles, en concreto, los artículos 12, 14, 15, 16 y 18.

<sup>35</sup> Gonzalo Fernández de la Mora, *El crepúsculo de las ideologías* (Madrid: Espasa Calpe, 1986), 181.

<sup>36</sup> Álvaro Soto Carmona, «Los pactos en las transiciones democráticas. España: 1975-1982», *APORTES* 93, no. 1 (2017): 242.

## LA LGE. HACIA UNA «REVOLUCIÓN PACÍFICA» EN EL CONTEXTO DE LA DICTADURA Y LOS INICIOS DE LA TRANSICIÓN (1970-1978)

Desde el inicio de la dictadura, la educación fue una de las principales preocupaciones del régimen, lo que tuvo un reflejo muy destacado en su política educativa. Con la entrada de los tecnócratas en el seno de la élite franquista, se inicia una etapa marcada por la despolitización y el control de las protestas sociales –movimiento estudiantil, huelgas obreras, etc.–<sup>37</sup> España debía adaptarse a las nuevas exigencias del capitalismo occidental sin que ello implicara la transición hacia una democracia homologable al resto de Europa, sino la necesidad de mantener un sistema político que lentamente iba resquebrajándose ante la creciente conflictividad y disenso social.<sup>38</sup>

El régimen era consciente de que para neutralizar y alcanzar el control social debía adoptar un cariz camaleónico y mutante que se adecuara tanto a las condiciones externas, requeridas a nivel internacional, como internas, con la cuestión universitaria. En este sentido, como recuerda uno de sus principales artífices, Ricardo Díez Hochleitner, la aprobación de la LGE fue «decidida y emprendida a causa de la conjunción de una serie de factores inmediatos, de los cuales el más evidente era, sin duda, la crisis de orden académico y de orden público en que se debatían las Universidades españolas».<sup>39</sup> A ello se unía la carencia de

<sup>37</sup> La nueva cúpula del Estado franquista estuvo conformada por la élite tecnocrática, destacando Jesús Rubio García-Mina, Laureano López Rodó, Torcuato Fernández Miranda, Manuel Lora Tamayo, Manuel Fraga Iribarne, José María Albareda, etc., y por consultores internacionales de la UNESCO, tales como Ricardo Díez Hochleitner, Friedrich Edding y Herbert S. Parnes. En abril de 1968 el entonces ministro de Educación, Manuel Lora Tamayo, presentó su dimisión ante su disconformidad con la gestión de las revueltas universitarias, siendo sustituido por el catedrático de Derecho Administrativo, José Luis Villar Palasí. Sara Morgenstern de Finkel, «Transición política, práctica educativa y formación del profesorado», *Revista de Educación*, 284 (1987): 77-99.

<sup>38</sup> Sobre esta cuestión han insistido, entre otros: Carmen Molinero e Pere Ysàs, *La anatomía del franquismo. De la supervivencia a la agonía, 1945-1977* (Barcelona: Crítica, 2008). Diego Sevilla Moreno, «La difícil traslación a una política de gobierno de un acuerdo constitucional forzado. La Unión de Centro Democrático y su malograda Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE) de 1980», *Historia y Memoria de la Educación*, 3 (2016): 45-70. Alejandro Mayordomo Pérez, «La transición a la democracia: educación y desarrollo político», *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 21 (2002): 19-47: 24.

<sup>39</sup> Ricardo Díez Hochleitner, Joaquín Tena Artigas y Marcelino García Cuerpo, *La reforma educativa española y la educación permanente* (París: UNESCO, 1977), 13. El citado Díez Hochleitner tuvo un papel destacado en las ideas asociadas a la reforma del sistema educativo español y en la búsqueda de los contactos internacionales para su financiación. Desde su incorporación al Ministerio de Educación y Ciencia de Villar Palasí, ocupando, primero, la Secretaría General Técnica (mayo de 1968)

recursos en el campo educativo y científico que canalizaran las demandas de los sectores implicados, así como de una mayor participación social. El desgaste del régimen y la preocupación por lo que se denominó «problema de la sucesión»<sup>40</sup> marcaron las señas de identidad de esta etapa. Y será desde esta nueva concepción educativa en la que se contextualice la LGE como revulsivo para modernizar el país en consonancia con las teorías del capital humano. Precisamente, desde la década de los setenta, el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) venía desarrollando diversos proyectos educativos relacionados con propuestas ya planteadas por la UNESCO y, sobre todo, teniendo como referente los Planes de Desarrollo Económico y Social.<sup>41</sup>

En efecto, era necesario modernizar el sistema educativo para alcanzar los estándares de crecimiento económico previstos para la década de los setenta siendo clave la transformación del Ministerio de Educación Nacional (1938-1966) por el MEC.<sup>42</sup> Se iniciaba así lo que sus promotores denominaron «una revolución pacífica y silenciosa» en materia educativa.<sup>43</sup> Y, con ello, una mejora de la eficiencia y la calidad del sistema

---

y, al poco tiempo, la Subsecretaría (noviembre de 1969 a mayo de 1972), diseñó el proyecto de reforma educativa global, y dirigió la redacción del Libro Blanco y del anteproyecto de la LGE. Previamente había ejercido el cargo de director del Departamento de Planificación y Financiación de la UNESCO, y había participado en la elaboración de diversos informes sobre España en esta materia. Ricardo Díez Hochleitner, «La reforma educativa de 1970. Su pequeña historia», en *Simposium Internacional sobre Educación e Ilustración* (Madrid: MEC, 1988), 477-498.

<sup>40</sup> Antonio Viñao Frago, *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX* (Madrid: Marcial Pons, 2004). Pamela O'Malley, «Turning point: the 1970 Education Act», in *Education Reform in Democratic Spain, International Developments in School Reform*, ed. Oliver Boyd-Barret (New York: Routledge, 1995), 25-31.

<sup>41</sup> Medidas que se materializaron en la ampliación del período de escolaridad obligatoria hasta los catorce años de edad (Ley 27/1964, de 29 de abril, sobre ampliación del período de escolaridad obligatoria hasta los catorce años, BOE núm. 107, de 4 de mayo de 1964); el aumento de puestos escolares para la enseñanza primaria y media; la implantación de cuestionarios nacionales de enseñanza primaria (Orden de 8 de julio de 1965 por la que se aprueban los cuestionarios que han de regir todas las actividades didácticas en las Escuelas Primarias, BOE núm. 229, de 24 de septiembre de 1965); etc. En esta línea, destaca el informe realizado a comienzos de 1966 por el Secretario General Técnico del Ministerio de Educación y Ciencia, Antonio Tena Artigas, sobre la situación de la educación en España. Antonio Tena Artigas, «La Educación y el primer Plan de Desarrollo», *Revista de Educación* 180 (1966): 26-31.

<sup>42</sup> «El Ministro de Educación y Ciencia explica la política del nuevo Ministerio», *Revista de Educación*, 178 (1966): 90.

<sup>43</sup> Preámbulo de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), BOE, n.º 187, de 6 de agosto de 1970. La reforma consta de 146 artículos, 4 disposiciones finales, 16 transitorias y 7 adicionales.

educativo que le precedía, la denominada «Ley Moyano» de 1857, que respondía tanto a nivel jurídico como teórico a esquemas liberales y decimonónicos.<sup>44</sup> Con esta ley integral y homogénea se dejaban atrás las sucesivas reformas sectoriales acumuladas hasta entonces contando «como pocas del clamoroso deseo popular de dotar a nuestro país de un sistema educativo más justo, más eficaz, más acorde con las aspiraciones y con el ritmo dinámico y creador de la España actual». Se trataba, como asimismo se recoge en el preámbulo de la reforma, de:

Hacer partícipe de la educación a toda la población española [...], completar la educación general con una preparación profesional que capacite para la incorporación fecunda del individuo a la vida del trabajo, ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas, sin más limitaciones que la de la capacidad para el estudio; establecer un sistema educativo que se caracterice por su unidad, flexibilidad e interrelaciones, al tiempo que se facilita una amplia gama de posibilidades de educación permanente y una estrecha relación con las necesidades que plantea la dinámica de la evolución económica y social del país.<sup>45</sup>

Una lectura a cierta distancia nos permite entrever lo paradójico de la ley en cuanto que un régimen político tan estático y receloso como el franquismo quisiera acometer una reforma en uno de los ámbitos, el educativo, más perseguidos y desmantelados por la dictadura.<sup>46</sup> Y además que se hiciera a partir de la crítica radical del aparato escolar. Lo que implicaba reconocer implícitamente el fracaso de la educación autoritaria instaurada por el propio régimen. Para ello, se tomó como base el denominado «Libro Blanco» (1969), elaborado por la Secretaria General Técnica del MEC y presentado a la Comisión de Educación de las Cortes Españolas y al Consejo Nacional del Movimiento<sup>47</sup>. El interés de este documento técnico radicó precisamente en el profundo análisis

<sup>44</sup> Puelles Benítez, «Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970», 18.

<sup>45</sup> LGE, Preámbulo.

<sup>46</sup> Félix Ortega, «La ideología de la reforma educativa de 1970», *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 35.

<sup>47</sup> Y aprobado en pleno estado de excepción. Su elaboración corrió a cargo de un equipo interdisciplinar de expertos y técnicos especialistas que se encargaron tanto del borrador como de la propia ley. El equipo estuvo dirigido por José Blat Gimeno, vicesecretario general técnico del MEC. Amparo Blat Gimeno, «El Llibre Blanc i la Llei General d'Educació de 1970 segons Blat Gimeno»,



de la situación de la educación en España, junto a un conjunto de propuestas para su reforma integral. Las principales carencias del sistema educativo hacían referencia a los siguientes aspectos.<sup>48</sup> Por un lado, era evidente la discriminación en el acceso a la educación, cuya estructura apenas había sido modificada durante más de un siglo, existiendo dos niveles diferenciados de educación primaria tal y como se denuncia en el documento:

En la base de la estructura del sistema educativo español se observa una anomalía muy grave: la existencia de dos niveles diferentes en educación primaria. Para los niños que ingresan en centros de Enseñanza Media, la duración de la escolaridad primaria llega solamente hasta los diez años de edad; para los demás, hasta los catorce.<sup>49</sup>

Esto provocaba que la propia base del sistema educativo fuera discriminatorio por la existencia de dos niveles de educación. Esta dualidad, determinada según un criterio socioeconómico de clase, originaba que las familias con más recursos enviaran a sus hijos a centros privados de enseñanza primaria o media para posteriormente acceder a la universidad. Mientras que los hijos de las familias menos pudientes cursaran la enseñanza primaria en centros públicos teniendo escasas posibilidades de proseguir estudios universitarios, pues su proyección formativa se agotaba en la formación profesional o como mucho en el acceso a las Universidades Laborales destinadas a la clase trabajadora. Por otro lado, el paso a la enseñanza media a la edad de diez años se consideraba perjudicial y «particularmente brusco», ya que representaba una edad temprana en la evolución psicológica y pedagógica del estudiante. Era, por lo tanto, un sistema elitista y selectivo desde el primer nivel educativo hasta la Universidad. Los supuestos logros alcanzados en los treinta años anteriores de dictadura aparecían ahora como graves deficiencias, pues:

---

Educació i Història 36 (2020): 161-175. MEC, *La educación en España. Bases para una política educativa* (Madrid: MEC, 1969).

<sup>48</sup> José Luis Fernández Cantos y Joaquín G. Carrasco, *Ley General de Educación. Espíritu y realidad de la reforma educativa española* (Salamanca: Ediciones Sígueme, 1971).

<sup>49</sup> MEC, *La educación en España. Bases para una política educativa*, 17.

Los fines educativos se concebían de manera muy distinta en aquella época y reflejaban un estilo clasista opuesto a la aspiración, hoy generalizada de democratizar la enseñanza. Se trataba de atender a las necesidades de una sociedad diferente de la actual Hacer partícipe de la educación a toda la población española, dos millones y medio de jornaleros del campo y doscientos sesenta mil «pobres de solemnidad», con una estructura socioeconómica preindustrial en la que apenas apuntaban algunos intentos aislados de industrialización.<sup>50</sup>

En esta nueva estructura del sistema educativo, el período de Educación General Básica se estableció como único, obligatorio y gratuito basado en el principio de igualdad de oportunidades.<sup>51</sup> La enseñanza media a través del Bachillerato Unificado y Polivalente ofertaba un amplio abanico de posibilidades práctico-profesionales orientadas a potenciar las aptitudes de los estudiantes y evitar el carácter excesivamente teórico y academicista del anterior sistema. Además, en el artículo 2 se anunciaba la extensión de la gratuidad de la enseñanza al bachillerato, una vez conseguidos los fines de la enseñanza básica. Y se introducía en las enseñanzas universitarias distintos ciclos e instituciones que permitieran una mayor flexibilidad y posibilidades de especialización profesional. Se trataba, según se recoge en el Preámbulo de la LGE, de «construir un sistema educativo permanente no concebido como criba selectiva de los alumnos, sino capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles».<sup>52</sup>

Para ello, la nueva orientación política apostó por superar el viejo modelo del nacionalcatolicismo introduciendo uno más intervencionista y liberal. Esto implicó, en cierto modo, admitir lo positivo del pasado republicano, tan denostado y perseguido por el propio régimen. El

<sup>50</sup> LGE, preámbulo.

<sup>51</sup> La aprobación de la Constitución Española de 1978 (BOE, n.º 311, de 29/12/1978) implicaría reconocer el derecho a la educación (artículo 27). En principio, este derecho recaía en la educación institucionalizada. Sin embargo, en el punto 4 del mismo artículo, este derecho –que es un deber para los progenitores– se restringe a la enseñanza básica, de los 6 a los 14 años, siendo además obligatoria y gratuita únicamente en este nivel educativo. Cfr. Diego Sevilla Moreno, «La difícil traslación a una política de gobierno de un acuerdo constitucional forzado. La Unión de Centro Democrático y su malograda Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE) de 1980», *Historia y Memoria de la Educación*, 3 (2016): 50.

<sup>52</sup> LGE, preámbulo.

objetivo era lograr una «auténtica convivencia política» por medio de la «socialización de la enseñanza».<sup>53</sup> En este sentido, resultan reveladoras las palabras de Villar Palasí el día que el dictamen de la reforma fue sometida a la aprobación del Pleno de la Cámara, identificándola como una «Ley de paz. Una Ley llamada a integrar a los españoles desde la base, desde la escuela [...] Se trata de borrar definitivamente los trazos que aún persisten de desigualdad, discriminación e injusticia en el panorama de la formación y cultura de nuestro pueblo».<sup>54</sup> En efecto, el agotamiento del régimen, cada vez más acusado, vislumbraba una apertura de sus estructuras internas impregnado por un discurso político que vibraba entre la ruptura y la alianza, y avicinaba la llegada de la transición a la democracia parlamentaria en España. Serán, pues, estas las claves en las que se contextualice la LGE; una ley que por las circunstancias políticas e históricas en las que se gestó no lograría tener el impacto deseado pasando del reconocimiento a la negación.

## DEL RECONOCIMIENTO A LA NEGACIÓN DE LA LGE. POSIBLES RAZONES

En el mes de agosto de este año se ha cumplido medio siglo de la aprobación de la primera ley educativa integral del siglo XX. Si bien es cierto que hoy podemos valorarla críticamente, hay que reconocer que tuvo aspectos novedosos, dentro de los márgenes y limitaciones de una dictadura, siendo decisiva desde la perspectiva actual. Asimismo, si tenemos en cuenta el tiempo en la que estuvo vigente, hasta ya entrada la democracia, parecería que estamos ante un éxito de estabilidad educativa. Sin embargo, con el paso del tiempo el balance es agrídulce. Del reconocimiento que siguió al espíritu de la ley, se pasó a poner en cuestión la reforma educativa mostrándose un profundo desencanto y negación de sus logros. A la vista de tanto desencanto veamos pues algunas de las posibles razones.

En una primera aproximación, no sería aventurado afirmar que pocas leyes han suscitado tantas expectativas y controversias como la

<sup>53</sup> Joaquín Ruíz-Giménez, «Educación y socialización», *Cuadernos para el Diálogo* 79 (1970): 18.

<sup>54</sup> *Boletín Oficial de las Cortes*. Diario de Sesiones del Pleno, n.º 2 (28 de julio de 1970). Se aprobó con un solo voto en contra.

reforma de 1970.<sup>55</sup> Su aprobación constituyó un verdadero revulsivo educativo en la España franquista y el «primer ensayo de la “transición” del régimen en su intento de supervivencia».<sup>56</sup> Si nos atenemos estrictamente al texto de la reforma, por primera vez se asentaban las bases de una serie de principios educativos que apostaron por europeizar y adaptar el sistema escolar a las necesidades de una sociedad en proceso de expansión. Entre sus principales aportaciones destacarían: el derecho a la educación, la concepción de la educación como una tarea inacabada; el concepto de flexibilidad y unidad en el sistema educativo; la preocupación por la calidad y rendimiento del sistema educativo; la educación permanente orientada hacia los aspectos formativos para aprender por sí mismo; la creación de servicios de orientación educativa y profesional; la introducción de nuevos métodos y técnicas de enseñanza; el perfeccionamiento del profesorado; o la inclusión de métodos didácticos innovadores que se adecuaban a la evolución psicobiológica del alumnado potenciando su creatividad, el trabajo en equipo y la cooperación. Además se dispusieron normas relativas a la promoción de edificios e instalaciones educativas, el calendario escolar único, la evaluación del rendimiento escolar y la función de planificación y programación estatal.<sup>57</sup> Es decir, una serie de declaraciones y principios innovadores que

<sup>55</sup> El alto índice de expectación que había suscitado la reforma se refleja, por ejemplo, en el Libro Blanco que fue presentado el 12 de febrero de 1969 y apenas dos semanas después ya estaba agotada la primera edición.

<sup>56</sup> Félix Ortega, «La ideología de la reforma educativa de 1970», 31.

<sup>57</sup> LGE, disposición adicional séptima. En el Diario de Sesiones de Comisiones del Boletín Oficial de las Cortes Españolas se hace referencia precisamente a esa metodología activa de la educación propuesta en la ley. Así lo destacaba el subsecretario del Ministerio de Educación y Ciencia al mencionar el espíritu de la reforma: «estamos cambiando la actitud que los procesos educativos tradicionalmente han tenido, centrados demasiado quizá en el sujeto de la educación sometiéndolo a examen, a pruebas, a dificultades, en el deseo de ayudarle a promocionarse, a formarse e instruirse». Se trataba de un nuevo planteamiento del sistema educativo en el que se apuesta por nuevas técnicas de aprendizaje. Esta idea venía avalada por los propios organismos internacionales. La revista activista *Les Cahiers Pédagogiques*, en su monográfico «Examen des examens», se hacía eco de la Conferencia de Ministros Europeos de Educación, celebrada en Estrasburgo en 1967, en la que se había criticado la rigidez de la metodología tradicional empleada en los sistemas educativos, apostando por un sistema de pruebas en lugar de exámenes: «[...] la imposición de frecuentes exámenes al estilo tradicional, somete a los alumnos a pruebas que no son siempre objetivas y comparables [...] y sustituye en los jóvenes la mala asimilación memorística de materias demasiado extensas. El control del conocimiento debería hacerse con técnicas nuevas». *Les Cahiers Pédagogiques* 92 (1970): 7. Asimismo, en el Libro Blanco se denunciaba que «las pruebas establecidas en determinados momentos del proceso educativo producen estrangulamientos importantes. [...] En resumen: de cada 100 alumnos que iniciaron la enseñanza primaria en 1951, llegaron a ingresar 27 en Enseñanza Media; aprobaron la revalidación del Bachiller Elemental 18 y 10 el Bachillerato Superior; aprobaron el Preuniversitario

seguramente hoy día serían asumibles en cualquier normativa educativa, pues predominaban aspectos novedosos y modernos sobre los puramente técnicos.

Ahora bien, no podemos olvidar que se trataba de una reforma enmarcada en un contexto político de crisis, tal como hemos constatado en estas páginas, con un importante componente ideológico, aparte del aspecto científico, lo que que producía un efecto contradictorio por su carácter ambivalente. Como señala Puelles Benítez, fue una reforma híbrida en cuanto que era un texto on claras referencias a los principios ideológicos del régimen, a la vez que se apoyaba en una serie de aspectos innovadores que se venían defendiendo en las reformas educativas europeas. Es decir, se pretendía adecuar un sistema educativo desfasado a las exigencias de los planes de desarrollo y de una economía cada vez más industrializada que requería mano de obra cualificada, especialmente en el sector terciario. Como se indica en el preámbulo de la ley era necesario establecer «un sistema educativo eficaz» entendiéndolo como «la más noble y productiva de las inversiones» en aras de implantar «una estrecha relación con las necesidades que plantea la dinámica de la evolución económica y social del país». Asimismo, estos tintes liberales implicaban que el franquismo reconocía en parte el fracaso de la educación autoritaria y elitista de los últimos treinta años. Y se alejaba así de las líneas básicas del nacionalcatolicismo adoptando una nueva estructura educativa más acorde a las expectativas de las teorías del capital humano en cuanto a la correlación entre educación, crecimiento económico y desarrollo social.<sup>58</sup> En la línea del documento de la OCDE, la educación era concebida como «un bien de consumo desde el punto de vista del individuo, independientemente de su consideración como factor de crecimiento».<sup>59</sup>

---

cinco y culminaron estudios universitarios tres alumnos en 1967». MEC, *La educación en España. Bases para una política educativa*, 17.

<sup>58</sup> A partir de la década de los sesenta se introducen en España las teorías de los economistas del Capital Humano siendo numerosos los trabajos e informes que relacionan, dentro del marco neoclásico, la educación con el desarrollo económico concibiéndose como una inversión. José Luis Romero y Amando de Miguel, *El Capital Humano. Ideas para una planificación social de la enseñanza en España* (Madrid: Conf. Esp. CC. de Ahorros, 1969).

<sup>59</sup> MEN-OCDE, *Las necesidades de educación y el desarrollo económico-social de España* (Madrid: MEN -OCDE, 1963), 14.

No obstante, la apuesta por estos elementos predominantemente innovadores no implicó que el dirigismo autoritario desapareciera. Tal como afirma Morgenstern «la reforma fue una parte importante de un proyecto político orientado a la perpetuación de la misma estructura del poder de clase después de la dictadura». <sup>60</sup> La continuidad con la política educativa anterior se aprecia, por ejemplo, en el peso que siguió teniendo la moral católica y en las reticencias a la coeducación. <sup>61</sup> Así en el artículo primero de la ley se defendía una formación humana integral inspirada en «el concepto cristiano de la vida y la tradición y culturas patrias. [...] todo ello de conformidad con lo establecido en los Principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Reino». Quedaba claro, pues, que la enseñanza religiosa formaba parte esencial de la educación mostrando fidelidad a los ideales cristianos y patrióticos. Asimismo, en el artículo quinto referente a la «libertad de enseñanza» se partía de los planteamientos eclesiásticos y de la situación privilegiada de la enseñanza privada cumpliendo con lo estipulado en los Principios del Movimiento y en el Fuero de los Españoles en defensa de la «Ley de Dios». <sup>62</sup> Es más, las Leyes Fundamentales prescribían al Estado respetar los derechos de la Iglesia. Es decir, mantener la educación privada no universitaria teniendo la opción de ofertar puestos escolares gratuitos de enseñanza obligatoria a cambio de soporte económico. <sup>63</sup> Hay una mención explícita a que «ese espíritu de convivencia respondiera justamente a todas las declaraciones de los Principios

<sup>60</sup> Sara Morgenstern de Finkel, «The scenario of the Spanish Educational Reform», en *Understanding Educational Reform in global context. Economy, ideology and the State*, ed. Mark Ginsburg (Nueva York: Garland Publishing, 1991), 157.

<sup>61</sup> LGE, artículo 18.

<sup>62</sup> Discurso de Villegas Girón. Sesión plenaria celebrada el 2 de abril de 1970. Boletín Oficial de las Cortes Españolas, n.º 1094, 37.

<sup>63</sup> En relación con las consideraciones precedentes, conviene recordar que durante el franquismo, la educación de la población, especialmente de la juventud, fue un instrumento con fines ideológicos y de control social para aplacar a los opositores y procurar la continuidad de la dictadura en las nuevas generaciones. Por lo que, desde un primer momento, se convirtió en uno de los principales dispositivos del Estado en la formación de valores, ideología y subjetividades de los españoles. En esta línea, las organizaciones juveniles de la Falange (Frente de Juventudes y Sección Femenina del Movimiento) y de la Iglesia (Acción Católica) sirvieron de mecanismos de iniciación y socialización de las generaciones más jóvenes. El artículo quinto del *Fuero de los Españoles* hacía referencia al individuo protegido por el Estado, señalándose que: «todos los españoles tienen derecho a recibir educación e instrucción y el deber de adquirirlas, bien en el seno de su familia o en centros privados o públicos, a su libre elección. Por lo que el Estado velará para que ningún talento se malogre por falta de medios económicos». BOE, núm. 199, de 18 de julio de 1945.

Fundamentales, y demás Leyes Fundamentales de modo absoluto, sin precisar artículo por artículo. En todas ellas hay referencias a la familia, a la educación, a la religión, al hombre, a la iniciativa privada, al trabajo y a los fines de la Estado». <sup>64</sup> En cuanto a la coeducación se diferenciaba entre la coenseñanza y la coeducación, considerándose que no hacía falta que una ley hiciera referencia explícita a este tipo de educación porque «ni siquiera se trata de un tema tenga perfecta identidad. La afectividad se informa y se educa, [...] darle una entidad que no tiene, puede llevar a una fijación y polarización que altere el lugar que le corresponde dentro de la jerarquía de los valores personales». <sup>65</sup>

El terreno estaba ya abonado para un nuevo escenario hacia la transición democrática, aunque no carente de tensiones políticas e ideológicas, ya que «por debajo de la unificación política y de la afinidad ideológica y emocional existente entre los diversos grupos políticos, hubo siempre dentro del franquismo un cierto pluralismo y disensiones políticas de distinta intensidad». <sup>66</sup> El propio Villar Palasí, en su discurso sobre la reforma en el Pleno de las Cortes al dirigirse a los procuradores en Cortes, denunció la dificultad que supuso la promulgación de la ley: «O ¿es que no sabemos todos, vosotros y yo, qué grupos de presión quisieron negar a esta ley el pan y la sal del futuro y por qué vericuetos se intentó llegar a ello? La Historia, con mayúscula, lo recogerá». <sup>67</sup> En todo caso, tras meses de acalorado debate por parte de los grupos de presión en el marco de un pluralismo restringido, fue posible su aprobación, en sesión plenaria de 28 de julio de 1970. Pero, una vez puesta en marcha, afloraron los primeros síntomas de desencanto por parte de determinados colectivos de la sociedad peor situados en la enseñanza estatal (profesorado no numerario y magisterio) y, consecuentemente, las primeras críticas a la política educativa del Estado. <sup>68</sup> En consecuencia, desde su gestación se produjeron en diferentes momentos los primeros enfrentamientos

<sup>64</sup> Diario de Sesiones. Villegas Girón Sesión 2 de abril de 1970.

<sup>65</sup> Diario de Sesiones. M.<sup>a</sup> de los Ángeles Galino. Sesión 10 de abril de 1970.

<sup>66</sup> Raymond Carr y Juan Pablo Fusi, *España, de la dictadura a la democracia* (Barcelona: Planeta, 1979), 221.

<sup>67</sup> Discurso del Ministro de Educación y Ciencia Villar Palasí. Diario de Sesiones. Boletín Oficial de las Cortes Españolas, n.º 2, 1970.

<sup>68</sup> Marta Jiménez Jaén, *La Ley General de Educación y el movimiento de enseñantes. Un análisis sociológico* (La Laguna: Universidad de La Laguna, 2005).

y polémicas por parte de sectores del Movimiento y de la oposición ideológica al régimen, cada vez más numerosa. Por lo que no es de extrañar que la reforma no sobreviviera al proceso de aplicación. Algunas veces paralizándose y otras desnaturalizándose su esencia. Con el paso de los años las limitaciones fueran más que evidentes al chocar con el predominio de la adhesión a los valores democráticos.

Por otro lado, más allá de estos aspectos, estaban presentes las expectativas generadas por la reforma centrada en las funciones, objetivos y fines planteados por los legisladores. En cualquier caso, en la línea ya planteada por Althusser, la reforma de 1970 quedaría por debajo de las expectativas generadas provocando incluso efectos nulos o contrarios a los proyectados.<sup>69</sup> Esto es así, en parte, por el componente de idealismo que se inyecta en las mismas, y que Martín Criado lo articula en torno a tres grandes ejes que van más allá del simple deseo de cambiar o transformar una realidad.<sup>70</sup> Unas expectativas que Cabrera Montoya denomina «de desplazamientos» al plantearse unas exigencias que llegan incluso a ser incumplibles y contradictorias, pues parten de una imagen idealista de la educación y no son abordadas en los ámbitos específicos donde se producen esos problemas. En el caso de España, se le exigía al sistema educativo que resolviera una serie de problemas sociales y económicos tanto de naturaleza coyuntural como estructural que escapaban de su propia competencia y que invitaban a que de antemano se percibiera utópica.<sup>71</sup> En efecto, como recordaba Villar Palasí se trataba de ofertar una «educación general básica, sí, igual y gratuita para todos, para ricos y para pobres, para los hijos de empresarios y obreros, como

<sup>69</sup> Althusser en su teoría general de la ideología matiza que ésta no tiene historia, sino que la atravesía al igual que hace el inconsciente. Louis Althusser, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan* (Nueva Visión: Buenos Aires, 1988), 22.

<sup>70</sup> El primero, es partir de la retórica que las sociedades las conforman individuos, en lugar de relaciones objetivas entre posiciones; el segundo, es un presupuesto idealista y voluntarista basado en identificar la socialización escolar, entendida como la asimilación de unas normas y valores, como la decisiva en el comportamiento del individuo, eludiendo el resto de aprendizajes externos a la escuela; y el tercero, es obviar que los sistemas educativos responden a sistemas burocráticos que representan luchas de poder orientadas a imponer de manera imperativa prácticas educativas ajustadas a un marco axiológico. Enrique Martín Criado, «El idealismo como programa y como método de las reformas escolares», *El nudo de la Red* 3, no. 4 (2004): 18-32.

<sup>71</sup> Blas Cabrera Montoya, «La obediencia de las reformas educativas a las políticas educativas internacionales. Breve historia de cómo se hace camino desde la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 a la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013», *Historia y Memoria de la Educación* 3 (2016): 174.



deber y derecho fundamental de los españoles». <sup>72</sup> Lógicamente, para llevar a la práctica estos ambiciosos planteamientos se requería de instituciones docentes, recursos didácticos, profesorado, etc., máxime cuando la enseñanza básica y la formación profesional de primer grado pasaban a ser obligatorias y gratuitas. Junto a esta desactivación de los mecanismos financieros necesarios para la implantación y desarrollo de la reforma, se sumaron otras razones como fue la falta de legitimidad política y social, la confrontación entre los sectores del Movimiento y el rechazo por la parte más progresista de la sociedad. Para Díez Hotchleiner «faltó voluntad política para una generosa visión de futuro y consiguiente financiación. Esto contribuyó a que muchas cosas se quedaran en el camino». <sup>73</sup> En la exposición de motivos de la LGE se preveía un período de diez años para su implantación con el propósito de obtener el mayor rendimiento del sistema nacional y de los recursos invertidos. Además se trataba de una ley emanada de un régimen dictatorial, por lo que dada las propias condiciones ideológicas y políticas en las que se elaboró, no fue posible contar con las propuestas de los movimientos pedagógicos de carácter progresista ni con un debate políticamente hablando. <sup>74</sup> Fue, por tanto, «una buena reforma “desde arriba” al más puro estilo regeneracionista», anota Vega Gil. <sup>75</sup>

Es evidente que la LGE no llegó a cumplir las expectativas marcadas en el papel. Esto hizo que no tuviera el impacto esperado, a pesar de sus innegables consecuencias positivas a nivel educativo, social y económico, siendo de algún modo denostada. Así si en una primera etapa fue sinónimo de pacificación de un conflicto social, ideológico y político que, en buena medida, pretendía solventarse a través de la educación,

<sup>72</sup> Discurso de Villar Palasí ante la Comisión de Educación de las Cortes celebrado el 1 abril de 1970.

<sup>73</sup> Ricardo Díez Hotchleitner, «La reforma educativa de la Ley General de Educación de 1970. Datos para una crónica», *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 278. Los costes financieros de la LGE se incorporaron por anualidades a los Presupuestos Generales del Estado. En la Disposición Adicional segunda de la LGE se indicaban unas cifras orientativas sobre presupuestos de los gastos corrientes del MEC para llevar a cabo la reforma.

<sup>74</sup> Informe que eleva al Gobierno la Comisión evaluadora de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa en cumplimiento del Decreto 186/76 de 6 de febrero, Madrid, 1976. Sobre la educación en la transición política a la democracia destacar el análisis de Alejandro Mayordomo Pérez, «La transición a la democracia: educación y desarrollo político». *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria* 21 (2002): 19-47.

<sup>75</sup> Leoncio Vega Gil, «La reforma educativa en España (1970-1990)», *Educación en revista* 13 (1997): 111.

con el transcurso del tiempo las deficiencias y lastres de la reforma fueron más que evidentes. Por un lado, desde un punto de vista teórico, se trataba de una reforma ambiciosa que abarcaba todas las dimensiones del sistema estructural, curricular, organizativo y administrativo, aportando importantes logros, tales como la edificación de un tipo de escuela más integradora –el propio José Blat Gimeno, técnico proveniente de la UNESCO y principal responsable del Libro Blanco, admitía haberse inspirado en el modelo británico de la «comprehensive school»<sup>76</sup>; la integración de la formación del profesorado en las Universidades; etc. Pero, por otro lado, por muy innovadora que fuese respondió a criterios ideológicos de la élite tecnocrática franquista, al margen de cualquier debate o consenso con los sectores implicados de la sociedad civil (comunidad educativa, fuerzas sociales interesadas en la educación, etc.). Para gran parte del colectivo docente la reforma había sido impuesta sin consenso ni debate en cuanto a su diseño, por lo que «continuaron con su inercia en la práctica de un habitus profesional».<sup>77</sup>

Todo esto evidenciaba las contradicciones del propio régimen cuando desde un gobierno autoritario se cuestionaba todo el sistema educativo y se pretendía homologarlo a nivel europeo. Lo que supuso un enfrentamiento entre los distintos sectores desde los más integristas del régimen pasando por la parte más conservadora de la Iglesia hasta los más progresistas, pues defendían posturas dispares y en ocasiones antagónicas.<sup>78</sup> Pues más allá del nivel político y prescriptivo no debemos obviar el contexto ideológico en el que se desarrolló la reforma así como el papel que ejercieron los movimientos pedagógicos. Llegó un momento en el que la maquinaria articulada por el propio régimen supuso un obstáculo en ese proceso de desideologización de la administración pública y de la sociedad en general; y, la modernización y el desarrollismo dejaron de ser los principios legitimadores del franquismo. A pesar de

<sup>76</sup> Pamela O'Malley, *La educación en la España de Franco* (Madrid: Gens, 2008), 105.

<sup>77</sup> Miguel Beas Miranda, «Formación del magisterio y reformas educativas en España: 1960-1970», *Revista de currículum y Formación del profesorado* 14, no. 1 (2010): 411. Sobre la formación inicial y permanente del profesorado destacar de manera sucinta, la importancia de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs) tanto en los aspectos formativos a nivel pedagógico como en el asesoramiento técnico en los problemas educativos.

<sup>78</sup> Pamela O'Malley, «La Alternativa», *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 325-337. Estos aspectos son evidenciados en algunos de los artículos de la reforma que tras los debates de la Comisión sufrieron modificaciones.

defenderse por parte del régimen que el crecimiento económico haría posible «el progreso sin trastocar el orden político» la legitimidad del orden social partía no desde las instancias de la Iglesia o del Movimiento, sino desde la preeminencia de los resultados escolares.<sup>79</sup> Pues bien, el cambio en materia de política educativa de la mano de los tecnócratas que representaban el sector más aperturista del régimen se basó en una concepción desarrollista que pretendía alejarse del riguroso control ideológico e introducir cambios fundamentales en el aparato escolar español. Sin embargo, los problemas de financiación, la escasez de recursos materiales y humanos necesarios para una aplicación efectiva de la reforma, así como la precipitación en su aplicación, sin tiempo ni ensayos experimentales, abocaron a la ley hacia el fracaso. Además tuvo la limitación de la existencia de una administración centralizada, lo que implicaba uniformidad y descontextualización de las demandas educativas de cada territorio.<sup>80</sup> Han transcurrido cincuenta años de la aprobación de la LGE y resulta, al menos curioso, que a pesar del recelo que despertó entre quienes se opusieron a su financiación, ha estado en vigor en los primeros diez años de democracia, hasta la aprobación de la LODE (1985), y durante veinte años, hasta la reordenación del sistema educativo (LOGSE, 1990). No cabe duda que representó un antecedente de la política educativa democrática que años más tarde, tras haber atravesado la transición política, se plasmaría en la Constitución de 1978. A partir de entonces la realidad escolar no sería la misma en España,<sup>81</sup> y tras su derogación hemos asistido a una corriente reformista de la educación por parte de los distintos gobiernos democráticos justificada, en la mayoría de los casos, por razones de carencias del sistema educativo en ese momento en vigor. En fin, se diría que actualmente seguimos inmersos en esa corriente reformista que alimentada por la racionalidad tecnoburocrática suscita en la comunidad educativa y en la sociedad en general una gran inquietud hasta el punto que se reclame más

<sup>79</sup> Félix Ortega, «La ideología de la reforma educativa de 1970», 39.

<sup>80</sup> En este sentido, destacamos el reciente análisis de Antonio Viñao Frago, «La Ley General de Educación de 1970. ¿Final de una etapa? ¿Comienzo de otra?», en *Modernización educativa y socialización política. Contenidos curriculares y manuales escolares en España durante el tardofranquismo y la Transición democrática*, ed. Manuel Ferraz Lorenzo (Madrid: Universidad de La Laguna y Editorial Morata, 2020), 125-149.

<sup>81</sup> Alejandro Tiana Ferrer, «La Ley General de Educación veinte años después. Elementos para una revisión», *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 9.

estabilidad para el sistema escolar. Esta «preocupante inestabilidad» legislativa que señala Puelles Benítez<sup>82</sup> no es una cuestión baladí si tenemos en cuenta el escaso tiempo que han permanecido en vigor las leyes educativas posteriores, es decir, las aprobadas ya en tiempos de la transición democrática hasta la actualidad.<sup>83</sup> Todo ello, como es bien sabido, alimentado por las diferencias en la determinación del estatus de la enseñanza pública y la enseñanza privada que han abocado a ese inquietante baile de leyes que hace inviable cualquier reconocimiento de los esfuerzos ya realizados en materia de política educativa, a la vez que refleja un cierto desencanto y escepticismo en la opinión pública en general.

### Nota sobre la autora

PATRICIA DELGADO-GRANADOS es doctora, con mención europea, en Filosofía y Ciencias de la Educación, y Premio Extraordinario de Doctorado por la Universidad de Sevilla. Profesora titular de Universidad en el Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla. Sus líneas de investigación se centran en: historia de la educación española en la etapa contemporánea, política educativa y pensamiento educativo. El resultado de estas investigaciones los ha dado a conocer en proyectos de investigación, libros, ponencias y artículos publicados en revistas especializadas. Ha realizado estancias de investigación y docencia en diversas Universidades internacionales (Ciudad de México, Londres, Messina, Roma, Ferrara, Salzburgo, Lisboa y Bari) y es integrante del grupo de investigación *Historia, Memoria y Patrimonio de la Educación*. Ha ocupado los puestos de secretaria del Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social y de vicedecana de Ordenación Académica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Actualmente es miembro de la Junta Directiva de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), Secretaria de la revista *Historia y Memoria de la Educación* y forma parte del Consejo Asesor de la colección «Clásicos de la Educación» de la Editorial Morata.

<sup>82</sup> Manuel de Puelles Benítez, «Reflexiones sobre cuarenta años de educación en España o la irresistible seducción de las leyes», *Historia y Memoria de la Educación* 3 (2016): 17.

<sup>83</sup> Precisamente en estos meses se ha puesto en marcha en el Congreso de los Diputados el proceso que dará lugar a una ley educativa que sustituirá a la LOMCE... Es decir, sería la octava ley orgánica de educación aprobada en democracia.

## REFERENCIAS

- Alted Vigil, Alicia. *La política económica en España durante el régimen de Franco: una perspectiva histórica*. Madrid: UNED, 1986.
- Althusser, Louis. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Nueva Visión: Buenos Aires, 1988.
- Aróstegui Sánchez, Julio. «La historiografía sobre la España de Franco. Promesas y debilidades». *Historia Contemporánea* 7 (1992): 77-100.
- Aróstegui Sánchez, Julio. *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica, 1995.
- Beas Miranda, Miguel. «Formación del magisterio y reformas educativas en España: 1960-1970». *Revista de currículum y Formación del profesorado* 14, no. 1 (2010): 397-414.
- Benjamin, Walter. *Escritos autobiográficos*, trad. Teresa Rocha Marco. Madrid: Alianza Editorial, 1996.
- Blat Gimeno, Amparo. «El Llibre Blanc i la Llei General d'Educació de 1970 segons Blat Gimeno». *Educació i Història* 36 (2020): 161-175.
- Cabrera Montoya, Blas. «Políticas educativas en clave histórica: la LOGSE de 1990 frente a la LGE de 1970». *TEMPORA* 10 (2007): 147-181.
- Cabrera Montoya, Blas. «La obediencia de las reformas educativas a las políticas educativas internacionales. Breve historia de cómo se hace camino desde la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 a la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013». *Historia y Memoria de la Educación* 3 (2016): 171-195.
- Carr, Edward H. *¿Qué es la historia?* Barcelona: Ariel Historia, 2003.
- Carreras, Albert y Xavier Tafunell. *Estadísticas históricas de España. Siglos XIX-XX*. 3 volúmenes. Madrid: Fundación BBVA, 2006.
- Cruz Orozco, José Ignacio. *Prietas las filas. Las Falanges Juveniles de Franco*. Valencia: Publicacions de la Universitat de Valencia, 2012.
- Delgado Granados, Patricia. *Las enseñanzas profesionales en la dictadura franquista (1955-1970)*. Sevilla: Kronos, 2003.
- Delmiro Coto, Benigno. *La rebelión de la cultura en Asturias: Las sociedades culturales frente al franquismo*. Oviedo: KRK Ediciones, 2019.
- Díez Hochleitner, Ricardo, Joaquín Tena Artigas y Marcelino García Cuerpo. *La reforma educativa española y la educación permanente*. París: UNESCO, 1977.
- Díez Hochleitner, Ricardo. «La reforma educativa de 1970. Su pequeña historia», en *Simposium Internacional sobre Educación e Ilustración* (Madrid: MEC, 1988), 477-498.
- Díez Hochleitner, Ricardo. «La reforma educativa de la Ley General de Educación de 1970. Datos para una crónica». *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 261-278.

- Domènech Sampere, Xavier. «La formación de la clase obrera bajo el franquismo. Nuevos debates». *Ayer* 79, no. 3 (2020): 283-296.
- Escolano Benito, Agustín. «Discurso ideológico, modernización técnica y pedagógica crítica durante el franquismo». *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 8 (1989): 7-28.
- «Los comienzos de la modernidad pedagógica en el franquismo (1951-1964)». *Revista española de Pedagogía* 50, no. 192 (1992): 289-310.
- Espigado Tocino, Gloria y Blas Cabrera Montoya. «Las leyes educativas de la democracia en España a examen (1980-2013)». *Historia y Memoria de la Educación* 3 (2016): 7-14.
- Estapé, Fabián. *De tots colors: Memories*. Barcelona: Edicions 62, 2000.
- Fernández Cantos, José Luis y Joaquín G. Carrasco. *Ley General de Educación. Espíritu y realidad de la reforma educativa española*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1971.
- Fernández de la Mora, Gonzalo. *El crepúsculo de las ideologías*. Madrid: Espasa Calpe, 1986.
- Fernández Soria, Juan Manuel. *Educación, socialización y legitimación política (España 1931-1970)*. Valencia: Tirant lo Blanch, 1998.
- Fernández Soria, Juan Manuel. «Usos y dimensión moral de la memoria y el olvido en la historia de la educación». *Sarmiento* 10 (2006): 25-58.
- García Delgado, José Luis. *La economía española durante el franquismo*. Barcelona: Temas para el Debate, 1995.
- Giménez Martínez, Miguel Ángel. *El Estado franquista. Fundamentos ideológicos, bases legales y sistema institucional*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2014.
- Informe FOESSA. *Informe sociológico sobre la situación social en España*. Madrid: Euroamérica, 1966.
- Jiménez Jaén, Marta. *La Ley General de Educación y el movimiento de enseñantes. Un análisis sociológico*. La Laguna: Universidad de La Laguna, 2005.
- Lerena Alesón, Carlos. *Escuela, ideología y clases sociales*. Barcelona: Ariel, 1976.
- Mannheim, Karl. «El problema de las generaciones», *REIS* 62 (1993): 193-242.
- Martín Criado, Enrique. «El idealismo como programa y como método de las reformas escolares». *El nudo de la Red* 3, no. 4 (2004): 18-32.
- Mayordomo Pérez, Alejandro. «La transición a la democracia: educación y desarrollo político». *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria* 21 (2002): 19-47.
- Mayordomo Pérez, Alejandro. «Aproximación a enfoques y tiempos de la política educativa», en *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*, editado por Alejandro Mayordomo Pérez, 7-39. Valencia: Universitat de València, 1999.
- MEC. *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid: MEC, 1969.

- MEN-OCDE, *Las necesidades de educación y el desarrollo económico-social de España*. Madrid: MEN-OCDE, 1963.
- Molinero, Carmen e Pere Ysàs. *La anatomía del franquismo. De la supervivencia a la agonía, 1945-1977*. Barcelona: Crítica, 2008.
- Moradiellos García, Enrique. «Franco, el Caudillo: origen y perfil de una magistratura política carismática». *Historia y Política* 35 (2016): 261-287.
- Morgenstern de Finkel, Sara. «Transición política, práctica educativa y formación del profesorado». *Revista de Educación* 284 (1987): 77-99.
- Morgenstern de Finkel, Sara. «The scenario of the Spanish Educational Reform». En *Understanding Educational Reform in global context. Economy, ideology and the State*, editado por Mark Ginsburg, 151-178. Nueva York: Garland Publishing, 1991.
- O'Malley, Pamela. «La Alternativa». *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 325-337.
- O'Malley, Pamela. «Turning point: the 1970 Education Act». En *Education Reform in Democratic Spain, International Developments in School Reform*, editado por Oliver Boyd-Barret, 25-31. New York: Routledge, 1995.
- La educación en la España de Franco*. Madrid: Gens, 2008.
- Oltra, Benjamín y De Miguel, Amando. «Bonapartidismo y catolicismo: una hipótesis sobre los orígenes ideológicos del franquismo». *Papers: Revista de Sociologia* 8 (1978): 53-102
- Ortega, Félix. «La ideología de la reforma educativa de 1970». *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 31-46.
- Ortega, Félix. *El mito de la modernización. Las paradojas del cambio social*. Barcelona: Anthropos, 1994.
- Pozo Andrés, María del Mar del y Sjaak Braster. «The Reinvention of the New Education Movement in the Franco Dictatorship (Spain, 1936–1976)». *Pedagogica Historica* 42, no. 1-2 (2006): 109-126.
- Preston, Paul. *Franco: Caudillo de España*. Madrid: Debate, 2015.
- Puelles Benítez, Manuel de. «Oscilaciones de la política educativa en los últimos cincuenta años: Reflexiones sobre la orientación política de la educación». *Revista Española de Pedagogía* 192 (1992): 311-319.
- Puelles Benítez, Manuel de. «Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970». *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 13-29.
- Puelles Benítez, Manuel de. «Evolución de la educación en España durante el franquismo». En *Historia de la Educación. Edad Contemporánea*, editado por Alejandro Tiana, Gabriela Ossenbach y Florentino Sanz, 289-314. Madrid: UNED, 2002.

- Puelles Benítez, Manuel de. *Política y educación en la España contemporánea*. Madrid: UNED, 2011.
- Puelles Benítez, Manuel de. «Reflexiones sobre cuarenta años de educación en España o la irresistible seducción de las leyes». *Historia y Memoria de la Educación* 3 (2016): 15-44.
- Ramírez Jiménez, Manuel. *España 1939-1975. Régimen político e ideología*. Barcelona: Labor, 1978.
- Raymond, Carr y Pablo Fusi, Juan. *España, de la dictadura a la democracia*. Barcelona: Planeta, 1979.
- Rebollo Torío, Miguel Ángel. *Vocabulario político republicano y franquista, 1931-1971*. Valencia: Fernando Torres Editor, 1978.
- Riquer, Borja de. *La dictadura de Franco*. Volumen 9. Barcelona: Crítica-Marcial Pons, 2010.
- Ruiz-Giménez, Joaquín. «Educación y socialización». *Cuadernos para el Diálogo* 79 (1970): 16-18.
- Ruiz Carnicer, Miguel Ángel. *El Sindicato Español Universitario (SEU), 1939-1965. La socialización política de la juventud universitaria en el franquismo*. Madrid: Siglo XXI, 1996.
- Santamaría Ossorio, Julián (comp.). *En transición a la democracia en el Sur de Europa y América Latina*. Colección monográfica. Madrid: CSIC, 1982.
- Sevilla Moreno, Diego. «La difícil traslación a una política de gobierno de un acuerdo constitucional forzado. La Unión de Centro Democrático y su malograda Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE) de 1980». *Historia y Memoria de la Educación*, 3 (2016): 45-70.
- Soto Carmona, Álvaro y Pedro A Martínez Lillo. «La naturaleza del franquismo». *El País*, 8 de junio de 2011.
- Soto Carmona, Álvaro. «Los pactos en las transiciones democráticas. España: 1975-1982». *APORTES* 93, no. 1 (2017): 221-243.
- Tena Artigas, Antonio. «La Educación y el primer Plan de Desarrollo». *Revista de Educación* 180 (1966): 26-31.
- Tiana Ferrer, Alejandro. «La Ley General de Educación veinte años después. Elementos para una revisión». *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 7-10.
- Tiana Ferrer, Alejandro. «El proceso de universalización de la enseñanza secundaria en España en la segunda mitad del siglo XX: una aproximación estadística». *Bordón* 6, no. 4 (2013): 149-165.
- VV. AA. *Informe del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento: el desarrollo económico de España*. Madrid: Oficina de Coordinación y Programación Económica, 1962.
- Vega Gil, Leoncio. «La reforma educativa en España (1970-1990)». *Educación en revista* 13 (1997): 101-132.



- Viñao Frago, Antonio. «La educación general básica. Entre la realidad y el mito». *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 47-71.
- Viñao Frago, Antonio. «La educación en el franquismo (1936-1975)». *Educación en Revista* 51 (2014): 19-35.
- Viñao Frago, Antonio. *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons, 2004.
- Viñao Frago, Antonio. «Ayer y hoy de la educación en España. Memorias y desmemorias». En *Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria*, editado por Carlos Lomas, 23-60. Madrid: Octaedro, 2011.
- Viñao Frago, Antonio. «La Ley General de Educación de 1970. ¿Final de una etapa? ¿Comienzo de otra?». En *Modernización educativa y socialización política. Contenidos curriculares y manuales escolares en España durante el tardofranquismo y la Transición democrática*, editado por Manuel Ferraz Lorenzo, 125-149. Madrid: Universidad de La Laguna y Editorial Morata, 2020.
- Ysàs, Pere. «El Consejo Nacional del Movimiento en el franquismo tardío». En *Falange. Las culturas políticas del fascismo en la España de Franco (1936-1975)*, editado por Miguel Ángel Ruiz Carnicer, 365-381. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 2013.



## TESTIMONIOS



## LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Y LA PROFESIONALIDAD DE UN DOCENTE<sup>α</sup>

*The General Education Act and the professionalism of a teacher*

José María Rozada Martínez<sup>β</sup>

La Ley General de Educación (LGE) admite al menos dos niveles de lectura: como normativa que llega a los centros y como hito que señala un cambio importante en el sistema de enseñanza.

En lo que respecta a mi profesionalidad, no fue la misma al principio que con el paso del tiempo. Esta afirmación se basa en un concepto de la profesión que no se deriva del sinnúmero de trabajos realizados en el ámbito de la sociología de las profesiones en general y de la profesionalidad docente en concreto, sino que procede de mi propia experiencia y reflexión autobiográfica. Una concepción que enfatiza el empeño por ubicarse y trabajar en el complejo campo de las relaciones entre el conocimiento académico-universitario, por un lado, y la docencia en las escuelas, los institutos y otras instituciones de enseñanza no universitaria, por otro. El resultado final, tras décadas de andadura en ese viaje a Ítaca, no es un seguro puerto de llegada, sino la convicción de que la identidad más adecuada para situarse y avanzar profesionalmente es la de entenderse a uno mismo como responsable y constructor de su propia pedagogía, que será pequeña por ser biográfica e intransferible, por tanto, no generalizable, además de carente de institución y comunidad de iguales, académico-universitaria o docente, que la acoja y ampare plenamente como algo llevado a cabo por «uno de los suyos». Hablo de algo así como de un tipo de profesional «sin techo» –institucionalmente hablando, claro, aunque dicho con el mayor respeto por quienes padecen socialmente esta lacra–.

---

<sup>α</sup> Agradezco a Aida Terrón sus comentarios a una primera lectura del texto.

<sup>β</sup> Camino de Los Tilos, 115, 33429, La Fresneda (Siero, Asturias, España). josemariarozmart@gmail.com.

Con estos mimbres se puede hilvanar un cuadro de doble entrada (Gráfico 1), aunque imperfecto, toda vez que resulta imposible delimitar con precisión cartesiana sus cuatro partes, dadas las múltiples interrelaciones que se dan entre ellas; y tampoco se pueden acotar en el tiempo, porque tanto la LGE como yo tenemos un antes y un después de 1970. Con dicho cuadro a la vista, organizaré esta breve colaboración autobiográfica en cuatro partes.

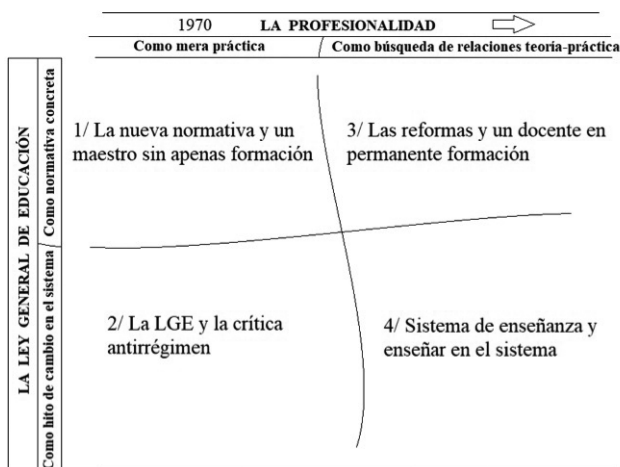


Gráfico 1.

## LA NUEVA NORMATIVA Y UN MAESTRO SIN APENAS FORMACIÓN

En 1970 mi formación era la de un maestro del Plan 1950, sin un bagaje de conocimientos que me permitiera tener la menor posibilidad de intervenir con criterio profesional en una escuela a la que había llegado apenas superada la adolescencia. De las materias que tenía que enseñar sabía poco más que un alumno al terminar el bachillerato elemental; de lo demás, vamos a decir genéricamente, de pedagogía, prácticamente nada. Las metodologías asociadas a las materias que figuraban en el plan de estudios, o no se daban o eran saberes sin relevancia alguna. La Pedagogía, como asignatura específica que se cursaba en los dos últimos años, había consistido en un dictado de apuntes desvitalizado en su contenido y carente de significado alguno para siquiera repensar la experiencia de la escolaridad que teníamos quienes nos

sentábamos, obligadamente enmudecidos, a tomar unas notas que nos permitieran algo más que una superficial memorización llevada a cabo sin otra motivación que la de aprobar exámenes y «eliminar» materia.

Como bien señalan buen número de estudiosos, cuando se llega a la escuela, máxime si se hace con una formación paupérrima, lo que de inmediato se impone son los modos de hacer que uno mismo ha vivido como estudiante, de modo que la «cultura empírica de la escuela»<sup>1</sup> se constituye en la base sobre la que el recién llegado dejará algunas pinceladas procedentes de su carácter y otros aspectos de su vida personal.

Hablamos, pues, de una escuela tradicional y un maestro que, sin tener formación suficiente para generar alternativas bien fundadas dentro de ella, se limitaba a introducir pequeños cambios bien intencionados –dictado-copia, partidos de fútbol con los alumnos, televisión para ver programas sobre la naturaleza, proyector de diapositivas, salidas lúdicas o formativas, bromas que distendían el ambiente, algunas preguntas que hicieran pensar y no meramente repetir lo que venía en los libros de texto, etc.– que, gracias al contraste con su desvaído pasado escolar y también a su ignorancia, le proporcionaban una autoestima de innovador.

En los años anteriores y siguientes a la LGE estuve en escuelas unitarias rurales y colegios nacionales. No leí el *Libro Blanco* ni la propia Ley cuando se publicaron. El primero no establecía norma alguna cuya aplicación me afectara, y, sobre la segunda, ya llegarían las directrices que hubiera que seguir. En las escuelas rurales tal cosa corría a cargo de la inspección, generalmente a través de los «centros de colaboración». En los colegios nacionales eran los directores quienes decían lo que había que hacer y cómo en todo lo referente a las cuestiones administrativas y la organización del centro. De modo que las pautas para cumplimentar adecuadamente los Libros de Escolaridad –anteriores a la

---

<sup>1</sup> Agustín Escolano Benito, «Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros», *Revista de Educación* n.º ext. (2000): 201-218. Es, a su vez, interesante sobre las culturas escolares, en relación con las reformas e innovaciones educativas, el trabajo de Antonio Viñao Frago, «Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas», *Con-Ciencia Social* 5 (2001): 27-45. También profundizaron, en esta ocasión sobre el «núcleo duro» (ceremonias y mitos) de la cultura escolar, a partir de conceptualizaciones derivadas del materialismo filosófico de Gustavo Bueno, Aida Terrón Bañuelos y Violeta Álvarez Fernández, «Sobre la cultura escolar y los mitos en nuestra escuela», *Cultura y Educación* 14, no. 3 (2002): 237-252.

propia LGE–, los nuevos ERPAs (Extracto del Registro Personal del Alumno) y cualquier otra documentación con la que los maestros no estuviéramos familiarizados no planteaban mayor problema; siempre resultaba fácil informarse acerca de cómo hacerlo.

Mi LGE fueron las «Nuevas Orientaciones Pedagógicas para la Educación General Básica» publicadas en la revista del CEDODEP (Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria).<sup>2</sup> En ellas estaba todo lo que me hacía falta para orientarme acerca de lo que el Ministerio proponía hacer en la escuela. Nada sabía yo de los fundamentos teóricos de todo aquello. Ni me preocupaban tampoco. Era una propuesta bien ordenada y fácil de consultar; además, se trataba de unas «orientaciones». No dejaba de ser útil consultarlas. Otra cosa era lo que uno fuera a hacer en el aula. Por otra parte, los libros de texto, complementados con sus fichas y el libro del profesor, ya se ocuparían de disponerlo adecuadamente para el trabajo cotidiano con los alumnos. Consultaba dichas orientaciones, aun intuyendo que se trataba de lo que el profesor Viñao denominaría, con atinada chanza, como «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 referencias a la realidad y a situaciones o circunstancias a tener en cuenta».<sup>3</sup> A mí me satisfacía leer párrafos en los que se decía, por ejemplo, que se trataba de «unas orientaciones indicativas [o que] los cambios y transformaciones que se introducen en los contenidos, en la metodología y en las actitudes, no son normas que deban seguirse imperativamente, sino que son más bien directrices y sugerencias»,<sup>4</sup> porque me abrían puertas para entrar y salir en lo dispuesto según me pareciera, teniendo siempre una primera línea de defensa si acaso la inspección se presentaba y formulaba alguna objeción con respecto a lo que hacía en mis clases frente a lo que la Ley determinaba. Cosa que, por otra parte, nunca ocurrió, porque tal como dice mi amigo Julio Mateos, también maestro rural entonces: «En no muchas ocasiones visitó mis escuelas la inspección y en esas visitas se

<sup>2</sup> *Vida Escolar*, 124-126 (1970-1971).

<sup>3</sup> Antonio Viñao Frago, «La Educación General Básica. Entre la realidad y el mito», *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 59.

<sup>4</sup> *Vida Escolar*, 124-126 (1970-1971): 11.



limitaba a una conversación distendida conmigo».<sup>5</sup> No conocí una inspección fiscalizadora de programaciones tecnicistas, como suele decirse cuando se resalta, creo que en exceso, lo que supuso en la escuela la llegada de la idea de que había que programar pormenorizadamente la actividad escolar. Estando en una escuela rural, vino a verme la inspectora y en el informe que redactó escribió lo siguiente: «Hemos podido advertir el buen deseo del Sr. Rozada de adaptar las exigencias educativas y didácticas a los distintos niveles de los alumnos: de edad, situación de escolaridad, ambiental [...] con un intento de programación aceptable. [Los subrayados son míos, JMR]».<sup>6</sup> Sin embargo, he de decir que mi programación no seguía taxonomía alguna; consistía en unas hojas de tamaño DinA4 divididas en tantas columnas como días tiene la semana, anotando muy esquemáticamente en cada una de ellas lo que iba a trabajar con cada pequeño grupo en los que estaban divididos los alumnos de aquella escolita rural; no había objetivos generales ni específicos ni operativos ni verbos de acción para formularlos; se trataba de algo mucho más sencillo, que hacía para evitar la ansiedad que produce el tener que pensar sobre la marcha lo que a cada cual se le va a proponer, pero sin la pretensión de establecer con rigidez lo que la gestión de la vida del aula aconsejara hacer en cada momento.

Contra esa idea tan extendida de que la LGE trajo consigo una insoportable presión tecnicista sobre el trabajo del docente, añadiré solamente una anécdota que refleja bien el perfil de algunos inspectores en aquella época. En otra de mis escuelas, como me gustaba tener a la vista lo que íbamos a hacer a lo largo del día, porque era una buena manera de que también los alumnos se ubicaran en el tiempo y sobre el tipo de materia que íbamos a abordar durante la primera hora, después del recreo y por la tarde, cogí el cuadro de una Inmaculada de Murillo que a mi llegada estaba colgado en la pared del fondo de la clase, le di la vuelta y, aprovechando el marco, coloqué con orgullo de innovador un

<sup>5</sup> Julio Mateos Montero, *Materia y fantasías pedagógicas* (sin paginar) (<https://www.materiayfantasiapedagogicas.es/memoria-profesional/>) (consultada el 20-2-2021).

Quiero aprovechar esta nota para agradecerle a Pedro Antonio Carrio Martínez, compañero de estudios, amigo y también maestro rural a finales de los años sesenta y comienzos de los setenta, la larga conversación que mantuvimos el martes 9 de febrero del 2021, ayudándome a recordar numerosos aspectos sobre los que mi memoria mostraba inseguridad.

<sup>6</sup> *Enseñar, y pensar la profesión. Autobiografía de un docente*. Autoedición (2018), 130 (<http://www.formarsecomoprofesor.es/autobiografia/>).

cuadro horario bien visible. Cuando llegó la inspectora, preguntó por la Virgen.

Puedo afirmar que en las aulas donde enseñé, el tecnicismo no irrumpió agresivamente impulsado por la inspección. Al menos en algunos casos, el pasado se mantuvo como amortiguador de la llegada de lo nuevo. Yo mismo, a pesar de los diagramas de Venn, los subconjuntos, las intersecciones, los fonemas, los morfemas, los lexemas y otros contenidos que también eran nuevos para mí, sin dejarlos de lado, seguí dedicándole el tiempo que hiciera falta a la lectura, la escritura y el cálculo, que me parecían –y me siguen pareciendo hoy– saberes «instrumentales» básicos. Las Orientaciones Pedagógicas las consultaba, por ejemplo, para medir la velocidad lectora de cada uno de mis alumnos, haciéndome así una idea de lo lejos o cerca que estaban de los estándares que los expertos señalaban como orientativos, o el conocimiento del Sistema Métrico Decimal que correspondía a las distintas edades y niveles del alumnado, lo que me orientaba mucho acerca de con qué alumnos debería insistir más sobre determinados contenidos.

El cómo se lleva un aula o una escuela fue, al menos en mi caso, escasamente alterado por la LGE, y no por el criterio bien fundado que tuviera contra ella para pararle los pies en algo, sino porque la recibí desde una cultura escolar asentada y la personalidad de un docente determinado, únicamente dispuesto a cambiar aquello que le viniera bien a su manera de entender y hacer las cosas; y porque tampoco, como he dicho, la propia Ley y sus desarrollos normativos pretendieron entrar en el aula imperativamente, toda vez que los agentes mediadores entre la administración y los centros, al menos los que yo he conocido, en unos casos pertenecían a un mundo en declive y en otros fueron, discreta y un tanto paternalistamente, bastante respetuosos con los maestros y nuestras formas de enseñar.

## LA LGE Y LA CRÍTICA ANTIRRÉGIMEN

Se ha dicho muchas veces que la LGE tiene su origen político e ideológico en lo que hoy denominamos «tardofranquismo». Mi capacidad crítica con respecto a ella también surge en dicho contexto. Tras venir con quince años del pueblo a la ciudad para pasar tres cursos en la despolitizada y anodina Escuela Normal –las únicas discusiones que

recuerdo eran las que se producían los lunes a propósito de los resultados de la liga de fútbol–, mis avances en la percepción del régimen político en que vivía se iniciaron básicamente en los pisos que compartí con estudiantes –finales de los años sesenta–, algunos de ellos universitarios, así como en el denominado «movimiento de interinos» –comienzos y mediados de los años setenta–, que en 1974 cristalizó en la Asociación de Antiguos Alumnos de Magisterio de Oviedo, cuyo artesanal *Boletín* ciclostilado documenta bastante bien el enfoque y el contenido de las críticas que entonces le hacíamos a la LGE los maestros asturianos más movilizados. Mi encuentro con la LGE no se dio, pues, solamente en los lugares de trabajo, sino también en el contexto del activismo presindical y político. La lectura de los ejemplares del mencionado *Boletín* permite acercarse al tipo de recepción que la Ley tuvo en aquel ambiente reivindicativo y contestatario. No es aventurado decir que a dicha Ley «se la juramos» no tanto por el análisis interno e histórico que hiciéramos de ella, sino por ser criatura procedente del régimen que combatíamos procurando erosionarlo cuanto pudiéramos, resultando que unas veces criticábamos la Ley por lo que establecía y otras porque no se cumplía. No fui particularmente beligerante contra ella, pero, en general, me parecían bien todas las críticas, no por su nivel de argumentación, sino por ir contra quien iban.

Por ejemplo, criticábamos, entre otras muchas cosas, el efecto segregador que tenía la Ley en sí: «la Ley de Educación está montada para seleccionar a una minoría que acceda a estudios superiores, mientras la mayoría pasa a la Formación Profesional (si encuentran dónde) como futura mano de obra abundante»;<sup>7</sup> pero protestábamos también contra su deficiente aplicación señalando, por ejemplo, que las tasas de escolarización en preescolar no llegaran al 50% en España ni superasen el 20% en Asturias, o por las precarias condiciones en las que eran escolarizados muchas veces los alumnos: «En Oviedo y en algunos otros lugares de la provincia, [...] ha habido que recurrir a las aulas prefabricadas».<sup>8</sup> Por cierto, que yo mismo enseñé en alguno de aquellos barracones, incluso en locales prestados, como el de una dependencia

<sup>7</sup> *Boletín de la Asociación de AA. AA. de la Escuela Universitaria de formación del Profesorado de EGB* (mayo 1975): 8. En la mayoría de las colaboraciones no figura el autor. Su confección era tan artesanal y descuidada que no hacíamos constar el número, incluso no se conservaba la cabecera.

<sup>8</sup> *Boletín de la Asociación de AA. AA. de la Escuela Universitaria de EGB* (noviembre 1975): 22.

parroquial anexa a la iglesia del pueblo. Sin embargo, he de reconocer que al mismo tiempo que criticaba las pésimas condiciones de escolarización, personalmente, al menos en parte, las disfrutaba, porque estar alejado del edificio principal del colegio me permitía esa mayor libertad que es propia de las escuelas rurales. Así que sobre este aspecto no fui beligerante sobre el terreno, pero sí sobre el papel, en las asambleas y donde quiera que se tratara de argumentar contra un régimen político execrable.

## LAS REFORMAS Y UN DOCENTE EN PERMANENTE FORMACIÓN

Atendiendo a la idea de profesionalidad que presento en el segundo párrafo de este texto, a finales de los setenta mi vida profesional comenzó a recorrer el camino que en él se señala. Cuando, tras finalizar la Licenciatura en Filosofía y Letras, y, por encargo del director del Departamento de Geografía, comencé a interesarme por la enseñanza de dicha materia, empecé a descubrir el inmenso valor formativo que tenían la denominadas Ciencias de la Educación para repensar mi profesión. Pero no como ejercicio académico, sino modestamente y a la vez sin miedo, releyéndolas también a ellas con el fin de acercar en la mente y en la práctica de un maestro concreto los mundos separados del conocimiento académico y de los quehaceres de la escuela.

A partir de ahí, en un proceso lento que duraría ya toda mi vida profesional, fui manejando saberes sobre las disciplinas que enseñaba, los modelos didácticos, la teorías de la educación y del currículum, las principales aportaciones de las psicologías del desarrollo y del aprendizaje, la sociología de la educación, la antropología, la historia de la educación –sobre esta he de reconocer aquí que de manera un tanto tardía– y cuanto me viniera bien para pensar mi profesión, pero, como digo, no de una manera académicamente enciclopédica, lo que, por otra parte, me habría resultado imposible, sino a la búsqueda de ideas que me inspiraran formas de enseñar, no ideales, sino posibles, diseñadas biográficamente como el pensamiento y la acción de un docente determinado.

Ese camino atravesó numerosas reformas. En lo que respecta a la LGE he decir que obtuve gran beneficio profesional de la creación en su día del Ciclo Superior de la EGB, del que luego fui convencido

defensor,<sup>9</sup> porque, entre los años 1982 y 1987 tuve la oportunidad y la dicha de enseñar Ciencias Sociales en sexto, séptimo y octavo cursos, llevando mi profesionalidad al nivel más gratificante que ha alcanzado, al crear un método adecuado a mis ideas y posibilidades de acción, que no fueron pocas, porque, como he dicho –tomando distancia de la muy extendida cultura de la queja–, las puertas para entrar y salir en las disposiciones administrativas son muy amplias en el nivel de la docencia concreta. En mi caso, revisaba el programa de Ciencias Sociales hasta dejarlo en seis u ocho temas por curso; no examinaba ni formulaba objetivos, sino unas intenciones muy generales que me ayudaban a seleccionar los contenidos más acordes con ellas, además de seguir una secuencia de actividades bien fundamentada; todo con un respaldo argumental basado en algunas de las multidisciplinarias lecturas que hacía. Para entonces ya comenzaba a estar profesionalmente empoderado para someter a crítica las propuestas didácticas de raigambre tecnicista, vinieran de donde viniesen, valdría decir, porque las reformas siguientes no variarían en esto el rumbo señalado por la LGE.<sup>10</sup> También es cierto que continué gozando de la libertad para organizar mi docencia que había tenido en 1970, si bien ahora podía explicar con «cierta» solvencia pedagógica lo que hacía.<sup>11</sup>

## SISTEMA DE ENSEÑANZA Y ENSEÑAR EN EL SISTEMA

Es comúnmente aceptado que los grandes hitos que marcan el devenir histórico del sistema de enseñanza en España son la Ley Moyano (1857) y la Ley General de Educación (1970). Eso lo aprendí a comienzos

<sup>9</sup> «En defensa de la Escuela Pública y contra el dogmatismo de que los niños y las niñas de 12-14 años deban abandonar las escuelas y escolarizarse necesariamente en los institutos». *Con-Ciencia Social* 2 (1998): 226-231.

<sup>10</sup> «Las reformas y lo que está pasando. (De cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado)», *Con-Ciencia Social* 6 (2002): 15-57. (<http://www.formarsecomoprofesor.es/category/2002/las-reformas-y-lo-que-esta-pasando-de-como-en-la-educacion-la-democracia-encontro-su-pareja-el-mercado/>).

<sup>11</sup> Aunque, sin duda, el lector entenderá el adjetivo «cierta» en su acepción de «pequeña cantidad», debo decir que en lo referido al establecimiento de relaciones entre el conocimiento académico sobre la educación y la práctica docente, lo pequeño no es poco, teniendo en cuenta que no forma parte de ninguna de las tres culturas escolares (la empírica de los enseñantes, la científica de los académicos y la política de los gestores, tal como las denomina el profesor Escolano) la idea de que un docente explique con fundamentos teóricos solventes los porqués de lo que hace en la escuela. Hablo de eso que al final de mi vida profesional he rotulado como «pequeña pedagogía» (<http://www.formarsecomoprofesor.es/mi-pequena-pedagogia/>).

de los ochenta, que fue cuando leí a Puelles Benítez,<sup>12</sup> a Carlos Lerena<sup>13</sup> y a otros a partir de ellos, lo cual tuvo dos efectos: el primero, el de superar la crítica que venía haciendo a la LGE a lo largo de la década anterior, elevándola del nivel de normativa surgida de un régimen político detestable, al de un sistema que está por encima incluso de la muerte de un dictador y la construcción de una democracia; el segundo, el de asumir el reto de encontrarle sentido a una enseñanza que se lleva a cabo y se piensa en el seno de un sistema cuyas funciones últimas se cumplen independientemente de lo que piensen y hagan quienes trabajan en él.

La sociología parecía menospreciar el trabajo didáctico que había comenzado a desarrollar, no solo con el fin inmediato de mejorar mis clases, sino también de comprender mejor los problemas que tenía entre manos y el contexto en que debía abordarlos. Por ejemplo, golpeaba mi cabeza por dentro, amenazando con paralizar mi trabajo, la sentencia de mi admirado Carlos Lerena: «No son los maestros quienes fundamentalmente hacen la escuela, sino la escuela la que hace a los maestros».<sup>14</sup> Si leía psicología con el fin de saber algo acerca de los procesos de desarrollo y de aprendizaje, me enfrentaba a la crítica de estar psicologizando problemáticas que son políticas y sociales. Si leía teoría del currículum para organizar mínimamente un método, tenía que hacerme cargo de la advertencia acerca de si no estaría pretendiendo elevar mi estatus profesional reduciendo a un problema técnico lo que era un asunto político. Nunca había sido taylorista, entre otras cosas porque ni la LGE ni cuantas la sucedieron me habían obligado a ello, pero resultaba que ahora podía estar incurriendo en neotaylorismo:

A cambio de su conversión a estos programas destinados a otorgarles el título de profesionales competentes, los poderes públicos parecen ofrecerles el estatuto de técnicos de la enseñanza frente al de misioneros laicos. El profesor «neotaylorizado» entra así en una espiral de contradicciones sin fin, al tener

<sup>12</sup> Manuel de Puelles Benítez, *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)* (Barcelona: Labor, 1980).

<sup>13</sup> Carlos Lerena Alesón, *Escuela, ideología y clases sociales en España. Crítica de la sociología empirista de la educación* (Barcelona, Ariel, 1980).

<sup>14</sup> Carlos Lerena Alesón, «El oficio de maestro. La posición y el papel del profesorado de primera enseñanza en España», *Sistema* 50-51 (1982): 92.

que encontrar salidas técnicas a cuestiones que no son ni principal ni exclusivamente técnicas sino políticas.<sup>15</sup>

«Pensar alto y actuar bajo», decían mis amigos del Grupo Nebraska y de la Federación Icaria,<sup>16</sup> que también estudiaban en casa y enseñaban en el aula. Yo, que no estudiaba tanto como ellos porque cuando algo me convenía, en lugar de seguir avanzando en el conocimiento académico acerca del tema, me empeñaba en ponerlo en relación con el día a día del aula, lo cual me alejaba de la idea de convertir en asunto principal de mi profesión la crítica de un sistema que, en cualquier caso, seguiría fuera del alcance de mi actividad como docente. Ya en los años noventa asistí a innumerables y largas sesiones muy críticas con el neoliberalismo y el sistema de enseñanza, en el marco de la Plataforma Asturiana de Educación Crítica que pusimos en marcha un numeroso grupo de docentes asturianos; sin embargo, al llegar a casa me ponía con ilusión a trabajar en mi «pequeña pedagogía»<sup>17</sup>.

A mi modo de ver, constituye un error descuidar la atención a la profesionalidad docente apelando al hecho de que sigan ahí las inevitables funciones estructurales del sistema educativo, aunque solo sea porque dicha profesionalidad, si está adecuadamente enfocada, es decir, si adopta un enfoque crítico que incluya la atención a la teoría y a la práctica en un sentido dialéctico y amplio, y no como mero y siempre frustrado intento de aplicación técnica de un conocimiento científico, entonces el docente no es un mero didacta que restringe su mirada profesional al aula, sino que atiende también a lo que se dice sobre el sistema en que trabaja. El conocimiento de sus funciones estructurales, en las que la LGE constituye una baliza para señalar la transición entre el «modo de educación tradicional-elitista» y el «modo de educación tecnocrático de masas»,<sup>18</sup> supone una importante fuente de ideas para pensar la profesión más allá de cualquier didactismo ingenuo.

<sup>15</sup> Julia Varela, «The marketing of education: neotaylorismo y educación», *Educación y Sociedad* 1 (Madrid Akal, 1983): 176.

<sup>16</sup> Sobre la Federación Icaria, ver [www.fedicaria.org](http://www.fedicaria.org).

<sup>17</sup> «La formación permanente del profesorado y el desarrollo de una “pequeña pedagogía” crítica. Notas autobiográficas de una vida profesional en la frontera», en *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*, eds. Juan Manuel Escudero Muñoz y Alberto Luis Gómez (Barcelona: Octaedro, 2006), 197-229. (<http://www.formarsecomoprofesor.es/mi-pequena-pedagogia/>).

<sup>18</sup> Raimundo Cuesta Fernández, *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia* (Barcelona, Pomares-Corredor, 1997), 20.

## REFERENCIAS

- Cuesta Fernández, Raimundo. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona, Pomares- Corredor, 1997.
- Escolano Benito, Agustín. «Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros», *Revista de Educación* n.º ext. (2000): 201-218.
- Lerena Alesón, Carlos. *Escuela, ideología y clases sociales en España. Crítica de la sociología empirista de la educación*. Barcelona, Ariel, 1980.
- Lerena Alesón, Carlos. «El oficio de maestro. La posición y el papel del profesorado de primera enseñanza en España», *Sistema* 50-51 (1982): 79-102.
- Puelles Benítez, Manuel de. *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*. Barcelona: Labor, 1980.
- Rozada Martínez, José María. «En defensa de la Escuela Pública y contra el dogmatismo de que los niños y las niñas de 12-14 años deban abandonar las escuelas y escolarizarse necesariamente en los institutos», *Con-Ciencia Social* 2 (1998): 226-231.
- Rozada Martínez, José María. «Las reformas y lo que está pasando. (De cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado)», *Con-Ciencia Social* 6 (2002): 15-57.
- Rozada Martínez, José María. «La formación permanente del profesorado y el desarrollo de una “pequeña pedagogía” crítica. Notas autobiográficas de una vida profesional en la frontera», en *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*, eds. Juan Manuel Escudero Muñoz y Alberto Luis Gómez, 197-229. Barcelona: Octaedro, 2006.
- Rozada Martínez, José María. *Enseñar, y pensar la profesión. Autobiografía de un docente*. Autoedición (2018), 130 (<http://www.formarsecomoprofesor.es/autobiografia/>).
- Terrón Bañuelos, Aida y Violeta Álvarez Fernández, «Sobre la cultura escolar y los mitos en nuestra escuela», *Cultura y Educación* 14, no. 3 (2002): 237-252.
- Varela, Julia «The marketing of education: neotaylorismo y educación». *Educación y Sociedad* 1 (1983): 167-177.
- Viñao Frago, Antonio. «La Educación General Básica. Entre la realidad y el mito», *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 47-71.
- Viñao Frago, Antonio, «Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas», *Con-Ciencia Social*, 5 (2001): 27-45.



## BREVE MEMORIA DE UNA MAESTRA RURAL EN TIEMPOS DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

*Brief memoir of a rural teacher in the times  
of the General Basic Education*

Alicia López Pardo<sup>a</sup>

Soy Alicia López Pardo, nacida en una aldea de Lugo, criada en un entrañable seno familiar de nueve miembros, con escasez de recursos materiales, pero con abundancia de alegría y de ciertos valores que dejaron huella en mi vida. Disfruté de una afortunada infancia, en un paisaje de especial belleza, arropada por un próximo y comunitario clima vecinal. Mi etapa de adolescente se desarrolló en buena parte en la ciudad de Lugo, en contacto con un ambiente humanista en el que se fomentan mis inquietudes hacia el mundo rural y el ámbito de la educación.

Intento aportar mis testimonios personales, fundados en mis vivencias durante quince años de coincidencia con la normativa legal de la Ley General de Educación (LGE). Incluyo diversas experiencias profesionales durante el referido marco legal, desarrolladas en las etapas de la Educación General Básica (EGB), en los cuatro primeros de los siete destinos por los que transcurrió mi rodaje profesional. Me sitúo en una amplia etapa vivida con una intensidad de imposible síntesis, por lo que debo limitarme a breves pinceladas sobre algún aspecto de mi trabajo. Por circunstancias que serían largas de detallar, hago dos veces la carrera de Magisterio. La nueva ordenación del sistema educativo con la LGE influyó en la decisión de la segunda carrera, que habilita para especialidades y me permite el acceso a la universidad, circunstancia que me permite hacer las especialidades de Ciencias Sociales y Matemáticas, añadidas al primer título en educación primaria del plan antiguo.

---

<sup>a</sup> Nova Escola Galega. Mesa Galega de Educación no Rural. Montecelo, Viñas, 39. Paderne 15319, A Coruña, España. [alicialopezpardo@gmail.com](mailto:alicialopezpardo@gmail.com)

## PRIMER DESTINO EN LA ALTA MONTAÑA LUCENSE

En el año 1975 y recién aprobadas las oposiciones, elijo mi primer destino movida por mi vocación de ejercer en el ámbito rural y en la alta montaña. Sin previo conocimiento del lugar ni de las condiciones, llego a Os Prados, una unitaria situada en una aldea de las montañas de Os Ancares (Cervantes, Lugo), de aquellas consideradas de difícil desempeño, de aspecto tercermundista. Sirva de muestra el estado del edificio escolar, de propiedad privada y que provenía de la precaria rehabilitación de unas cuadras destinadas a vacas, la parte baja, y gallinero la parte alta. En esta última se instaló el aula, a la que se accedía por un corral lleno de barro y excrementos de vacuno, ocupado por reses (vacas, yeguas, sendas paradas de buey y de caballo sementales). Seguía la entrada por una escalera peligrosa y de aspecto ruinoso, igual que la puerta, el piso o las ventanas. Tampoco existían baños, ni luz eléctrica, ni siquiera una estufa en aquella escuela de montaña.

Este primer destino coincide con el confuso momento de una etapa de transición en el sistema educativo. Eran tiempos en los que, en la Galicia rural, se inicia la implantación de aquella reforma educativa en lo que concierne a la planificación y organización escolar. Atravesamos un complejo tránsito; pesan rancios estilos pedagógicos, poderes caciquiles y aún aletea el espíritu franquista. Predominan modelos monolíticos, criterios ajenos a las diversas realidades, carentes de lógica y de una respetuosa adaptación.

Mi llegada a la *escola dos Prados* causa desconcierto a niños y adultos acostumbrados a un trato distante y sumiso con las maestras. Mi aspecto juvenil provocaba que cualquiera de las alumnas de secundaria podría pasar por maestra, como sucedió en ocasiones en las que, bromeando, jugábamos a confundir a alguien ajeno a la escuela. Al mismo tiempo yo me veo inmersa en unas dificultades que superaban con creces mi imaginación. Me siento en cierto modo turbada frente a la compleja diversidad que percibo en aquel alumnado: en un reducido y deprimente espacio conviven dieciocho alumnos y alumnas de entre cuatro y catorce años (Preescolar y las dos etapas de EBG), cuyo nivel individual real resultaba imposible de perfilar. A simple vista detecto un cúmulo de circunstancias que me desbordan. La mayoría de las niñas, niños y adolescentes para llegar a la escuela caminaban desde aldeas vecinas por

difíciles caminos en días de fuertes nevadas. Percibo como aquellas encantadoras criaturas son víctimas de una deficitaria y discontinua atención, siempre condicionada por la provisionalidad y por la falta de asentamiento y de integración de un profesorado flotante, desconectado de aquella realidad. Niños y niñas que arrastran complejo de inferioridad y fuertes bloqueos en su expresión emocional y verbal, principalmente a causa de la represión lingüística sufrida en la escuela por hablar su lengua materna, el idioma gallego. En la misma medida padecían el desprecio por su vida y su cultura. Completaban el panorama aspectos básicos como son las carencias de recursos didácticos, libros de texto inapropiados, faltos de significatividad y desconectado de sus intereses. Todo su contexto escolar constituía un concentrado abono para la desmotivación. En invernales días oscuros, muchas veces a temperaturas bajo cero, con frecuencia era imposible trabajar. Como de tal situación se desentendían la Administración y el Ayuntamiento, después de serios intentos, son las familias quienes aceptan mi propuesta de poner fin al sacrificio soportado por sus hijos e hijas. Madres y padres asumen por su cuenta el arreglo del local y, con una rápida y adecuada obra, se convierte aquel antro en un lindo y hogareño espacio, de lo más acogedor, que incluye una chimenea de leña cuyo fuego directo nos llenaba de magia vital.

Mi compromiso inicial para fomentar esta primera iniciativa comunitaria de las familias será decisivo para afrontar la siguiente fase. De inmediato surge otro gigantesco frente, provocado institucionalmente, al ponerse en marcha el nuevo plan de escolarización, destinado a substituir las escuelas unitarias por las concentraciones escolares. El estereotipo diseñado a nivel estatal resulta ser un despropósito para una realidad tan diferenciada como la alta montaña. Con la nueva ley como pretexto, personas con amplios poderes y completamente ajenas al mundo que pretenden gobernar ponen en marcha un modelo, también importado, de escolarización para la montaña. Se trata del desafortunado sistema de concentración en base a la *escuela hogar*. Tal régimen suponía el internamiento del alumnado a partir de la tierna edad de cuatro años con la consiguiente separación familiar. Dependiendo de las variables condiciones climatológicas propias de aquella época de fuertes nevadas, la incomunicación total podía durar varias semanas. Una de las primeras escuelas hogar de montaña que se ejecuta es en el municipio de mi

escuela, Cervantes; por ello es tan directa la afectación que me toca. Yo reacciono inmediatamente para implicarme contra las decisiones amparadas por la Administración a espaldas de la población afectada.

En aquellas aisladas tierras apenas se percibían señales de democracia. Cualquier junta vecinal era perseguida y condenada como mitin no autorizado. El conocimiento del plan implantado llega clandestinamente a las familias, gracias a maestras enteradas y otros agentes solidarios defensores de sus derechos. Surge un activismo con fuerza imparable como negativa a tan inhumano sistema de escolarización. Lo insólito en aquel momento es cómo la oposición al plan oficial se reafirma sobre fundamentos alternativos contundentes. En contrapartida a las llamadas *escuelas hogar* se activa una respuesta comunitaria que da lugar a la elaboración de un plan de escolarización específico para la montaña. Se consolida dicho proyecto en base a asegurar la proximidad de la escuela, dentro de un correcto enfoque pedagógico, a través de la distinción de sectores geográficos debidamente definidos y de una organización funcional idóneamente planteada. De inmediato se pone en marcha un estudio con la colaboración de personas expertas y nada menos que se diseña un completo plan de escolarización racional, concebido sobre un sistema de pequeñas concentraciones y escuelas mixtas justamente dotadas, con servicio de transporte adecuado para la montaña y demás servicios imprescindibles para los habitantes de aquellas marginadas aldeas. En dicho plan participamos enseñantes, gentes vecinas y personas voluntarias llegadas de diversos lugares, expertas en determinadas cuestiones.

En el año 1978 este proyecto de sorprendente nivel de elaboración se presenta en la Delegación de Educación de Lugo, en el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) y en los medios. Simultáneamente, ante el propio Gobernador Civil de Lugo, se presenta el mismo y se despliega una movilización inaudita en tal época. Cientos de personas se manifiestan contra la falta de receptividad de las autoridades educativas y en protesta por las medidas represivas adoptadas contra personas significadas como opuestas a las decisiones de la Administración. La fuerza del movimiento y la contundencia del proyecto presentado fue rotunda, hasta el punto de conseguir frenar la puesta en funcionamiento de la polémica escuela hogar ya construida con el consiguiente despilfarro presupuestario. De inmediato, mientras se lleva a cabo la realización

del plan alternativo que había sido reivindicado, se exige la habilitación provisional de locales estratégicamente situados y con las básicas condiciones.

El proyecto alternativo tuvo que ser finalmente reconocido por la Administración. Fue este un hecho pionero tanto en Galicia como en el resto del Estado. Siendo una referencia, progresivamente cunde el ejemplo y se reconoce su potencial para ser adaptado a muchas zonas rurales gallegas y de fuera de Galicia. Se puede afirmar que conserva actualidad para las bases de un plan de educación y desarrollo global específico para muchos ámbitos rurales, tal como seguimos defendiendo hoy en día.

A pesar de sonadas represalias, entre las que se incluirá mi futuro traslado forzoso a Canarias, el logro de esta lucha continúa y llega a ser otra de las referencias pedagógicas históricas. Debo mencionar a aquel llamado grupo de *mestras da montaña lucense*, con señalado protagonismo en todos estos hechos. Destacamos estas maestras por nuestro trabajo cooperativo, por luchas debidamente cohesionadas y por nuestro compromiso integral en las perspectivas de la Escuela Moderna. La deficiente formación profesional en muchos casos era suplida por un gran empeño autodidacta, por una eficiente investigación-acción sobre la marcha, a través de equipos colaborativos con clara orientación desde la pedagogía Freinet.

Transitamos por una época de avances al retomar aquella pedagogía iniciada por las maestras y maestros republicanos que pagaron con sus vidas su vocación y entrega. Cuantos enseñantes fueron eliminados o represaliados durante la dictadura recuperan presencia sobre todo a través del Movimiento Freinet. Los grupos ACIES (Asociación para la Correspondencia y la Imprenta Escolar) llegan a Galicia y activan su impronta también en las zonas rurales más deprimidas. Vuelve la escuela viva, dinámica, científica, implicada y que no va de innovadora en procura de méritos, sino de renovadora en procura de buenas prácticas.

Aquel clima pedagógico propicia hechos extraordinarios que podemos considerar hasta mágicos, como sucedió en mi propia escuela.<sup>1</sup> Experiencias como la vivida con una gallina que eligió nuestra escuela para

---

<sup>1</sup> Un artículo sobre esta etapa profesional mía, titulado «La magia de la escuela rural», fue publicado en la revista *Cuadernos de Pedagogía* 325 (2003): 44-49.

poner sus huevos (durante mis tres años de estancia en esa inolvidable escuela, *a pitiña* se convierte en una compañera que marcará nuestras vidas). Este suceso maravilloso es una experiencia singular, recogida años más tarde en un libro en el que las niñas, los niños y yo contamos nuestra experiencia.<sup>2</sup> Fue esta una de las ilusionantes motivaciones, compartida mediante la correspondencia escolar, así como en las convivencias y excursiones organizadas entre aquellas interactivas escuelas, entre las que se mantenía una comunicación formidable sin más trazas de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que las impresoras de gelatina, transmitidas por las valiosas técnicas que aportan las prácticas freinetianas. Siempre compartiendo al máximo los escasos recursos fue asombroso como una única maestra o maestro lograba la compaginación de las etapas de EGB, desde párvulos a octavo curso, admitiendo casos que excedían la edad escolar, sumando la preparación para las pruebas de graduado escolar y certificados de escolaridad para alumnado con escasas posibilidades de continuidad. En la mayoría de los casos hay que añadir a lo dicho los atrancos por parte de inspectoras, incluidas amenazas de expediente entre otras, por utilización de la lengua gallega y por prácticas novedosas chocantes en el marco de la escuela tradicional (investigación del entorno, cálculo vivo, periódico escolar y múltiples vivencias que suplantaban a los libros de texto). *As mestras da montaña*, dentro del amparo del espíritu de la LGE, aunque perseguidas por detractores oficiales, logramos grandes propósitos gracias al apoyo de las familias y de las comunidades entre las que nos consideramos vecinas plenamente incluidas.

## SEGUNDO DESTINO: TRASLADO FORZOSO A CANARIAS

Desde las entrañables montañas de Os Ancares, de las que me sentía enamorada, aquel impensado y forzado destierro provoca un completo vuelco en mi vida personal y profesional. Significa para mí un aterrizaje en las antípodas. Sufrí un duelo por las rupturas inevitables con los apegos a una lucha sin tregua que hervía en retos y logros, a la entrega a criaturas que me provocaban desvelos, a la apasionada aventura con *a pitiña*... Una ruptura tan drástica supone una prueba de resistencia física y mental. En un estado de desplome, con las fuerzas en límites, apenas podía calibrar

<sup>2</sup> *A historia da pita que elexíu a nosa escola pra poner* (Santiago de Compostela: Galaxia, 1986).

los cambios ni las múltiples maravillas y miserias que palpitaban en un mundo tan diferente en el que me tenía que asentar. De una escuela minúscula paso a una de las concentraciones de mayor tamaño y masificación, con sistema de transporte de una complicada red de múltiples líneas de autobuses: Colegio Manuel de Falla en Aguamansa, La Orotava, Tenerife. En aquella época zona demográficamente densa y en la misma desmesura económica y culturalmente deprimida, con acusadas lagunas de marginalidad. En lo que de entrada se presenta como otra realidad, diferenciada e incomparable, según mi integración avanza descubro encubiertos e impensados paralelismos de los que no tenía indicios.

A poco de que me rebelo contra la depresión provocada por aquel injusto y traumático traslado, me sorprende a mí misma cogiendo aliento para enfrentarme a las primeras luchas en defensa de los derechos de determinados alumnos. Nada más llegar a mi forzoso destino afronto un fuerte incidente en defensa de unos adolescentes considerados problemáticos sobre los que pesaba la amenaza de ser expulsados del colegio o expedientados por problemas de adaptación y disciplina. Como consecuencia de mi atrevimiento a oponerme a tan injusta y disparatada medida tuve que asumir la desmesurada responsabilidad de hacerme cargo de ellos. Ante situaciones inverosímiles que no se pueden resumir, me enfrento a la dirección y a la inspección después de ser amenazada por negarme a hacer una programación de oficio, para nada adaptada al nivel ni a los intereses de aquel alumnado víctima del sistema social y escolar. Exijo mi derecho, amparada por la LGE, a realizar una programación coherente, comprometida y motivadora, aproximada a las necesidades y posibilidades de aquellos muchachos, igual que exijo un tiempo para yo integrarme mínimamente en su mundo y conocer sus carencias y expectativas. La reacción provocada fue motivo de la primera amenaza de expediente que recibí en aquel destino, pero la empatía que me inspiraban mis alumnos me dio la suficiente fuerza para mantenerme en mis propósitos. Fue una difícil y arriesgada decisión de la que llegué a estar muy satisfecha y gracias a ella llegaron a presenciar cambios sorprendentes hasta quienes intentaron reducirme profesionalmente por salirme de lo usualmente establecido y por desacato a la autoridad.

En el segundo año me toca asumir la dirección de aquel gigantesco colegio, con cincuenta docentes en el claustro más varias aulas externas adscritas al mismo. Algunas, ubicadas en los barrios más distantes

y vulnerables de la zona alta de la Orotava y camino de las Cañadas del Teide, eran aulas habilitadas en condiciones de vergonzosa precariedad. Me veo en la obligación de aceptar la dirección, pero pongo como condición una organización peculiar de dirección colegiada, ya experimentada en algún otro caso referencial. Esto llevó a un compromiso de la mayoría del claustro, que asume el plan de trabajo cooperativo que propuse entre mis condiciones. En escaso tiempo el cambio se plasmó en una visible transformación tanto en la marcha pedagógica como en la gestión del colegio. También dio su fruto en el ambiente renovador mi contacto con el colectivo de pedagogía Freinet de Tenerife, que a mi llegada a la isla se encontraba en período de gestación, y mi relación con la Universidad de la Laguna, en la que cursé estudios con compañeras afines.

Conmigo se traslada a latitudes canarias mi rodaje en las montañas gallegas de Os Ancares. A pocos meses de asentarme en la isla voy descubriendo como el mismo fenómeno, con distintas apariencias, se repite en todas partes. Economía contra pedagogía, planificación irracional contra ajuste a las necesidades, masificación contra humanización, macrotransporte contra proximidad... Me sirvió totalmente el modelo defendido en Galicia –todos los criterios encajaban– para enfrentarme a la reclamación de un plan de descentralización del macrocolegio Manuel de Falla. Era evidente la necesidad de una reestructuración en pro de la creación de pequeñas agrupaciones y/o pequeñas escuelas mixtas, debidamente dotadas y distribuidas con equidad por el territorio rural. Se requirió un proceso exigente, pero se dieron avances en buen sentido.

Esta y otras incontables batallas y denuncias ante la opinión pública por el estado calamitoso de las instalaciones, del comedor, del transporte y de otros servicios me arriesgaron a dos nuevas amenazas de expediente, por la responsabilidad que mi cargo de directora requería. Tales amenazas fueron frenadas con contundencia por la fuerza ejercida desde un claustro unido y plenamente comprometido y una Asociación de padres y madres de alumnos (APA) de centenares de familias creada sobre la lucha común. La consecución de lo que se reclamaba fue un hecho mostrado en breve tiempo, así como la visible transformación del colegio resultó notable y duradera.

A mi regreso de Tenerife vine acompañada de las más sentidas lágrimas de despedida y de vínculos personales con gentes con quienes,



plenamente integrada, compartí de corazón inquietudes, luchas y enorme disfrute. Este mi segundo destino permanece en mis memorias y se prolonga activamente y con actualidad en otros proyectos vitales.

### TERCER DESTINO: COLEGIO LUIS SANTÁNGEL (EL SALER, VALENCIA)

En la década de los ochenta, cuando me incorporo a este destino, era este colegio conocido por su considerable prestigio. Hay que añadir que tanto su emplazamiento, entre un hermoso pinar al lado de la playa, como sus óptimas instalaciones convertían al colegio de El Saler en un centro idóneo. Dicho reconocimiento estaba fundado en una excelente orientación pedagógica, unida a un gran nivel de coordinación y de trabajo cooperativo, sumada a la vez la participación intensa de una activa APA.

Me tocó desarrollar mi trabajo docente en la segunda etapa de EGB, dentro de un contexto desconocido para mí y con diferencias tan acusadas respecto a Canarias como encontré entre los anteriores destinos. De entrada, tuve la gran ventaja de contar con muy buena acogida y con un esmerado apoyo por parte del equipo directivo y de todo el claustro. Gocé además de la afortunada coincidencia de colaborar con una compañera extraordinaria, Josua Mijares,<sup>3</sup> con formación y experiencia admirable en la entonces llamada educación especial inclusiva.

Este destino supuso para mí una oportunidad especial de formación continua y de profundización en la línea avanzada del enfoque esencial de la LGE. También me aportó la ocasión de contacto y apertura a la diversidad cultural y en especial a la lengua del País Valencià. Compaginando con el trabajo escolar, también aproveché otros contactos mediante mis estudios en la Facultad de Psicología de Universidad de Valencia. En su conjunto mi paso por El Saler resultó para mí una experiencia enriquecedora y satisfactoria.

---

<sup>3</sup> Josua Mijares Cibrián, integradora de múltiples aspectos como desarrollo global, psicomotricidad, grafoterapia y musicoterapia. Destacada fue su labor en formación de adultos y más tarde también reconocida pionera en animación terapéutica con criaturas en situación límite en el hospital oncológico La Fe de Valencia.

## CUARTO DESTINO, VUELTA A GALICIA: COLEXIO DE EXB DE PONTECARREIRA (FRADES, A CORUÑA)

Cuando no me lo esperaba y como había sido mi destierro, de manera tan anómala que no podría explicar en breve, se produce mi traslado a Galicia. Regreso a un lugar para mí desconocido y no deseado, lejos de mi provincia natal. Me depara el destino una deprimente sorpresa, la antítesis de la experiencia anterior: una enorme concentración de pésimo diseño y peores instalaciones, masificada a tope y con una gestión lamentable en su conjunto. La dirección me adjudica un aula de Preescolar, la única etapa en la que yo carecía de especialidad y de experiencia. Me encuentro con un reducido espacio en un aula con 32 alumnos, mezclados, de 4 y 5 años. Eran la mayoría niñas y niños que se incorporaban ese año. Casi todos sufrían un penoso transporte, comían en el comedor y muchos pasaban fuera de su casa desde las 8 a las 18 horas, una situación originada por el ya cuestionado plan de escolarización implantado en el ámbito rural gallego. Durante aquella inapropiada generalización de la reforma derivada de la LGE, fue denominador común el cierre de las escuelas unitarias y el incalificable transporte a un centro masificador.

Me resultó aleccionadora mi primera experiencia en Galicia en un centro de estas características, convertido en cuartel de una infancia mal tratada y desarraigada de su ambiente familiar. En general, el sistema de largos desplazamientos del alumnado y del profesorado implicaban el sacrificio de los primeros y la falta de integración y de compromiso de los segundos casi siempre desconectados de las familias y del medio natural del alumnado. Los materiales imperantes eran productos de un extendido negocio de las editoriales. En contra de lo que pretendía fomentar el espíritu de la LGE, mediante una operativa red de distribuidores las coproducciones uniformadoras para todo el estado español frenaban la globalización activa, la vivencia e investigación del propio medio, la creatividad y todo tipo de recursos naturales.

Mi reacción ante el desalentador panorama fue la convencida insu misión. Desde el primer momento busco alianzas con algunos equipos cooperativos y grupos activos que surgen vigorosos en la época. De nuevo me embarco en la acción comprometida, en la misma orientación

iniciada con las *mestras da montaña lucense* y con el colectivo Freinet de Canarias. De nuevo, en defensa de viejas causas, me veo involucrada en enfrentamientos peliagudos con la Administración. Continuos ataques y amenazas, que darían para un grueso volumen, fueron cotidianos durante los cinco primeros años regidos por el mismo director al amparo de una inspectora de su mismo perfil. Después de un cambio de dirección, logrado a pulso a base de unir fuerzas con una APA implicada en máximos, se alcanzan nuevas miras y mejoras considerables.

Mi opción pedagógica se consolida con mi primera promoción, formada por un alumnado con el que desde preescolar hasta 5º de EGB experimento una continuidad de siete años y con el que me implicué de lleno profesional y emocionalmente. Perduran hasta la actualidad mutuos vínculos establecidos con aquellas niñas y niños. En aquel referido clima de acoso a mi persona y mis métodos (hasta el colmo de una intervención de la propia Guardia Civil que actúa ilegalmente manipulada con intención de atemorizar), fue decisivo el apoyo de sus familias a mi línea pedagógica. Me resulta inexpresable mi agradecimiento y admiración hacía aquellas madres y padres que, en todo momento y con valentía inusual en aquel contexto, valoraron en mi trabajo y actuaron en defensa de mis métodos pedagógicos y de mi estilo de escuela. Fue tal su implicación que llegó a desautorizar severas amenazas de expediente promovidas desde la mencionada dirección del centro.

Después de Pontecarreira, ya transcurrida la época de la LGE, paso por otros lugares hasta el momento de mi jubilación. Durante los años destinada en el programa Preescolar na Casa me especializo en Educación Infantil, más tarde concurso al Colexio de Educación Infantil e Primaria (CEIP) de Pontedeume, siendo mi último destino en la Escola de Vixoi-centro rural agrupado de Bergondo, A Coruña.

Expreso mi agradecimiento por el legado que recibí, en tiempos de la EGB y posteriores, por parte de docentes históricos, maestras y maestros freinetianos, así como por el empuje de un largo camino de trabajo cooperativo disfrutado con compañeras y compañeros inolvidables que siguen alentando mis pasos.

Galicia, verano de 2020

## REFERENCIAS

- López Pardo, Alicia. «La magia de la escuela rural». *Cuadernos de Pedagogía* 325 (2003): 44-49.
- López Pardo, Alicia. *A historia da pita que elxíu a nosa escola pra poner*. Santiago de Compostela: Galaxia, 1986.

## MIS AÑOS EN EGB (1974-1980)

*My years in the EGB (1974-1980)*

Alejandro Tiana Ferrer<sup>a</sup>

Septiembre de 1974. Acabo de terminar mis estudios de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense y me incorporo como profesor al Colegio Siglo XXI de Madrid. Es un colegio peculiar, creado solo unos años antes por una cooperativa de padres y madres del madrileño barrio de Moratalaz, una iniciativa impulsada por un grupo muy activo y militante de personas reunidas en torno a una comunidad cristiana de aquel barrio. Siguiendo las convicciones de muchas comunidades de base de esa época, es un colegio decididamente laico y progresista, que empieza a funcionar en espacios cedidos por la parroquia que les acoge y en algunos locales alquilados de los alrededores. Escolariza a niños, niñas y adolescentes con edades entre tres y catorce años, aunque hay algunos mayores en los cursos superiores.

Desde una distancia de cuarenta y seis años, recuerdo que fue así como comencé mi carrera docente, tras algunas experiencias anteriores como monitor de colonias infantiles, clases particulares, sustituciones esporádicas y cursos para personas adultas en los barrios de Entrevías y Moratalaz. Venía de vivir unos años intensos en la universidad, con un activo compromiso social, político y pedagógico, que incluyó iniciativas tales como la confección a multicopista y posterior difusión y debate público de obras como la *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire y otras similares, la participación habitual en diversas escuelas de verano y movimientos de renovación pedagógica, o la puesta en marcha, junto con otros compañeros, de una autodenominada cátedra libre de Pedagogía en nuestra Facultad, en la que tratábamos asuntos que no abordábamos en las aulas convencionales.

---

<sup>a</sup> Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada. Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Juan del Rosal, 14. 28040 Madrid. España. atiana@edu.uned.es

Precisamente cuando llegué al Colegio Siglo XXI, en el curso 1974-75, llegaba a octavo curso de Educación General Básica (EGB) la primera cohorte de estudiantes que seguían el nuevo sistema establecido por la Ley General de Educación (LGE) de 1970 (es sabido que se hizo una implantación rápida). El colegio tenía necesidad de un profesor polivalente para esos alumnos mayores, que estuviese en disposición de dar tanto Matemáticas y Ciencias como Ciencias Sociales o Educación Física y ocasionalmente de otras materias. Y ese era mi caso. Un antiguo profesor mío de bachillerato, al que tenía gran estima, me ofreció incorporarme a ese atractivo proyecto, lo que hice con sumo gusto. Y es así como acabé pasando unos años de mi vida en EGB Estrictamente hablando, puedo decir que yo también fui a EGB

Cuando llegué al colegio pude comenzar a poner en práctica las ideas y los métodos pedagógicos que había ido aprendiendo, generalmente fuera de las aulas universitarias y junto a compañeras y compañeros muy diversos. Eso no era una novedad, pues tanto para mí como para ellos fueron años de gran actividad, de innovación pedagógica, de participación en el Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid y de activismo sindical. Formábamos parte del intenso movimiento de renovación que se dejaba sentir en muchas escuelas españolas de ese momento. Buscábamos juntos maneras diferentes de enseñar y educar, de trabajar en el aula, de evaluar los aprendizajes, de crear equipos docentes, en suma, de formar una comunidad educativa.

Hay que reconocer que no teníamos recetas que pudiesen aplicarse indiscriminadamente, ni tampoco contábamos siempre con respuestas precisas para las preguntas que nos formulábamos, ni con soluciones para todos los problemas que se nos planteaban. Pero contábamos con el empuje necesario, con buenas ideas, voluntad de innovación y ganas de construir nuevas realidades educativas. Ese era nuestro equipaje, es verdad que a veces algo escaso, pero suficiente para afrontar nuestro empeño.

Las aulas de la EGB nos dieron la oportunidad de poner en práctica todos aquellos planteamientos. Las orientaciones oficiales introducían conceptos nuevos, como el de la evaluación continua o la globalización de los aprendizajes, que nos estimulaban a desarrollar nuevas prácticas. De algunos de ellos ya había oído hablar e incluso los había

conocido a través de otros compañeros, pero en mi caso (como para muchos de nosotros) era la primera vez que los aplicaba. El ambiente que vivía favorecía la aplicación de esos planteamientos, pero aún no habíamos acumulado la práctica necesaria para hacerlo con soltura. Lo iríamos aprendiendo con el paso del tiempo, la acumulación de experiencia y la reflexión sobre nuestras actuaciones.

Hay que reconocer que en esos años se desarrollaron diversas iniciativas para aprender y contrastar los aprendizajes que íbamos realizando. El Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid, que por entonces elaboraba y discutía su *Alternativa para la Enseñanza*, puso en marcha diversos talleres, cursos y actividades de formación; las editoriales publicaron guías para el profesorado, que acompañaban a sus nuevos textos y nos sirvieron de orientación; los sindicatos y otras organizaciones del profesorado favorecían la constitución de grupos de intercambio y discusión; los movimientos de renovación pedagógica daban acogida a proyectos innovadores; en conjunto, dispusimos de oportunidades para construir conjuntamente nuevas prácticas. Y eso hicimos muchos de nosotros.

Por ejemplo, nos replanteamos el modo en que organizábamos nuestras aulas y nuestros colegios. En nuestro caso, decidimos prescindir de los libros de texto comunes para todos los alumnos. En su lugar, optamos por la constitución de bibliotecas de aula, en las que contábamos con libros de las diversas materias, de diferentes editoriales, además de libros y materiales de consulta. En ella encontraron lugar los materiales didácticos que elaboraban editoriales como Santillana, Vicens Vives, Casals (entonces con una orientación opuesta a la actual) o Anaya, por no citar sino algunas de las que utilizábamos en una u otra materia. Estudiábamos esos materiales con detenimiento, los releíamos e intentábamos seleccionar lo que nos parecía más adecuado para nuestro alumnado y nuestras clases. A partir de ellos elaborábamos actividades, con formatos diferentes y lo más estimulantes posible, huyendo generalmente de las fichas al uso que tanto abundaban, aunque sin excluirlas cuando pensábamos que podrían ayudarnos. Éramos eclécticos en eso, es verdad.

También introdujimos novedades en las diferentes materias que trabajábamos. En mi caso particular, recuerdo con especial interés los cambios que acometimos en dos de ellas, Matemáticas y Ciencias.

Algún lector recordará que era entonces el tiempo de las denominadas *matemáticas modernas*, caracterizadas por una fuerte formalización y basadas en la teoría de conjuntos, aunque sin excluir otras ramas más tradicionales de la matemática. A mí, personalmente, me atraía esa orientación, a la que había tenido la ocasión de acercarme en el bachillerato y en el primer curso selectivo de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación. Y decidí hacérsela accesible y atractiva a mis estudiantes. Modestamente, creo que lo conseguí, en general, lo que les permitió desarrollar una capacidad de análisis y un rigor conceptual que les debería beneficiar en sus estudios posteriores. Pero, al mismo tiempo, no se puede ignorar que en esos años la matemática moderna ya estaba sometida a crítica. La publicación en 1973 del libro de Morris Kline, traducido al castellano con el nombre de *El fracaso de la matemática moderna ¿Por qué Juanito no sabe sumar?* (Madrid, Siglo XXI, 1976), había puesto de relieve los problemas generados por este enfoque de las matemáticas, que diversos autores estaban criticando duramente. En esas mismas fechas se constituía en Valencia el Grupo Cero, que contribuyó a renovar la enseñanza de las matemáticas y trajo a nuestra realidad ideas como la vinculación de esta enseñanza con la resolución de problemas de la vida cotidiana. Fue una fuente de inspiración para mí y para muchos otros y tuvimos ocasión de seguir a sus componentes en varias escuelas de verano y en los diversos trabajos que publicaron. Así, aun manteniendo la enseñanza de la teoría de conjuntos, pudimos ampliar la mirada y organizar actividades matemáticas de aplicación de los conocimientos adquiridos a nuevas situaciones.

En el campo de las Ciencias, nos propusimos ayudar a nuestro alumnado a construir un conocimiento científico lo más basado posible en la actividad experimental. Aunque el colegio tenía unas instalaciones modestas, y no contaba con un laboratorio propiamente dicho, conseguimos comprar algunos equipos para la enseñanza de las ciencias. Por una parte, compramos unos equipos de Física contruidos por la Empresa Nacional de Óptica (ENOSA), diseñados y proyectados por el Instituto Leopoldo Torres Quevedo del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, que venía en unas cajas metálicas bien concebidas y de utilización sencilla. Por otra parte, compramos materiales y reactivos para preparar actividades prácticas y experimentos de Química. A ello añadimos algunos instrumentos y recipientes para realizar prácticas sencillas



de Biología. Fue un material muy valioso para nuestras clases y a nuestros estudiantes les gustaba el trabajo que hacíamos. Así fuimos consiguiendo introducirles en los requisitos y procedimientos del método científico, de una manera modesta, pero provechosa. Y dado que en esos mismos años cobraban importancia los planteamientos del aprendizaje científico ligado a fenómenos de la vida cotidiana y a la utilización de materiales habituales o desechables, dedicamos tiempo, a veces conjuntamente con las clases de Pretecnología, a la preparación de algunos experimentos caseros que resultasen asequibles y viables.

Además de trabajar en el aula con metodologías innovadoras, también nos propusimos establecer y mantener lazos estrechos con nuestro entorno más cercano. Como he dicho antes, nuestras aulas estaban repartidas por locales de los alrededores, lo que hacía que nuestro alumnado estuviese en contacto directo con los comercios y servicios vecinos. Eran ellos quienes les suministraban información para algunos de sus trabajos, a quienes adquiríamos buena parte de los productos que necesitábamos y con quienes establecíamos complicidades para el desarrollo de nuestras actividades. Nuestros estudiantes se desplazaban por el barrio, hacían encuestas a los vecinos, medían calles y parques, dibujaban o modelaban al aire libre, corrían, cantaban y jugaban en espacios públicos, estaban siempre presentes en las cabalgatas, fiestas y carnavales del barrio, muchas veces con disfraces, pasacalles, música y paseando la rana gigante que construimos en el colegio y que se convirtió en un elemento emblemático. Al igual que muchos de los padres y madres trabajaban en las asociaciones de vecinos, sus hijos se sentían parte del barrio y participaban en sus actividades.

El trabajo con el entorno no se limitó al colegio y al barrio, sino que salimos al exterior, nos alejamos de nuestros espacios habituales y participamos en otras iniciativas innovadoras. Entre ellas cabe destacar especialmente la estrecha vinculación que mantuvimos con la Granja-Escuela La Limpia, donde desarrollamos actividades de lo que hoy denominaríamos educación ambiental, además de talleres artísticos, musicales y teatrales (el colegio ofreció siempre enseñanzas complementarias de teatro, que eran muy apreciadas por muchos estudiantes). Nuestros estudiantes disfrutaron de aquella experiencia, que se convirtió en una actividad habitual durante varios años. Fruto de esa colaboración fue el libro *Aprender en el campo. La Granja-Escuela La*

*Limpia* (Barcelona, Laia, 1982) que escribí conjuntamente con Juan Barja de Quiroga y Javier López-Roberts, en el que se pasa revista a los planteamientos y objetivos del proyecto, así como a las actividades desarrolladas.

Si la actividad docente no podía dejar de ser el centro de nuestra labor, no minusvaloramos la necesidad de buscar nuevos modos de organización escolar. Por una parte, intentamos fomentar y reforzar la cooperación docente, estableciendo y desarrollando proyectos educativos colectivos. Con ese objetivo, una vez a la semana celebrábamos reuniones del profesorado, en unas ocasiones de todas las etapas en conjunto y en otras de cada una de ellas por separado. Además, celebrábamos reuniones menos sistemáticas, pero igualmente frecuentes, del profesorado de cada curso, con el ánimo de coordinar nuestros esfuerzos, intercambiar información y organizar proyectos conjuntos. Por otra parte, diseñamos modos de organización democráticos y participativos. La existencia de la cooperativa obligaba a coordinar la actuación de las familias y el profesorado, lo que llevó a establecer una estructura adecuada a esa situación. La dirección del colegio recaía en tres órganos: la junta rectora de la cooperativa, la gerencia de la cooperativa y la dirección (denominada coordinación) pedagógica del colegio. Como no podía ser de otro modo, la toma de decisiones suscitó en ocasiones algunas dificultades y tensiones, pero representó una gran oportunidad para el aprendizaje de un funcionamiento participativo y democrático.

Y, por otra parte, la búsqueda de modelos nuevos nos llevó a coordinar nuestra actuación con otros centros educativos innovadores y progresistas, como el Colegio Arcángel, el Colegio Instituto Montserrat (de la Fundación del Hogar del Empleado, FUHEM) y algunos otros, con los que compartíamos una vocación de servicio público, aunque todos fuésemos centros dependientes de entidades privadas. Establecimos contacto con algunos centros privados catalanes que estaban planteando su voluntad de integrarse en la red pública, cosa que en algunos casos se consiguió. Aún no se había elaborado la Constitución de 1978, ni se habían desarrollado nuevos modelos de prestación del servicio educativo, por lo que entendíamos que había puertas entreabiertas para poder innovar. No queríamos acabar siendo una *escuela de piso*, ni una opción marginal, sino que queríamos abrir camino, si tal cosa fuese posible.

Cerraré estos recuerdos generales con un comentario final. Durante mis años de carrera fuimos muchos los estudiantes que nos habíamos opuesto a la Ley de 1970, fundamentalmente por su filiación franquista. Pero cuando comencé a dar clase a aquellos chicos y chicas de Moratalaz, a los que unos docentes comprometidos hicimos cómplices de nuestras propuestas de aprendizaje, con los que aprendimos juntos, a quienes ayudamos a construir su personalidad y a disfrutar aprendiendo, viví una experiencia profesional rica y estimulante y percibí que el ambiente sofocante de la pedagogía franquista había dejado paso a otros aires más frescos. Pese a su paternidad política y a sus indudables limitaciones, la ley había contribuido a liberar y hacer posibles nuestros anhelos de cambio en educación. Quizás fue la primera ocasión en que pude comprobar que la letra del boletín oficial admite lecturas que no siempre coinciden con las que se hacen desde las altas instancias. Y esa fue una enseñanza muy valiosa para experiencias posteriores.

Ya en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, donde me incorporé a finales de 1980, tras algo más de seis ricos años de experiencia en EGB, pude leer los primeros trabajos de Manuel de Puelles sobre la LGE y su aplicación, que contenían una reflexión crítica sobre la ley, tanto en lo concerniente a sus innovaciones y aciertos como a sus errores, lo que me obligó a reflexionar sobre la etapa que acababa de vivir. Unos años después, tras mi incorporación en 1989 al Ministerio de Educación y Ciencia como director del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), la *Revista de Educación*, de la que era director por razón del cargo, publicó en 1992 un número extraordinario con el título *La Ley General de Educación veinte años después*. En su introducción escribí que «no cabe duda de que la Ley General de Educación supuso un intento de modernización del sistema educativo español, inserto en un proyecto modernizador del aparato productivo y del cuerpo social y favorecido por la situación internacional».<sup>1</sup> Varios de los artículos incluidos en ese monográfico ponían de relieve la contribución decisiva de la ley, junto con los Pactos de la Moncloa de 1977 y las políticas del primer gobierno de Felipe González, para hacer efectiva la

<sup>1</sup> Alejandro Tiana. «Presentación. La Ley General de Educación, veinte años después. Elementos para una revisión». *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 9.

obligatoriedad escolar entre los seis y los catorce años de edad, logro que se alcanzaría a mediados de la década de los ochenta.

Debo reconocer que fue un notable giro personal y no solo analítico o interpretativo. No siempre resulta sencillo reconocer que posiciones que se mantuvieron en épocas anteriores debieran ser revisadas. Y exactamente eso es lo que me sucedió. En mi descargo, diré que cuando invitamos a un reconocido crítico de la LGE a escribir un testimonio personal para incluir en la revista, como hicieron otros actores o detractores de la misma, rehusó hacerlo porque no quería reconocer que tendría que dar una opinión distinta a la que sostuvo en el momento del debate de la ley.

Una vez más, la experiencia que había vivido se convertiría más tarde en objeto de estudio para mí y para mis estudiantes. La universalización de la escolarización entre los seis y los catorce años, la sustitución de una estructura educativa bipolar por otra comprensiva, con un tronco único de ocho años, la proliferación de los movimientos de renovación pedagógica y las escuelas de verano, la difusión de las alternativas para la enseñanza, todo ello iría apareciendo en los trabajos que a partir de entonces fui publicando y en los materiales didácticos que preparamos para nuestros estudiantes. Y estoy seguro de que, para algunos de ellos, maestros en ejercicio cuando aún existía la EGB, resultó un estudio sugerente e interesante.

## REFERENCIAS

- Barja de Quiroga, Juan; Javier López-Roberts y Alejandro Tiana Ferrer. *Aprender en el campo. La Granja-Escuela La Limpia*. Barcelona: Laia, 1982.
- Kline, Morris. *El fracaso de la matemática moderna ¿Por qué Juanito no sabe sumar?* Madrid: Siglo XXI, 1976.
- Tiana, Alejandro. «Presentación. La Ley General de Educación, veinte años después. Elementos para una revisión». *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 7-10.

## LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (LGE) Y LA REFORMA DE 1970. UNA VISIÓN PERSONAL DESDE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA PERIFÉRICA

*The General Education Act (LGE) and the 1970 reform.  
A personal view from peripheral education management*

Antonio Viñao<sup>a</sup>

Las llamadas «experiencias personales» quizás sean necesarias y hasta pueden reportar en ocasiones alguna utilidad, pero es de todo punto imprudente e inadecuada la garantía que suele atribuírseles; me refiero a la autoridad casi tiránica con que se impone el que dice: «¡Es que esto yo lo he vivido en carne propia!»; precisamente por ser las que nos afectan con placer o con dolor, tales experiencias son las más fuertemente amenazadas por distorsiones o arreglos ideológicos.<sup>1</sup>

Desde julio de 1967 hasta diciembre de 1982 desempeñé, como funcionario del Cuerpo General Técnico de la Administración Civil (TAC), diversos puestos en la administración periférica del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC): desde julio de 1967 a junio de 1969 como Secretario de las Delegaciones Administrativas de dicho ministerio en Málaga y Murcia; desde julio de 1969 a abril de 1970 como Jefe de la Unidad de Personal, Créditos, Material y Asuntos Generales de la Delegación Provincial (DP) de Murcia; y desde abril de 1970 a diciembre de 1982 como Secretario de esta misma DP, con un breve intervalo como Delegado

---

<sup>a</sup> Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Campus de Espinardo. 30100 Murcia. España. avinao@um.es.

<sup>1</sup> Rafael Sánchez Ferlosio, *Campo de retamas. Pecos reunidos* (Barcelona: Penguin Random House, 2015), 142.

provincial del MEC en Ciudad Real desde julio a octubre de 1972. Esta es la razón por la que los coordinadores del monográfico de la revista me han pedido que, echando mano al baúl de los recuerdos, ofrezca mi testimonio en relación con un tema sobre el que, como historiador de la educación, he escrito en diversas ocasiones.<sup>2</sup> Un testimonio condicionado tanto por mi experiencia personal en dichos puestos cuanto por mi percepción actual de aquellos años y tareas.

Dadas las limitaciones marcadas en cuanto a la extensión, y con el fin ofrecer una cierta sistematicidad me centraré solo en dos aspectos que estimo relevantes desde un punto de vista histórico: a) la configuración, durante esos años, como consecuencia de la reforma y por primera vez en nuestra historia, de una administración educativa periférica única con todas las tensiones y resistencias que ello originó y las limitaciones o excepciones con que se llevó a cabo; y b) los problemas y cuestiones financieras, o de otra índole, planteadas por la Ley General de Educación (LGE) en relación con la escolarización y la implantación de la Educación General Básica (EGB) como nivel educativo único desde los 6 a los 13 años, ambos inclusive.

## LA ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN: CENTRALIZACIÓN, DESCONCENTRACIÓN Y GREMIALISMO

Quienes, desde la historia, o como simples mortales, se enfrentan o hallan ante corporaciones e instituciones complejas y burocráticas suelen hacerse una idea unitaria y uniforme de las mismas. Un Ministerio de Educación, como cualquier otra entidad compleja, se ve desde fuera como una unidad cerrada, coherente, sin fisuras: un todo compacto. El ministerio, como un todo, dispone, decreta, planifica, decide, ordena, recomienda, financia, rechaza, acoge, negocia, etc. Desde dentro, todo cambia. Lo que se aprecia es un caos más o menos inestable de nudos y redes, de personas y grupos, de intereses personales y corporativos, de camarillas; en definitiva, de organismos y dependencias más o menos inconexas o conectadas que, por propia inercia, disponen, decretan,

<sup>2</sup> La última en «La Ley General de Educación de 1970. ¿Final de una etapa? ¿comienzo de otra?», en *Modernización educativa y socialización política. Contenidos curriculares y manuales escolares en España durante el tardofranquismo y la Transición democrática*, ed. Manuel Ferraz Lorenzo (Madrid: Universidad de La Laguna y Editorial Morata, 2020), 125-149.

planifican, deciden, ordenan, recomiendan, financian, rechazan, acogen, negocian, etc.

Es cierto que me tocó vivir un período de cambios intensos en una administración educativa periférica coronada, antes de 1969, por la figura académica y formal de un Rectorado centrado en el mundo universitario –pero con fuertes influencias y conexiones, en el ámbito del Bachillerato, con la Inspección de Enseñanza Media y los directores de los Institutos de este nivel educativo–, e integrada por una serie de organismos independientes entre sí: las Inspecciones de Enseñanza Primaria y de Enseñanza Media, que dependían de sus respectivas Inspecciones centrales, una Delegación Administrativa limitada a la gestión de diversos asuntos relacionados con el magisterio, la enseñanza primaria y las construcciones escolares, y una amplia diversidad de centros y modalidades de enseñanza –Escuelas de Magisterio, de Comercio y Técnicas de Grado Medio, Escuelas de Maestría o Formación Profesional y de Artes y Oficios, Conservatorios de Música y Danza, Casas de Cultura, Museos y Archivos, arquitectos escolares, Comisiones Provinciales de Enseñanza Primaria, comedores escolares, Escuelas Hogar o Extensión y Promoción Cultural– orgánica y funcionalmente dependientes de sus respectivas direcciones generales u otros organismos del Ministerio.

Y he aquí que, en este inconexo conjunto de organismos y centros docentes, ampliado con la creación de la Coordinación-Inspección de Formación Profesional y de la Inspección Médico-Escolar, entre otros organismos, se plantea una reforma de todo el sistema educativo por una administración centralizada y, con ella, la necesidad, siguiendo el modelo de otros ministerios, de disponer de una DP que integrara orgánicamente –y, por tanto, también en parte funcionalmente– toda esa diversidad. No fue fácil, no se hizo sin tensiones y de un día para otro y ni siquiera en todas las provincias del mismo modo o al mismo ritmo.

El artículo 141.1 de la LGE era claro: la DP asumiría «la dirección, coordinación, programación y ejecución de la actividad administrativa» con excepción de la educación universitaria, reconociendo en su artículo 77.3 –mero residuo del pasado decimonónico, sin efectos reales más allá de los protocolarios– «la autoridad delegada» del Rectorado en el Distrito Universitario y su «representación corporativa de los centros estatales» de cualquier nivel educativo existentes en el mismo.

El desarrollo reglamentario de dicho artículo reforzaría esa concentración orgánico-funcional de la nueva administración periférica con la creación de la Secretaría Provincial –puesto a cubrir, mediante concurso, por TACs–, cuyo titular sustituía al Delegado/a en caso de ausencia o vacante, de la que pasaban a depender los también recién creados servicios de Planificación y Estadística, de Centros y Alumnado (becas, transporte, comedores), de Personal y de Gestión Económica y Contratación, así como, en cada DP, de una Oficina Técnica de Construcciones Escolares. En no más de año y medio el Secretario de una Delegación Administrativa con competencias casi exclusivamente –y de mero trámite– en asuntos relacionados con el magisterio, la enseñanza primaria y las construcciones escolares, cuya plantilla no llegaba a los diez funcionarios, pasó, como funcionario técnico, a coordinar y gestionar una estructura compleja de servicios y competencias que abarcaban todos los niveles y modalidades de enseñanza salvo el universitario, además de otros temas como los de Bellas Artes y la Comisión Provincial del Patrimonio Histórico-Artístico, con una plantilla de funcionarios que se incrementaba de un día para otro. Y, por si ello no fuera suficiente, intentando implementar una reforma educativa en unos años, los del tardofranquismo, en los que la inexistencia de libertades políticas y sindicales trasladaba a otros ámbitos, entre ellos la educación, las tensiones sociales y políticas de una dictadura personal en plena crisis final, en el seno de una estructura administrativa cambiante cuestionada, como era previsible, por unos y otros. De un modo u otro, las DPs del MEC, como el mismo MEC a nivel estatal, solían ser la principal empresa en la provincia –junto con la Diputación Provincial– no ya por el número y diversidad de personas que dependían de ella, sino por sus recursos y por la relevancia del tema que gestionaban.

Entender dicho cuestionamiento y las lógicas resistencias a abandonar una posición más o menos autónoma, solo dependiente de un organismo central integrado por personas del mismo cuerpo funcional, a otra sujeta a un poder provincial físicamente inmediato y que podía, y solía, estar ocupado por funcionarios de otro cuerpo, requiere una referencia mínima a los cambios que también se estaban produciendo, a nivel central, en el ministerio y, en general, a las comprensibles reacciones corporativo-gremiales que generó, en este punto, la reforma de 1970.



Solo destacaré dos aspectos con repercusiones en lo que estaba sucediendo en la administración educativa periférica y en la misma reforma. El primero sería el ‘desembarco’ de miembros de las primeras promociones de TACs en el ministerio. Se trataba de un cuerpo recién creado, en 1960, de administradores generales seleccionados y formados en la Escuela Nacional de Administración Pública con sede, en aquel entonces, en Alcalá de Henares.<sup>3</sup> El papel desempeñado por algunos de dichos funcionarios en la elaboración del *Libro Blanco* que dio origen a la LGE, junto a dos estadísticos, un economista, tres inspectores de enseñanza primaria –uno de ellos, Blat Gimeno, a quien se había encargado su redacción, en situación de excedencia y funcionario de la UNESCO, y otro próximo a la jubilación; el tercero pasaría poco después a la docencia universitaria–, y un catedrático de pedagogía especializado en educación comparada,<sup>4</sup> y la ocupación posterior por dichos u otros TACs de algunas de las Subdirecciones generales creadas con la nueva reorganización ministerial, de las jefaturas de servicios y de algunos puestos clave en la Secretaría General Técnica o incluso en nuevos organismos como el Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (CENIDE), originó fuertes y previsibles reacciones corporativas en, sobre todo, las Inspecciones de Enseñanza Primaria y Media tanto a nivel central como periférico.

Ambas inspecciones tenían sobrados motivos para estar recelosas y con la guardia montada. Su supresión durante la fase de elaboración del proyecto de ley fue, al parecer, impedida por Blat Gimeno como responsable de redactar el borrador del proyecto de ley.<sup>5</sup> Por si ello no fuera suficiente en la reorganización ministerial llevada a cabo en 1971, revertida solo en parte en 1976, se pasaba de una estructura exclusivamente sectorial a otra primordialmente funcional: desaparecían las Direcciones Generales de Enseñanza Primaria y Media, dos ámbitos propios de una y otra inspección, y se creaban las de Ordenación Educativa, de Personal

<sup>3</sup> Sobre la génesis de dicho cuerpo y mi incorporación al mismo en 1967, remito a lo dicho en José Ignacio Cruz Orozco y Juan Manuel Fernández-Soria, «Conversaciones con Antonio Viñao: años de formación (1943-1982)», *Historia de la Educación* 37 (2018): 481-525 (referencias en 512-518).

<sup>4</sup> Amparo Blat Gimeno, «El Llibre Blanc i la Llei General d'Educació de 1970 segons Blat Gimeno», *Educació i Història* 36 (2020): 161-175 (referencia en 168).

<sup>5</sup> Blat Gimeno, «El Llibre Blanc», 172. Blat Gimeno califica de «aspera» la «discusión» mantenida, sobre este punto, con Díez Hochleitner, en presencia de María Ángeles Galino y del director del ICE de Valladolid.

y de Programación e Inversiones en cuyo organigrama y servicios vendrían a prevalecer personas procedentes del ámbito de la pedagogía, en el primer caso, o los TACs en las otras dos Direcciones Generales. Item más, la creación en 1969 de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs), a los que se encomendaba la formación del profesorado en ejercicio, supuso la pérdida de esta competencia por los Centros de Colaboración Pedagógica en el nivel primario y la supresión de la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio, dos espacios atribuidos a una y otra inspección. En el ámbito provincial, la Inspección de Enseñanza Primaria perdía la jefatura de la Comisión Provincial de dicho nivel educativo, que se suprimía, así como la gestión administrativa de todo lo relativo a comedores escolares, escuelas hogar y transporte escolar, entre otros temas, y la Inspección de Enseñanza Media el control, también entre otros temas, de los nombramientos del profesorado no numerario (PNN). Nada tiene de extraño que en octubre de 1971 en un editorial de la revista *Escuela Española*, donde publicaba habitualmente la «vieja guardia» de la Inspección de Enseñanza Primaria –Serrano de Haro, Iniesta, de Vega, Maíllo, Montilla...–, se dijera que la LGE se había aprobado con la disconformidad de la Iglesia, los colegios de doctores y licenciados, catedráticos de Enseñanza Media y de Escuelas Normales, directores de colegios de EGB, inspectores y catedráticos de universidad –en definitiva, casi todos los afectados por ella– con el único «beneplácito de los alumnos de Alcalá [los TACs], que han cambiado el gorrito con las ramas de roble y los manguitos por Subdirecciones Generales o por las Delegaciones Provinciales del Ministerio». <sup>6</sup> O que en la XIX Asamblea Nacional de Inspectores Técnicos de Educación, celebrada en Madrid los días 2 al 4 de marzo de 1972, se aprobara una cuarta conclusión denunciando «la reciente pero creciente intromisión de funcionarios administrativos en puestos de carácter técnico-educativo, constituyendo una modalidad de intrusismo profesional como ocurre en los gabinetes de Educación Permanente, Educación Especial (Pedagogía Terapéutica), Formación del Profesorado, Planificación Educativa, etc., así como en muchas Delegaciones Provinciales de Educación». <sup>7</sup> El fundamento

<sup>6</sup> «La Ley General de Educación», *Escuela Española* XXXI, no. 1963 (21 de octubre de 1971): 903 y 1007 (cita en 993).

<sup>7</sup> «Clausura de la XIX Asamblea Nacional de Inspectores Técnicos de Educación», *Escuela Española* XXXII, no. 1999 (10 de marzo de 1972), 260.

teórico de la oposición a la ocupación por los TACs de dichos puestos lo había formulado Juvenal de Vega en *Escuela Española* pocos días antes. En toda «gestión» de lo público, decía este veterano inspector, había tres «inspiraciones»: primero, por encima de las demás, la política; después, subordinada a ella, la técnica, en este caso representada por la inspección técnica de educación; por último, subordinada a las otras dos, la administrativa, o sea, la de los TACs. Si esta última suplantaba a las dos anteriores las consecuencias, añadía, serían la inoperancia y la burocratización.<sup>8</sup>

Por si lo anterior no fuera suficiente, la LGE creaba, en sus artículos 142 y 143, una sola Inspección Técnica de Educación integrada por «especialistas de los distintos niveles de enseñanza», algo que, de hecho, no se materializaría, tras otro intento de supresión en 1984, hasta finales de la década de los ochenta. La razón es obvia. En el Cuerpo de Inspección Primaria coexistían, guardando las distancias, «tres estratos generacionales»: la de quienes habían accedido al cuerpo antes de 1936 y habían superado sin mácula alguna la depuración, la de las oposiciones de 1947 y la de los jóvenes licenciados en pedagogía.<sup>9</sup> Ninguna de esas tres generaciones guardaba relación alguna, ni por formación ni por mentalidad o cultura profesional, con los componentes de una Inspección de Enseñanza Media integrada por miembros de un cuerpo, el de Catedráticos de Bachillerato, claramente partidario de mantener la estructura dual del sistema educativo que la LGE suprimía. Además, esta última Inspección consideraba un descenso de categoría académica y administrativa no solo fundirse en un solo cuerpo con la de Primaria –o sea, con maestros, en su origen, y pedagogos–, y con la que de inmediato se creó de Formación Profesional, sino, sobre todo, pasar de relacionarse y depender del

<sup>8</sup> Juvenal de Vega, «Lo político, lo técnico y lo administrativo», *Escuela Española* XXXII, no. 1990 (2 de febrero de 1972), 131. Aclaro: considero intercambiables los argumentos de una y otra parte. Si de Vega hubiera sido un TAC, no hubiera escrito lo que escribí y, viceversa, si un TAC hubiera sido inspector de Enseñanza Primaria habría suscrito lo dicho por Juvenal de Vega. Esto vale para cualquier otro tema o cuestión en contextos corporativo-gremiales: cada cual argumenta desde la posición del grupo al que pertenece y se sitúa, frente a cualquier intento de reforma o cambio del *status quo*, en función de cómo dicha reforma o cambio afectan a dicho grupo. Por supuesto, siempre hay excepciones individuales y matices.

<sup>9</sup> La caracterización generacional es de Adolfo Mañillo, «Sobre las “vacas sagradas”», *Escuela Española*, XXX, no. 1954 (17 de septiembre de 1971): 899. Fuera ya, jubilados o en vías de jubilación, las «vacas sagradas», había sonado la hora, decía Mañillo, del «experimentalismo anglosajón, que no nos va, y de los “príncipes que todo lo aprendieron en los libros”», o sea, de los licenciados en pedagogía.

Rectorado –junto con los directores y catedráticos de Enseñanza Media– a integrarse en las DPs perdiendo de este modo no solo poder y autonomía, sino también la facultad de intervenir, entre otros aspectos, en la selección del profesorado interino y contratado de los Institutos. Nada tiene de extraño que los componentes del cuerpo de catedráticos de Enseñanza Media y dicha Inspección vieran en Díez Hochleitner, y en sus colaboradores más estrechos, la encarnación del mal sin mezcla de bien alguno. Una visión algo amortiguada con el acceso posterior al profesorado numerario de Enseñanza Media de la llamada generación de 1977 –antiguos PNNs–, así como de nuevos elementos en la Inspección de este nivel educativo. Pese a ello, la idea de que buena parte de los males de nuestro sistema educativo tienen su origen en la LGE y culminan con la LOGSE de 1990, permanece todavía hoy, como rumor de fondo, en la cultura profesional de buena parte del profesorado de Educación Secundaria.

Es en este contexto en el que hay situar la consolidación y configuración final de la administración educativa provincial y mis vivencias – como un funcionario técnico que no tenía más pretensiones que cumplir lo mejor posible una tarea ya de por sí bastante complicada–, de unos hechos cuya comprensión global en aquel tiempo se me escapaba dadas mi bisonñez, juventud, inexperiencia de la vida y creencia en la innata bondad o ausencia de malicia, salvo excepciones contadas, del pensar y hacer de los seres humanos. Tardé poco en advertir que no remábamos todos en la misma dirección, no ya en la DP donde el trato diario contribuía a limar asperezas, sino en el ministerio.

Es cierto que determinados comportamientos me dejaban perplejo. Por ejemplo, que en 1968 el inspector-jefe de Enseñanza Primaria de Málaga comenzara, como presidente, las sesiones de la Comisión Provincial de Enseñanza Primaria, en la que yo actuaba de Secretario, con el rezo colectivo de una Salve para que la Virgen María nos iluminara en las decisiones –de mero trámite o administrativas– que íbamos a tomar; que el inspector-jefe de Enseñanza Media de Murcia insultara a la pobre madre del subsecretario, Díez Hochleitner, en una comisión presidida por un alto cargo ministerial que dio por no oído el exabrupto; que este mismo inspector se jactara de haber indicado a los tribunales de las oposiciones a profesor agregado y catedrático de Enseñanza Media el porcentaje de plazas que debían dejar sin cubrir o, asimismo, de vetar como

interinos o contratados a determinados licenciados; que en una reunión en el ICE con la presencia de Jacques Bousquet, experto de la UNESCO enviado en 1971 por el ministerio para explicar algunos aspectos de la reforma, prácticamente todos los directores de Instituto e inspectores se manifestaran de modo crítico tanto en cuanto a lo dicho como en cuanto al personaje mismo; que cuando presenté uno de mis primeros trabajos al entonces Director del ICE para su publicación me llamara al cabo de cierto tiempo para decirme que yo no era docente, sino un TAC y que, por tanto, entre mis competencias no estaban las de investigar o publicar; o que –termino– durante los cinco meses de 1972 en que desempeñé el puesto de Delegado Provincial de Ciudad Real a ruegos del ministerio, con el casi exclusivo fin de poner en marcha el próximo curso escolar, fuera prácticamente ignorado y boicoteado por el Inspector provincial de Enseñanza Media que, a diferencia de Murcia, seguía residiendo en Madrid donde se hallaba la cabecera de distrito universitario.<sup>10</sup>

Las anécdotas podrían multiplicarse y ofrecer una imagen parcial y sesgada de una realidad que, salvo en los primeros años de la reforma y de comportamientos o actitudes como las referidas –observables asimismo en dirección opuesta entre algunos TACs–, pronto daría lugar a procesos de negociación y reparto del poder a nivel central y provincial entre los distintos grupos y cuerpos en liza y, con ello, a su aceptación y acomodación a la nueva situación. Es decir, de una realidad cotidiana en la que era posible el respeto mutuo, la convivencia y el desempeño diario de la tarea por unos y otros, salvo momentos y situaciones esporádicas en las que aflucía de nuevo un enrarecido clima de confrontación y recelos. Bastaba con mantenerse al margen del mismo, no intentar medrar, competir o hacer carrera dentro del ministerio y desempeñar el puesto de trabajo haciendo abstracción de dicho contexto. Por otra parte, rápidamente sintonicé con los inspectores más jóvenes –licenciados en pedagogía o catedráticos de Enseñanza Media–, así como con los arquitectos y

<sup>10</sup> Dejo fuera de este testimonio, por su extensión, dicha experiencia. Solo diré, en relación con ella, que la tarde del jueves anterior al Consejo de Ministros del viernes en que fui nombrado, solo recibí dos advertencias en mi breve conversación con Díez Hochleitner. Una de ellas era que no me presentara como delegado al gobernador civil porque iba a ser cesado. La otra que no se me nombraba para ocasionar o ser origen de problemas sino para resolverlos. Díez Hochleitner cesaría a los pocos meses como subsecretario. Aclaro que el boicoteo por la Inspección de Enseñanza Media se refiere a la línea de buenas relaciones que, como delegado ministerial, intentaba mantener con el movimiento de los PNNs y con su representante provincial cuyo cese como profesor interino me había sido solicitado, sin justificación académica alguna, por el director del Instituto en el que trabajaba.

aparejadores de la Unidad Técnica de Construcciones, con la nueva coordinación-inspección de Formación Profesional, con los responsables de la gestión y protección del patrimonio histórico-artístico y los directores de los centros docentes. Como eran, además, tiempos de agobio –no recuerdo haber disfrutado de un mes ininterrumpido de vacaciones durante los catorce años que ejercí como funcionario técnico–, y política y socialmente muy conflictivos, no quedaba tiempo, al menos en mi caso, para más.

Por último, no está de más advertir que se trataba de una administración jerárquico-centralizada en la que las DPs actuaban al dictado de las órdenes escritas, telegrafadas o telefónicas que llegaban del ministerio –hoy serían tuits o wasaps–. Solo a partir de 1975, y en materia de construcciones escolares, se comenzaría a hablar de la desconcentración en las DPs o autorización para la firma de determinados contratos de obras menores, y habría que esperar a 1978, y a diversas disposiciones ya en los años ochenta, para que los servicios centrales transfieran a las DPs competencias en materia de personal y becas, entre otros asuntos. Esta centralización uniforme sería reproducida más tarde, en el Estado Autonómico, en las Comunidades Autónomas con varias provincias.

## **ESCOLARIZACIÓN, PROFESORADO Y CONSTRUCCIONES ESCOLARES: LA IMPLANTACIÓN DE LA EGB**

Es cierto que hubo tareas –por ejemplo, el paso del pago al profesorado a través de particulares habilitados para ello a la mecanización de las nóminas y por medio de entidades bancarias que luego, como en el caso del Banco Popular, se prestaban a adelantar a principio de curso las retribuciones de los interinos y contratados recién nombrados; la gestión y control de los gastos de funcionamiento de los centros docentes y de las subvenciones a los centros privados; o la puesta en marcha de toda una red de comedores y transporte escolar– que requirieron al comienzo dedicarles atención y tiempo. Pero, transcurridos los primeros años, mi tarea se centró, con preferencia, en dos temas: la planificación de las necesidades de creación, modificación o transformación de los centros docentes, y su incidencia o relación con las del profesorado, y las construcciones escolares. Sobre este último aspecto remito a lo dicho en

otro texto publicado en el número anterior de esta revista.<sup>11</sup> El resto de este testimonio se centrará en la escolarización e implantación de la nueva estructura del sistema educativo, en especial de la EGB, con alguna referencia, mínima, a dicho último aspecto.

La *Revista de Educación* publicó en 1992 un número extraordinario con motivo de los veinte años de la aprobación de la LGE. En la nota inicial de mi colaboración, que versaba sobre la implantación de la EGB, advertía que escribía sobre un tema que formaba parte de mis vivencias personales: «no he logrado todavía desasirme –ni creo que lo consiga nunca– del recuerdo o sensación de agobio y frustración que en mí dejaron aquellos años».<sup>12</sup> Veintiocho años después, pese a tratarse de una sensación amortiguada por el paso del tiempo, reitero lo allí dicho y añadido, como sensación, la de una cierta disociación mental entre lo vivido y lo pensado.

En 1970 las DPs recibimos el encargo de realizar la planificación de las necesidades educativas provinciales para el cuatrienio 1971-75 (III Plan de Desarrollo), con instrucciones detalladas en cuanto a la metodología a seguir en el análisis comarcal, las fuentes a utilizar, el tratamiento de los datos demográficos y la realización de los mapas escolares. Dicha programación, comarca por comarca, ayuntamiento por ayuntamiento, localidad por localidad, centro por centro, debía partir del déficit actual en función de la nueva estructura del sistema educativo establecida por la LGE y de la capacidad de la red escolar, de cada centro y edificio escolar, una vez «transformados» de acuerdo con dicha estructura. Entre otras cosas, había que decidir, por ejemplo, si las secciones delegadas de Enseñanza Media se transformaban en colegios de EGB o institutos de Bachillerato, o donde se iban a ubicar los colegios comarcales de EGB, qué escuelas rurales se suprimían o permanecían, y qué rutas de transporte escolar correspondía establecer. En este sentido, las instrucciones fijaban:

- Los porcentajes de escolarización a alcanzar en 1975: el 35% de la población de 2 a 5 años, el 100% de la de 6 a 13 años, ambos inclusive,

<sup>11</sup> Antonio Viñao, «El espacio escolar como objeto histórico: una trayectoria intelectual», *Historia y Memoria de la Educación* 13 (2021): 21-48.

<sup>12</sup> Antonio Viñao, «La Educación General Básica. Entre la realidad y el mito», *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 47-71.

y el 30% del grupo de edad correspondiente –15/16-17/18 años– en la Formación Profesional de II Grado.

- Los porcentajes de la población estudiantil que al término de la EGB iban a dirigirse hacia la Formación Profesional de I Grado –el 60%– y el Bachillerato –el 40%–. Se partía pues, como objetivo, de la plena escolarización de la población de 14 y 15 años en unos u otros estudios.
- La relación alumnos-aula en cada ayuntamiento según su tendencia demográfica: 30 alumnos-aula en los que tendían a crecer, 35 en los estacionados y 40 en los de tendencia regresiva.<sup>13</sup>

Hay que tener en cuenta que la realización de este documento, no menos irreal que las Orientaciones Pedagógicas para la EGB de 1970 o el Programa de necesidades establecido en 1971 para la construcción de nuevos centros docentes, sería, durante casi un año, el cometido básico de una tarea en la que estuvieron implicadas la División de Estadística y Planificación y la Unidad Técnica de Construcciones. Y que tuve, a mi pesar, que presentarlo de forma oficial y ante los medios de comunicación, como responsable técnico de su realización, en una sesión extraordinaria de la Junta Provincial de Educación, un organismo que nunca más volvería a reunirse, en el que estaban representadas todas las fuerzas sociales, educativas y políticas reconocidas legalmente como tales.

Cuando, con el paso de los años lo programado y anunciado a bombo y platillo no se llevó a cabo, vendría la frustración. La programación fue por un lado y la realidad por otro. Y con la realidad, el agobio-ansiedad. Otros, sin duda, lo vivirían de otro modo, pero, al menos en mi caso, ese es el recuerdo que conservo de aquellos años. Explicaré porqué.

De modo inmediato, tras la promulgación de la LGE en agosto de 1970, se publicó el calendario de aplicación. La implantación en el mismo año académico 1970-71 de los cuatro primeros cursos de la EGB no

---

<sup>13</sup> El documento final incluía mapas escolares comarcales, muy detallados, con la situación al 1 de julio de 1971 y la programada para 1975. Algunas de dichas planificaciones –muy desiguales en su realización– fueron impresas. De un modo u otro, deben conservarse en la Archivo General del Ministerio de Educación. En el caso de Murcia, publiqué una síntesis de la misma, con un análisis crítico, en el libro colectivo *Población y estructura educativa* (Murcia: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Murcia, 1982), 319-340.



suponía alteración alguna en los centros o el profesorado: los cuatro primeros cursos de la enseñanza primaria pasaban a ser los cuatro primeros de la EGB. Los problemas vendrían con la implantación en el año académico 1971-72 –es decir, solo un mes más tarde– del quinto curso de la EGB, en 1972-73 del sexto, en 1973-74 del séptimo y en 1974-75 del octavo y último curso. En otras palabras, la red escolar de la EGB añadía cada año académico, por abajo, una cohorte más de alumnado y, por arriba, había que escolarizar, con un curso más, a quienes antes seguían en la enseñanza primaria, se dirigían hacia el bachillerato elemental o abandonaban el sistema educativo.

El hecho es que, para hacer frente a las necesidades de escolarización desde 1971 a 1975, en muchas provincias, entre ellas Murcia, hubo que recurrir en buena medida a soluciones provisionales tales como el doble turno, los locales alquilados por los ayuntamientos, las aulas prefabricadas, la transformación de aulas de preescolar en aulas de EGB –habría que esperar a los Pactos de la Moncloa de 1977 para que se abordara de nuevo, desde el ministerio, la escolarización de los menores de seis años–, o la dedicación a este fin de los comedores, pasillos, bibliotecas y cualquier otro espacio escolar que pudiera ser habilitado como aula. Soluciones todas ellas que, por razones obvias y más que justificadas, serían motivo de quejas y protestas por parte del movimiento vecinal y asociativo de padres y madres en aquel momento en sus inicios, pero en auge.

Las causas de dicha provisionalidad fueron de diversa naturaleza. Unas, como la crisis económica de 1973 o las deficiencias del sistema fiscal, serían de índole general. Otras pueden considerarse consecuencia de las dos anteriores en el ámbito de la educación: por ejemplo, el que para hacer frente a las justificadas y lógicas pretensiones económicas del profesorado se echara mano de fondos en principio asignados a la construcción de centros docentes; el que se atendiera al mismo tiempo y generosamente a la transformación y adaptación a las nuevas exigencias de los centros privados –en el caso de Murcia, al menos, todos los centros privados ubicados en pisos, o sin los espacios requeridos por la nueva reglamentación, pasaron a ubicarse en edificios de nueva construcción–; o, por último, el que en las primeras construcciones escolares se optara por concentrar la inversión, mediante los llamados planes de urgencia, en unas provincias o poblaciones en detrimento de otras, así

como por tipos o modelos cuyo elevado coste impedía su generalización a todo el país. Otra de las causas, en fin, está pendiente de estudio: la contrarreforma educativa que se adueñó del ministerio, impulsada desde dentro y desde fuera del gobierno, tras el cese de Villar Palasí en junio de 1973.

En este tema, el de la escolarización básica, uno recuerda, asimismo con perplejidad, anécdotas significativas como la del ministro que nombró responsable de la Subdirección General de Escolarización, o cargo similar, a un sacerdote que, al parecer, había resuelto con aulas prefabricadas, u otra solución parecida, el problema de la escolarización en una barriada de su ciudad natal; o el de aquel otro ministro que, tras jurar el cargo, visitar por primera vez varios colegios de EGB y comprobar que buen aparte de los visitados precisaban reparar sus aseos, dispuso que los fondos destinados a obras de «Reparación, ampliación y mejora» (RAM) de ese año se dedicaran casi en exclusiva al arreglo de los mismos.

La referencia a este último hecho no es baladí. Me sirve para narrar algo que revela las ‘trampas’ que había que hacer en las DPs, dada la nula discrecionalidad con que se contaba en este y en otros temas, si se quería hacer frente a lo estimado prioritario. Nuestro problema no eran los aseos sino la escolarización. Necesitábamos construir aulas, aunque dichas aulas carecieran de momento de los espacios complementarios exigidos (comedor, instalaciones deportivas, dirección y secretaría, vestuario y duchas, etc.). Con tal fin, comenzamos a utilizar la casi totalidad de la asignación anual de fondos RAM para obras de ampliación dejando a un lado el mandato ministerial. Dado que el presupuesto de este tipo de obras no podía superar un mínimo, lo que hicimos fue diseñar un tipo modular de aula que, sin sobrepasarlo, permitiera ir construyendo cada año un aula o dos más hasta completar, en varios años, un colegio completo de ocho aulas atendiendo, a la vez, a la implantación progresiva de la EGB según el calendario fijado. Ignoro si se recurrió o no a esta estrategia en otras provincias. De un modo u otro, todo indica que la escolarización al 100% de la población de 6-14 años que estadísticamente parece que se alcanzó en España en el curso 1976-77, lo fue al precio de un alto «déficit funcional», como se le llamaba entonces. Es decir, de importantes deficiencias materiales que, a no dudar, afectaron a la calidad de la enseñanza.

En cuanto al profesorado, el incremento de los interinos y contratados –con una situación inestable y precaria, mal pagados y, al menos en la Enseñanza Media, sujetos a su selección o renovación por la dirección y/o inspección de este nivel–, las tensiones y problemas planteados por la configuración de la segunda etapa de la EGB y su atribución al magisterio primario o a licenciados, así como la carencia de asociaciones –el Colegio de Doctores y Licenciados no tuvo en Murcia el papel relevante que desempeñó en Madrid o Valencia– o sindicatos con interlocutores representativos con los que negociar o simplemente hablar –el Servicio Español del Magisterio dejaría de ser reconocido como representativo tras la huelga de este colectivo en 1972, el Sindicato Nacional de Enseñanza estaba dominado por la patronal, y los primeros sindicatos de enseñantes surgirían en los años 1976-1979–, y los nuevos planteamientos democrático-participativos en relación con la gestión de los centros, serían, entre otros motivos profesionales y económicos, las causas principales de una serie de huelgas, manifiestos, documentos reivindicativos, manifestaciones y encierros que normalmente finalizaban o se llevaban a cabo en la DP.

Si aludo a estos hechos, conocidos y estudiados, es para que se entienda que es lo que quiero decir cuando aludo a esa sensación general de agobio-ansiedad, y de cierta disociación mental, que queda en el recuerdo de estos años.<sup>14</sup> Sensaciones producidas en buena parte, al menos en mi caso, por el desempeño de una tarea en la que lo habitual era la respuesta negativa –por razones legales, financieras o de oportunidad– o solo parcialmente satisfactoria, con soluciones provisionales o transitorias, a las demandas de los directores de centros, de las asociaciones de padres y madres o de vecinos, de las distintas coordinadoras o plataformas del profesorado –después sindicatos–, que se formaron en

<sup>14</sup> Última aclaración, en este caso sobre la mencionada disociación mental: el funcionario técnico encargado de la gestión administrativa en Murcia de la LGE y de la reforma educativa había comenzado a elaborar su tesis doctoral sobre política y educación en la España contemporánea; leía, desde su aparición, revistas como *Cuadernos para el Diálogo* y *Cuadernos de Pedagogía*, así como sus publicaciones editoriales, y libros críticos, desde la izquierda, con la LGE como *Reforma educativa y desarrollo capitalista* (1973) de Ignacio Fernández de Castro, y conocía las distintas posiciones y alternativas al sistema que aparecían un día sí y otro también. Al mismo tiempo, recibía los dosieres sobre todo tipo de incidencias político-educativas a nivel estatal y provincial del servicio de información creado en la Presidencia del Gobierno por aquellos años con independencia de los que tenían la Guardia Civil y la Policía Nacional (dosieres e informes de los años 1974 y 1975 hoy conservados en la biblioteca de Historia de la Educación de la Universidad de Murcia). Otro tema que dejo solo apuntado y que requeriría mayor detalle y extensión.

aquellos años, o simplemente de cualquier persona que acudiera a la DP. Sobre todo, si se tiene en cuenta que, salvo en contadas excepciones, dichas demandas me parecían no ya razonables sino, en ocasiones, tímidas o insuficientes. De un modo u otro, dejo constancia de que el activismo reivindicativo de padres y madres, de las asociaciones de vecinos y del profesorado durante los años setenta contrasta con la conformidad y desmovilización actuales de dichos colectivos. Queda dicho.

## REFERENCIAS

- Blat Gimeno, Amparo. «El Llibre Blanc i la Llei General d'Educació de 1970 segons Blat Gimeno», *Educació i Història* 36 (2020): 161-175.
- «Clausura de la XIX Asamblea Nacional de Inspectores Técnicos de Educación». *Escuela Española XXXII*, no. 1999 (10 de marzo de 1972), 260.
- Cruz Orozco, José Ignacio y Juan Manuel Fernández-Soria. «Conversaciones con Antonio Viñao: años de formación (1943-1982)». *Historia de la Educación* 37 (2018): 481-525.
- De Vega, Juvenal. «Lo político, lo técnico y lo administrativo», *Escuela Española XXXII*, no. 1990 (2 de febrero de 1972), 131.
- «La Ley General de Educación». *Escuela Española XXXI*, no. 1963 (21 de octubre de 1971): 903 y 1007.
- Maíllo, Adolfo. «Sobre las “vacas sagradas”», *Escuela Española XXX*, no. 1954 (17 de septiembre de 1971): 899.
- Sánchez Ferlosio, Rafael. *Campo de retamas. Pecios reunidos*. Barcelona: Penguin Random House, 2015.
- Viñao, Antonio. «Memoria de la programación de necesidades educativas para el cuatrienio 1971-75», en *Población y estructura educativa*, ed. Juan Monreal, 319-340. Murcia: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Murcia, 1982.
- Viñao, Antonio. «La Educación General Básica. Entre la realidad y el mito», *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 47-71.
- Viñao, Antonio. «La Ley General de Educación de 1970. ¿Final de una etapa? ¿comienzo de otra?», en *Modernización educativa y socialización política. Contenidos curriculares y manuales escolares en España durante el tardofranquismo y la Transición democrática*, ed. Manuel Ferraz Lorenzo, 125-149. Madrid: Universidad de La Laguna y Editorial Morata, 2020.
- Viñao, Antonio. «El espacio escolar como objeto histórico: una trayectoria intelectual». *Historia y Memoria de la Educación* 13 (2021): 21-48.

## MI EXPERIENCIA CON LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

*My experience with the General Education Act*

Manuel de Puelles Benítez<sup>a</sup>

Mi primer contacto con la Ley General de Educación (LGE) de 1970 fue, como la de tantos otros, a través de los medios de comunicación. Yo había ingresado en 1965 en un cuerpo de funcionarios de nivel superior, el de Técnicos de la Administración civil del Estado (TAC), hoy denominado Administradores Civiles del Estado, pero mi primer destino no fue el Ministerio de Educación sino el de Industria; sin embargo, ya por aquellos años había interiorizado que la educación debía ser la palanca clave para la puesta al día de nuestro país, por lo que seguía la información sobre la reforma de la educación que Villar Palasí había emprendido como ministro de esa cartera en 1968. Recuerdo cómo me impactó el Libro Blanco sobre el estado de la educación, publicado en febrero de 1969, y cómo me pareció algo inédito en la Administración española: por vez primera se presentaba a la opinión pública un estudio riguroso que tenía como finalidad principal «describir un panorama de problemas graves y sugerir las soluciones apropiadas»,<sup>1</sup> ofreciendo una respuesta global para todo el sistema educativo y no mediante leyes sectoriales para cada nivel al margen de cualquier marco sistémico, como se había hecho en los treinta años anteriores de ese mismo franquismo. Finalmente, cuando un periódico publicó un suplemento con la LGE me convencí entonces de que estábamos ante una ley capital, a pesar de llevar consigo el estigma de ser fruto de un régimen autoritario como era entonces el segundo franquismo, aun cuando hubiera abandonado

---

<sup>a</sup> Profesor Emérito, Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Juan del Rosal, 28040 Madrid, España. mpuelles@edu.uned.es

<sup>1</sup> Ministerio de Educación y Ciencia, *La educación en España. Bases para una política educativa* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1969), 7.

*a fortiori* sus veleidades totalitarias de su primera época debido a la derrota militar de las potencias fascistas, Alemania e Italia, que tanto contribuyeron a la victoria del llamado bando nacional; por lo demás, la LGE aprobada en las Cortes orgánicas había omitido aspectos importantes de los que me ocupé después en mi libro *Educación e Ideología en la España Contemporánea*, aparecido en 1980, en el que vertí al respecto gran parte de la información y experiencia de los años que estuve en el MEC.<sup>2</sup>

En 1970, recién aprobada la LGE, se puso en contacto conmigo un TAC del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), Julio Seage, haciéndome una modesta pero interesante propuesta: presentarme a un concurso de traslados que estaba a punto de salir y cuyo objeto principal era reclutar y constituir en el MEC un grupo de funcionarios de nivel superior para participar en la ingente tarea que suponía la implantación y desarrollo de la LGE. De esta forma en poco tiempo aterrizamos en el MEC, gracias a esta política, un nutrido grupo de TACs, que trabajamos bastante coordinados desde los distintos centros directivos. Acepté, pues, encantado la propuesta y al poco tiempo me vi destinado a la Secretaría General Técnica, en la Sección de Asuntos Generales, que por esa época, si no recuerdo mal, se encargaba de los informes de las disposiciones legales del Ministerio y de todas aquellas de los distintos ministerios que se elevaban al Consejo de Ministros. Sin embargo, trabajé poco en ese cometido jurídico porque se me encargó desde el principio la preparación de un libro que ofreciera una síntesis del debate de la LGE en las Cortes españolas (orgánicas), basado en una lectura exhaustiva del *Diario de Sesiones*.

El proyecto que el Gobierno remitió a las Cortes se denominaba proyecto de ley general de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. En el preámbulo se señalaba que la reforma global del sistema educativo requeriría un incremento notable del gasto público para hacer frente a las exigencias de la ley. A tal efecto, había dos disposiciones adicionales que para proveer de ingresos al Estado elevaban los tipos del impuesto general sobre la renta, aumentaban el impuesto sobre el tráfico de las empresas y creaban un impuesto especial sobre los beneficios

<sup>2</sup> Manuel de Puelles Benítez, *Educación e ideología en la España Contemporánea (1767-1975)* (Barcelona, Labor, 1980), 412-459.

de las sociedades mercantiles; a estas disposiciones le acompañaba otra que establecía el presupuesto de gastos corrientes para los diez años de implantación de la ley, valorado en pesetas constantes de 1970. Estas disposiciones, que justificaban que la ley se titulara no solo de Educación sino también de Financiamiento de la Reforma Educativa, fueron remitidas a la Comisión de Hacienda de las Cortes y a la de Presupuestos respectivamente. La ley general, en cambio, fue remitida a la Comisión de Educación para debatir más de cinco mil enmiendas presentadas, formuladas por los procuradores en Cortes.

Mi sorpresa, conforme iba leyendo el *Diario de Sesiones*, fue progresivamente en aumento. La Comisión de Educación, sesión tras sesión durante tres largos meses, discutió ampliamente el articulado y debatió detenidamente unas enmiendas en su mayor parte irrelevantes, pero en las cuestiones fundamentales de la ley apenas se detuvieron los procuradores de la época, y cuando lo hicieron predominó casi siempre la ambigüedad, además de que las cuestiones terminológicas, los problemas secundarios o la sintaxis del articulado casi incendiaron las pasiones de los legisladores del franquismo. En cambio, a la Comisión de Hacienda le bastó un solo día para suprimir de la ley la reforma fiscal contenida en las disposiciones adicionales segunda y tercera, alegando razones técnicas y coyunturales que encubrían la solapada oposición que dentro del *establishment* había suscitado la ley –recuérdese la enconada lucha interna entre los «tecnócratas» y los «azules»–; lo mismo ocurrió con la Comisión de Presupuestos, que también en un solo día malogró la financiación proyectada: aquí fue suficiente mantener las cifras presupuestarias de los diez años pero señalando que eran solamente cifras indicativas, no referidas por tanto al valor que tenía la peseta en 1970, lo que, obviamente, hubiera obligado a actualizar imperativamente, año tras año, esas cifras. De esta forma en un solo día ambas comisiones comprometieron con estas sustanciales supresiones y modificaciones la efectividad de una ley tan ambiciosa como la de 1970.

Por mi parte, presenté el trabajo dentro del plazo que se me había marcado, pero nunca más supe de su destino ni, claro es, vi publicado el libro aunque, según se me había dicho, el Ministerio tenía gran interés en su edición como un medio importante para la difusión de la LGE. Cincuenta años después no recuerdo ya como era el libro que había presentado, solo me quedó en la memoria el estupor creciente que la lectura

del *Diario de Sesiones* me había ido produciendo. Como es bien sabido, la LGE se publicó en agosto de 1970 con el mismo título con que fue presentada en las Cortes: Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

Sin embargo, la ley creó una dinámica extraordinaria en el área de la escolarización, en gran parte porque supo impulsar en las familias una creciente demanda de plazas escolares, sobre todo en la enorme novedad que representaba entonces una educación general básica de ocho años de duración, obligatoria y gratuita. De esta demanda fui testigo y en cierto modo actor (en la modestia de mis posibilidades). Lo digo porque poco después del frustrado trabajo sobre el debate de la LGE, fui nombrado jefe de la flamante Sección de Programación de Efectivos de la nueva Dirección General de Personal. El cometido de esta sección era, como su nombre indica, tener a punto una programación de las necesidades de personal docente para cumplir el proyecto de escolarizar a toda la población desde los seis a los catorce años, proyecto ambicioso pero prácticamente de imposible cumplimiento, dada la escasa inversión pública de que se disponía al denegarse los recursos financieros extraordinarios por las ya referidas comisiones de Hacienda y Presupuestos; se comprometía así no solo el plan de nuevas construcciones escolares para satisfacer esa demanda sino también la urgente reforma de las antiguas escuelas, algunas en un estado físico verdaderamente deplorable.

Recuérdese a este respecto que el MEC de aquellos primeros años setenta del pasado siglo era un verdadero *diplodocus*, fruto desmedido de una férrea centralización de treinta años de franquismo. Todo había que solicitarlo «de Madrid», desde la más humilde escuela de aldea hasta la más imponente universidad de nueva creación. Como yo era uno de esos funcionarios que desempeñaban un papel en esa locura burocrática, tuve que hacer frente a esa explosión de la demanda. Posiblemente no se ha subrayado lo bastante el hecho de que aquellos años primeros de la LGE fueron de una constante presión popular para atender las peticiones de nuevas plazas escolares. De hecho, no había día en que no recibiera una llamada o varias de los delegados provinciales acosados por un hecho insólito en aquellos tiempos del tardofranquismo: constante concentración ante las delegaciones provinciales del MEC de padres de familia, sobre todo madres, que utilizaban todos los



medios pacíficos para llamar la atención del representante del MEC en la provincia: caceroladas, pancartas, eslóganes, petición de que el delegado recibiera a una comisión para exponer sus demandas, etc., etc. ¿Qué hicimos entonces los que «en Madrid» recibíamos esas llamadas angustiosas de los delegados? Hay que decir que la «moderna» programación de efectivos que entonces hacíamos era, en realidad, la concesión de unos cupos a las delegaciones para contratar nuevos maestros y profesores. Y lo que pedían los delegados era justamente rebasar esos cupos, totalmente insuficientes para atender todas las peticiones familiares de escolarización. Había, pues, que autorizar al delegado a rebasar los cupos... y buscar los recursos financieros para ello. Obviamente, en la respuesta intervenían necesariamente varias unidades del MEC y, aunque siempre a la zaga de la demanda, en esos años se arbitraron, nunca mejor dicho, varios remedios excepcionales: autorización de dobles, incluso a veces triples turnos en las mismas aulas del centro docente, habilitación de naves industriales para la enseñanza, instalación de aulas prefabricadas, a veces de mala calidad, etc., escolarizando así a un considerable número de alumnos que de otra forma se hubieran quedado sin un puesto escolar. En todo caso, la década de los setenta dejó a la de los ochenta la solución de un problema verdaderamente nuevo: subsanar una deficiente escolarización mediante la construcción de nuevos centros docentes, dignos y adecuados para albergar en su seno la siempre pendiente renovación pedagógica.

Pocos años después, pasé a desempeñar la secretaria general, con nivel orgánico de Servicio, de la Dirección General de Programación e Inversiones. Seguía, pues, ligado a la problemática de la programación de la escolarización, pero de otro modo. Las secretarías generales, de novísima creación ministerial, eran órganos de asesoramiento de cada director general. Así, pues, continué lidiando con similares problemas a los descritos anteriormente, pero sin el ritmo de trabajo enloquecedor y la angustia a que estuvimos sometidos todos los que en los primeros tiempos de la implantación de la LGE tuvimos la responsabilidad, en mayor o menor grado, de la gestión de tan importante innovación de la ley, ayuna de la ayuda eficaz que podrían haber suministrado los ministerios de Hacienda y de Presidencia del Gobierno si no se hubieran suprimido las disposiciones adicionales ya referidas con anterioridad.

## REFERENCIAS

De Puelles Benítez, Manuel. *Educación e ideología en la España Contemporánea (1767-1975)*. Barcelona, Labor, 1980.

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

## LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (LGE) DE 1970 / CINCUENTA AÑOS DE RECUERDOS...<sup>α</sup>

*The General Education Act of 1970 / Fifty Years  
of memories....*

Marc Antoni Adell Cueva<sup>β</sup>

Hecha la principal salvedad, en la primera nota a pie de página, parece oportuno remitir a los lectores, al interesante estudio del profesor Mayordomo que defiende que «las huellas o muestras que conservamos de nuestro pasado educativo» pueden llegarnos a través de «la palabra viva de actores y/o testigos del mismo», en forma de «historias de vida o relatos biográficos», que «sin duda presentan problemas y limitaciones, pero también ofrecen oportunidades para abundar en esa constante búsqueda de integración entre historia, objetividad y verdad». <sup>1</sup> Aunque sobre ello volveremos más adelante.

Está(ba)mos en **mayo del 68**, en pleno protagonismo de la «movida» estudiantil de París –que despertó más expectativas de las que logró alcanzar–, mientras otros estudiantes –los de quinto año, de la 1ª promoción de Pedagogía de València– atisbábamos el final de curso –y carrera–,

---

<sup>α</sup> La presente colaboración no es sino una serie de vivencias, experimentadas por un joven –entonces– inspector de educación, recién accedido a la función inspectora, a cuyos integrantes se les «comisionó» –más o menos formalmente– en su difusión y aplicación –que no en su evaluación, atribuida a los ICES– de la LGE, y que vivió aquella experiencia intensamente, bien que con toda la subjetividad atribuible. Así pues, un «relato» objetivo, documentado y de rigor histórico de la LGE –en sus 50 años: 1970-2020– habrá que buscarlo en otra parte: el estudio del profesor Manuel de Puelles Benítez, recogido en la obra *Política y Educación en la España Contemporánea* (Madrid: UNED, 2004), me parece clarividente. Obviamente, otros artículos que integran el presente monográfico son, también y del todo recomendables, al respecto.

<sup>β</sup> Inspector de Educación. Profesor Sènior de la Universitat de València. Dpto. de Psicología Social. Avda. Blasco Ibáñez, 21, 4ª planta. 46010 València. España. marc.adell@uv.es

<sup>1</sup> Alejandro Mayordomo, «El legado de las voces y los escritos: su valor como testimonio de la cultura escolar». *Revista Iberoamericana do Patrimônio Educativo* 6 (2020): 3.

con el consiguiente sobreesfuerzo de pruebas y entrega de trabajos para obtener el título y (re)plantearnos el futuro.<sup>2</sup> Así fue cómo algunos nos matriculábamos en las recién convocadas **oposiciones de Inspección** que incluyeron aquel año, un nuevo ejercicio –eliminadorio, como todos– de lengua inglesa, añadida al francés de siempre.<sup>3</sup>

Sea como fuere algunos teníamos idealizada<sup>4</sup> la figura del inspector –mayoritariamente inspectora– y el encuentro casual con mi vecino y antiguo profesor de Matemáticas de la Normal de Castelló, Dn. Felipe Sáiz, a quien comuniqué mi propósito de presentarme a las pruebas, lo corroboró.<sup>5</sup> En otra visita obligada –al director de la Escuela y profesor

<sup>2</sup> Al respecto el profesor Benavent, que nos impartía Orientación Escolar y Vocacional, ya nos había testado a cada uno, respecto a qué queríamos ser de «mayor», que en mi caso contesté en el correspondiente espacio de la respuesta a su pregunta con «cátedra de investigación en Escuela Normal» (sic). Lamentablemente, con el anuncio de la futura Ley General de Educación –coloquialmente «ley Villar»– y la subsiguiente aparición del «Libro Blanco», que preveía serios cambios en el sistema –también universitario–, aquellas plazas, a las que yo aspiraba, quedaron «congeladas». Sí, en cambio, se hablaba de la última convocatoria, según el formato de entonces, de oposiciones a Inspección.

<sup>3</sup> Y que nos supuso un esfuerzo suplementario, pues los de aquellas promociones, no habíamos cursado otro idioma «moderno» que el francés.

<sup>4</sup> Será casualidad, o no, pero algunos no tuvimos ninguna experiencia desagradable, en el trato con los inspectores que me giraron visita, más bien interesante y fluida a la par que útil, para mejorar mi dedicación a la clase. Así, de resultas, me sentía agradecido y mantuve con todos ellos una relación de amistad y confianza, no exenta de respeto al «superior», claro.

<sup>5</sup> El bueno de Dn. Felipe exclamó: «la Inspección, ¡el generalato del magisterio!», con lo que reforzaba mi aspiración de forma contundente y hasta admirativa, desde su condición de profesor numerario de Escuela Normal, mi primera pretensión vocacional, Hay que decir que durante mis estudios de Pedagogía, había recurrido a él en demanda de sugerencias, materiales y experiencias, en tanto que antiguo alumno de la Escuela Superior de Magisterio de Madrid. Vid: [https://es.wikipedia.org/wiki/Escuela\\_de\\_Estudios\\_Superiores\\_de\\_Magisterio](https://es.wikipedia.org/wiki/Escuela_de_Estudios_Superiores_de_Magisterio), centro emblemático al que accedían y en el que se formaban los futuros inspectores de Enseñanza y profesores de Normal y en la que, de entre los ilustres personalidades de la época que impartieron docencia, el profesor Sáiz recuerda a Menéndez Pidal.

Lamentablemente el centro desapareció en 1932, con ocasión de crearse la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Madrid, mientras en Saint Cloud –modelo de la de Madrid– sigue en funcionamiento aquella École Normale Supérieure, dedicada no solo a la excelencia en la preparación de docentes, sino a la «formation par la recherche des cadres supérieurs des administrations publiques et des entreprises françaises et européennes». Vid: <https://www.ens.psl.eu/l-ecole-normale-superieure/l-ens-aujourd-hui>. No todo el mundo conoce el paso de algún presidente de la República Francesa –Pompidou– por aquel centro: hijo de maestros, Georges Jean Raymond Pompidou, «su vocación lo lleva a la Escuela Normal Superior; y poco después, iniciaría la carrera docente» Vid.: [https://es.wikipedia.org/wiki/Georges\\_Pompidou](https://es.wikipedia.org/wiki/Georges_Pompidou).

Por cierto, en la portada de los libros del prestigioso autor de la época y referente obligado en el ámbito de la educación del momento, Gaston Mialaret, aparecía su condición de Professeur de l'École Normale Supérieure de Saint Cloud. Como así en la referencia on line: <http://www.ibe.unesco.org/es/ibe-staff/gaston-mialaret>, donde se destacan sus titulaciones académicas: «degrees in mathematics, psychology, and psycho-pedagogy», así como haber obtenido –lo que me complace especialmente– el

de Lengua, Dn. Isidoro Andrés– me despidió con unas palabras, a las que debo, en buena medida, el acierto y satisfacción –permítaseme la inmodestia–, en el ejercicio de la función inspectora.<sup>6</sup> Así que nos pusimos de inmediato a preparar el largo y denso temario de la oposición.<sup>7</sup>

El caso es que el **tardofranquismo** parecía tocar a su fin, pero aún iba dando los últimos «coletazos», unos con la contundencia represiva de siempre y otros de pretendida y tímida «democratización»: la Ley General de Educación<sup>8</sup> (en lo sucesivo LGE) fue, en buena medida, un intento de lo segundo... O así la percibimos algunos.

Ciertamente el profesor **Villar Palasí**<sup>9</sup> –valenciano de Paterna, por cierto–, persona discreta y prudente, según entendía yo, no se significó –declaradamente al menos– ni como adicto al régimen, ni menos aún como «contestatario», claro. Pero, bien pudiera atribuírsele, como titular de Educación, la iniciativa del proyecto y alguna influencia en la «línea» de pensamiento de la LGE y no solo para que aquel proyecto legal pudiera parecer «progresista»,<sup>10</sup> sino para preludiar incluso una cierta

---

Certificate of Aptitude for the Inspection of Primary Schools, así como la condición de «the higher teacher training school in Saint-Cloud» e «in the University of La Sorbonne», para acabar «after his retirement in 1984, he was called by UNESCO to become the Director of the International Bureau of Education in Geneva».

<sup>6</sup> «Sé de los maestros, Marc, amigo y consejero» Nada más, ni nada menos.

<sup>7</sup> Efectivamente, cuatro colegas –uno de ellos profesor interino de Pedagogía en la Normal de Castelló–, un buen amigo maestro prestigiado y dos compañeras más, nos distribuimos la preparación de los temas, que concluyó en una más que voluminosa carpeta.

<sup>8</sup> El título formal –inicial– era más largo y pretencioso –Ley General... y de *Financiamiento de la Reforma Educativa*–, pero aquel epílogo, auténtica vertebración y garantía de la propuesta, pronto «cayó» del redactado y nada más se supo. La «razón» (?) fue que no se podía condicionar el presupuesto del Estado (¡) a una asignación específica y gradual para garantizar la reforma educativa, cuando había tantos otros temas (¡) que atender... En consecuencia, en cada ejercicio económico, se estudiaría con qué disponibilidad presupuestaria se podía contar; lo que desvirtuó aquella inicial previsión de «acompañar» la aplicación de la Ley, con su correspondiente gasto, garantizado.

<sup>9</sup> Experto en Derecho, fue miembro de la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación y presidente del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Vid: [https://es.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9\\_Luis\\_Villar\\_Palas%C3%AD](https://es.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_Luis_Villar_Palas%C3%AD)

<sup>10</sup> Un estudio pormenorizado del contenido de la LGE –que no es el caso–, muestra el «esfuerzo» en presentarla como una apuesta novedosa (metodología, *curricula*, organización, participación social en el gobierno de los centros...), aunque con el peligro detectado por de Puelles (vid. nota a), de una cierta inspiración «tecnocrática», detectada en referencias como «preparación especializada» «afrentar con eficacia las nuevas situaciones» «asesoramiento de los sectores profesionales más capacitados» «incorporación fecunda del individuo a la vida del trabajo». Y todo ello solo en la «Justificación» o Prólogo de la Ley, con la evidencia de aparecer –aquella apuesta novedosa– contaminada

normalización democrática del régimen, al aparecer en el texto expresiones como «la preparación para el ejercicio responsable de la libertad»,<sup>11</sup> atribuida a una educación como la que se proponía en la propia Ley, así como muchas otras expresiones del mismo o parecido tenor.<sup>12</sup> Finalmente el texto después de su «discusión» en las Cortes franquistas, vio la luz en el BOE.<sup>13</sup> Así las cosas, la Inspección Educativa recibió el «encargo» (vid. nota núm. 1) de **divulgar la LGE** y «acompañar» a los protagonistas –alumnado, profesorado, expertos, autoridades y familias...– en su puesta en marcha,<sup>14</sup> lo que, supuestamente, los inspectores jóvenes –algunos recién ingresados– asumimos con más entusiasmo que los de más edad y experiencia.<sup>15</sup> Sea como fuere, por lo que a mí respecta y al reducido grupo de componentes de la Inspección Educativa de Girona –en una plantilla de ocho efectivos éramos cuatro–<sup>16</sup> nos pusimos a ello y eso a través de las siguientes **iniciativas**: las visitas ordinarias a las escuelas, los encuentros en los recién instaurados Centros de Colaboración Pedagógica, históricamente denominados en Catalunya *Cercles*

---

por la tecnocracia económico-administrativa del momento. Veamos, algunos ejemplos más de intento de democratización y eso ya en los párrafos introductorios: «contribuir a la edificación de una sociedad más justa» con una «reforma integral de nuestro sistema educativo» contando con la «consulta a la sociedad española» y con «ánimo abierto al ensayo, a la reforma y a la colaboración» para «ofrecer a todos la igualdad de oportunidades» así como la «dignificación social y económica de la profesión docente» introduciendo «nuevos métodos y técnicas de enseñanza», etc. etc.

<sup>11</sup> Vid.: Art. 1.º, Título preliminar: fines de la educación (BOE núm. 187, de 6 de agosto de 1970).

<sup>12</sup> Incorporando referencias como «sociedad moderna», «mundo contemporáneo» «democratizar la enseñanza» –solo o porque de la política ¿valía más no hablar?– (vid.: LGE-Prólogo).

<sup>13</sup> BOE núm. 187, de 6 de agosto de 1970, 12525 a 12546, como hemos visto.

<sup>14</sup> Que a mi juicio no rentabilizamos bastante, a favor de recuperar el «buen nombre» de nuestro colectivo, percibido por los docentes, y buena parte de la sociedad, como de (casi) exclusiva vigilancia del cumplimiento de normas y del buen funcionamiento administrativo de los centros –inspectores «legalistas», vaya, en lugar de supervisores y favorecedores de la mejora de la calidad de la educación impartida.

<sup>15</sup> Alguno de los cuales como el que «ejercía» sobre mi persona –la figura no existía formalmente– de tutor, en los primeros tiempos de mi incorporación al primer destino: la Inspección Provincial de Girona, Dn. Lluís M.<sup>a</sup> Mestras, ilustre inspector ya en la República y exalumno de la Escuela Superior del Magisterio de Madrid –persona, por tanto, muy preparada, que se brindó a «tutelarme» y que yo aún agradezco ahora. Que, con tacto, pero asertivamente, me hizo ver que las propuestas y metodologías que algunos promovíamos, en base a la LGE, como «novedosas», no eran tan diferentes de los principios y prácticas de la Escuela Nueva y sus promotores: Claparède, Decroly, Montessori... Fue una lección de humildad que no he olvidado. Las otras dos compañeras eran María Serra, que había cursado estudios en Barcelona y Anna M.<sup>a</sup> Oriol, en Madrid.

<sup>16</sup> El citado Sr. Mestras, en funciones de Secretario de la plantilla, las citadas Anna M.<sup>a</sup> Oriol, en la Jefatura y la compañera María Serra.

*d'estudi*, y nuestra participación en los programas de formación y reciclaje del profesorado de educación primaria, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).<sup>17</sup>

Respecto a las primeras, mis colegas –de más edad y experiencia– tenían en los centros una reconocida autoridad, de la que carecía, por el momento el «nuevo»,<sup>18</sup> bien que no era asunto que me preocupara, sino más bien cómo introducirme discretamente en el colectivo de docentes, despertar su curiosidad por la «reforma» y animar, y acompañar, en el decurso de su aplicación, buscando la complicidad de los directores, pieza clave en aquella pretensión. Al respecto, una iniciativa que me ha ocupado a lo largo de mi vida profesional, ha sido la de mi presencia –sugerida, pero irrenunciable en el contexto de mis «visitas»– en las clases, compartiendo, breve y discretamente, la actividad del momento, con el profesor o profesora –especialmente con los tutores–,<sup>19</sup> con la intención de reforzar su papel y autoridad, particularmente frente a los grupos más «movidos» de la clase, a los que me dirigía veladamente para advertirles que les «pediría cuentas», en mi próxima visita, de su dedicación y rendimiento.<sup>20</sup> Obviamente, la conversación –más distendida– con el profesorado y la dirección, tras la visita, aparecía como obligada al final de la jornada y al entorno de la nueva Ley y la oportunidad que se nos brindaba de seguir mejorando la enseñanza impartida. También el trato con las familias y autoridades locales iba en la misma dirección.<sup>21</sup>

<sup>17</sup> Iniciativa –la UNED–, al parecer del propio Dn. José Luís Villar que la promovió.

<sup>18</sup> Con frecuencia confundido en reuniones y encuentros como «maestro», del que se inquiría la procedencia y lugar de trabajo, por parte de los asistentes.

<sup>19</sup> La función tutorial ha estado, desde entonces, presente en mis preocupaciones y la he defendido como imprescindible para conseguir una educación integral y de calidad, especialmente en educación secundaria que es, lamentablemente, donde menos asumida está, aún ahora; de forma que algunos la calificamos a día de hoy como «la asignatura pendiente del sistema».

<sup>20</sup> Aquellas experiencias, y las que siguieron, me animaron a poner por escrito algunas alternativas y propuestas de intervención, que vieron la luz en forma de libros o artículos y que creo –modestamente– que no han perdido actualidad. Vid.: [http://noublocdemarc.blogspot.com/p/blog-page\\_21.html](http://noublocdemarc.blogspot.com/p/blog-page_21.html).

<sup>21</sup> Respecto a las primeras, las sesiones con padres y madres no siempre resultaban fluidas, pues fuera de intentar explicarles las «virtudes» de la LGE, en la práctica podía derivarse la supresión, o disminución, de las unidades escolares de la localidad, para trasladar al escaso alumnado al centro comarcal correspondiente, que no siempre era bien visto por las familias. Con las autoridades locales pasaba otro tanto, salvo si era para mejorar, ampliar o construir nuevos edificios escolares en su población.

Respecto a los **Centros de Colaboración Pedagógica** procuré –procuramos– revitalizar aquellos *Cercles d'estudi*, con la presencia participada y colaborativa del profesorado de cada zona o comarca, con propuestas sugerentes de los ponentes invitados y aportaciones prácticas de los asistentes.<sup>22</sup>

**Y por lo que hace al reciclaje del profesorado a través del Programa de la UNED**, nos dio la oportunidad de trabajar, codo con codo, con el profesorado de la Normal, relación del todo conveniente, más allá de compartir vocalías –o presidencia– en tribunales de oposición de magisterio. El caso es que hubimos de mantener los inspectores, como el resto de participantes en la aplicación de la LGE, un esfuerzo intelectual suplementario, en lecturas y búsqueda de fuentes, autores<sup>23</sup> y materiales. La terminología al uso hubo que incorporarla a la conversación ordinaria y había que andarse con tiento, para no «desmerecer» frente a los interlocutores.<sup>24</sup>

Fuera de eso el ministerio inició un ambicioso programa de **construcciones escolares**, especialmente en las poblaciones importantes, para dar cobijo a los numerosos grupos de alumnado procedente de las pequeñas y dispersas localidades, a través de los servicios de transporte y comedor.<sup>25</sup> Al respecto del nuevo diseño de edificios escolares se

<sup>22</sup> Las sesiones de trabajo se completaban con convivencias y visitas, para reforzar el sentido de pertenencia al colectivo y de autoestima, con presencia, a veces, de las autoridades locales para impulsar su implicación y complicidad en la aplicación de la LGE.

<sup>23</sup> El octogenario –entonces– Piaget, cobró nuevo protagonismo, en sus trabajos de psicopedagogía y hasta recibió la visita de fin de curso, en Ginebra, de un grupo de universitarios gerundenses, estudiantes de Psicología. Y nombres como Ausubel y Novack se prodigaban, en sus teorías sobre el aprendizaje significativo. Entre nosotros cobró renombre el profesor Coll, de Barcelona, que encabezó varios grupos de trabajo y fue requerido por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), como asesor del equipo ministerial del momento.

<sup>24</sup> «Programación»: larga, a medio plazo o inmediata de clase; «*curricula*»; «objetivos»: finales, específicos, operativos,...; «procedimientos»: intervención, propuestas, investigación...; «contenidos»: conocimientos, actitudes, estrategias...; «actividades»: genéricas, atendida la diversidad, individuales, grupales...; «evaluación», «recuperación», «enlaces», «preconceptos»... Y un larguísimo etcétera.

<sup>25</sup> Al respecto aun mantengo una cierta mala conciencia en haber contribuido a «forzar» la aplicación de la política ministerial del momento, de favorecer la creación de concentraciones escolares, y la subsiguiente implantación del comedor escolar –más defendible– y del transporte escolar –no tanto–, con el argumento de mejorar la «calidad»(j) de la enseñanza por la graduación y presencia de «especialistas», sobre todo en el tercer ciclo de la EGB, amén de otras «virtudes» formativas en la convivencia y la rentabilidad de recursos. Sea como fuere, contribuíamos así a la despoblación y merma de los núcleos rurales que, al perder la escuela, languidecían lentamente. Aparte de los peligros evidentes del transporte escolar por carreteras no siempre en las mejores condiciones y, en



generalizó un sistema flexible de espacios, para convertir las aulas en dependencias compartidas por varios grupos-clase, para alternar intervenciones en «gran grupo», «grupos medianos» y «pequeños grupos» o trabajo «en equipo», además de la opción del trabajo «individual»<sup>26</sup> A la par que ampliar los existentes, pues en la progresiva –por cursos académicos o años escolares– aplicación de la LGE, todo el alumnado del nuevo 4.º de EGB, que antes se bifurcaba con el paso de un contingente importante a los centros de secundaria, para iniciar el bachillerato, permanecería ahora en el nuevo sistema –con el 5.º de EGB– para continuar en la 2ª etapa –cursos 6.º, 7.º y 8.º–, llegando, pues, todos a los 14 años, lo que obligó a «reciclar» a los maestros –especialmente en contenidos– para garantizar la enseñanza a estos últimos. Asimismo hubo que dar opción a los profesores de secundaria para impartir aquellos mismos contenidos, bien que con alguna preparación –a mi juicio del todo insuficiente ni seriamente planteada– de carácter didáctico y psicopedagógico,<sup>27</sup> con tal de asumir el proyecto de la nueva EGB, obligatoria y globalizada, en el inicio, y moderadamente diversificada al final.

Así las cosas, para la **apertura de curso 1971-72** se pensó en que la conferencia inaugural la impartiera el Dr. Siguán Soler,<sup>28</sup> catedrático de Psicología en Barcelona, que lo hizo solemnemente, en la Casa de Cultura de Girona, en presencia de autoridades, docentes y un público interesado, pues el tema fue la recién «estrenada» LGE. Por mi parte, he de confesar que no compartí todas las afirmaciones de mi admirado

---

cualquier caso, generador de fatiga acumulada por los madrugones y largos trayectos. Al respecto, mi admirado colega y tutor Dn. Lluís María había defendido las concentraciones escolares en una colaboración, publicada en *Bordón*, a buen seguro documentada y bien fundamentada pedagógicamente, como para merecer el *placet* del director de la revista, Dn. Víctor García Hoz.

<sup>26</sup> Era la oportunidad de poner en práctica, la doctrina de la educación «personalizada» de García Hoz que defendía las iniciativas –complementarias– de la individualización y la socialización, en diversos grados, de la enseñanza.

<sup>27</sup> Carencia que, a mi juicio, se ha hecho endémica, por más que –o más bien «por culpa de»– un pretendido *máster* universitario, en secundaria, intenta paliar aquella deficiencia estructural. Otros hubiéramos visto con mejores ojos un sistema de optativas de carácter psicopedagógico, didáctico-organizacional y legal, ofertable a todas las carreras, desde el 2.º año de estudios e impartido por las facultades de Ciencias de la Educación, con un proyecto de final de estudios/grado/tesina etc., orientado a la docencia, y las subsiguientes prácticas.

<sup>28</sup> Al que yo mantenía un profundo reconocimiento, en tanto que lo tuve de profesor, en la asignatura de Psicología General de los cursos comunes de Filosofía y Letras, y como pionero de la Psicología en España, junto con Pinillos, Illueca Valero o Secadas.

Dn. Miguel, pero no me atreví a contradecirle, por no crear malestar entre los asistentes y autoridades.<sup>29</sup>

Un episodio relevante, en el decurso de las celebraciones en torno a la divulgación de la LGE, fue la **semana pedagógica** que se organizó y en la que la Inspección Provincial tuvo un papel destacado, ya que la principal invitada fue la Dra. Galino,<sup>30</sup> que había tenido de alumna, y a la que le dirigió la tesis después, a la compañera Anna M.<sup>a</sup> Oriol.<sup>31</sup> Así llegó el día señalado para su intervención y fuimos a recibirla al aeropuerto de Girona, las autoridades, presididas por el gobernador civil, y los inspectores: su condición de Directora General de Ordenación Académica –creo recordar– y persona de confianza del propio ministro Villar Palasí, concitó una gran expectativa. El caso es que, en algún momento del recibimiento, me encontré justo al lado de D<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Ángeles y, por seguir la conversación que se mantenía con ella, se me ocurrió sincerarme: «Estamos preocupados, Dra Galino, por cómo ayudar a los centros a renovar –en la línea de la LGE– sus actuaciones, programas y metodologías, quienes hemos recibido una formación según los parámetros convencionales». Me contestó al punto algo así como que «Eso pasa siempre...». Y seguía: «además todo no es tan nuevo...». «Lo que hace falta es ilusión y deseos de seguir aprendiendo...». «Y vocación, claro...». «Y de eso tenéis, ¿no?».

<sup>29</sup> Efectivamente, el Dr. Siguán se situó más como quien temía la «avalancha» de todo –o casi– el colectivo de alumnos de secundaria que, según la común –y errada– percepción, la «evaluación continua» era un «chollo», que dejaría pasar a todo el mundo, que como autoridad en Psicología, en donde hubiera podido explayarse, largo y tendido, en diseñar propuestas de intervención psicodidácticas para el profesorado y de autoaprendizaje o compartido para el alumnado y represtigiar el sistema de evaluación, riguroso, serio y a la vez humanizado, atendida la diversidad. Pero no: se centró en analizar el papel de «cuello de botella» (sic) que, en la práctica y en lo sucesivo, tendría que jugar la universidad que, hasta entonces, lo realizaban los institutos en secundaria.

<sup>30</sup> Treinta años más tarde, en el curso 2000/01, tuvimos el gozo de contar, nuevamente, con D<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Ángeles –doctora *honoris causa* ya, de la *Universitat Jaume I*–, en su participación de los cien años de existencia de la Escuela Normal de Castelló, con su intervención «Las sociedades pluriculturales requieren una educación intercultural». Vid: AA. VV., *Centenari dels estudis de Magisteri a Castelló de la Plana* (Castelló de la Plana: UJI, 2004), 99-115. Justamente y en la misma edición me cupo el honor de colaborar con la glosa de la vida académica de los años sesenta, como exalumno de aquella Escuela: «Fer de mestre», 51-77.

<sup>31</sup> Justamente aquel mutuo conocimiento y confianza, derivó en alguna anécdota como la de la llamada que hizo Anna M.<sup>a</sup> al Ministerio, al teléfono de la Dirección General preguntando por la Dra. Galino, para concretar su intervención en la semana aludida y recibió por respuesta un «Soy yo, ¿quien la llama?». Y cuando la compañera Oriol se presentó, y se extrañó de que la propia directora general descolgara el teléfono, lo consideró del todo natural. Aquella buena relación aseguró su presencia en Girona y una agradable estancia de D<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Ángeles, cuando de seguro que otros temas de más calado le ocupaban por aquellas fechas en Madrid.

Más o menos, con miradas cómplices de alguno de los acompañantes que entreveían un reproche: «Eso te pasa por preguntar». El caso es que en su intervención, con una sala atestada de docentes y un público diverso, se ganó al auditorio y lo predispuso muy favorablemente a afrontar los nuevos tiempos de «reforma», cosa que nos complació especialmente a los inspectores.

Obviamente aunque los funcionarios de la Inspección aparecíamos como «protagonistas» de la difusión y puesta en práctica de la LGE, necesitábamos como el que más, recibir **información y formación** al respecto.<sup>32</sup> A los de la promoción del 70 –la mía– ya nos habían convocado a unas sesiones en la Complutense –en los locales de la ciudad universitaria, dónde realizamos buena parte de las pruebas de las oposiciones– para ser «aleccionados» por las figuras del momento, encabezadas por Dn. Víctor García Hoz.<sup>33</sup>

De otro lado, unos meses más tarde, la propia Dirección General de Ordenación Educativa organizó, en la Universitat Politècnica de València, unas sesiones sobre evaluación, a las que fuimos invitados inspectores de toda España, más o menos «portavoces» de la LGE en nuestras respectivas provincias, que coordinó la persona de confianza de la Dra. Galino y subdirector general, el profesor Ricardo Marín, con diversas intervenciones de expertos españoles y foráneos y visitas puntuales.<sup>34</sup>

Uno de los aspectos que con ocasión de la LGE –aunque no directamente derivado de su aplicación– que cobró protagonismo fue la moderada especialización –en forma de «ponencias»– a que nos vimos abocados los inspectores «generalistas». En mi caso, además de la atención a la progresiva implantación de los servicios de transporte escolar y comedores,

<sup>32</sup> Siempre me ha parecido exigible por imprescindible, la formación continua de los funcionarios de la Inspección: «estar al día» y seguir profundizando y documentándose en temas socioeducativos y de técnicas de intervención, resulta consubstancial a la función inspectora educativa. Al respecto, recuerdo el proyecto de sesiones formativas que promovió Gonzalo Gómez Dacal –de mi misma promoción, por cierto– recién nombrado Inspector General del MEC.

<sup>33</sup> Que para los que no habíamos estudiado en Madrid y no lo conocíamos personalmente era un *semidiós*, por el que sentíamos «devoción» y que resultó muy ameno e interesante, a la par que próximo y amable.

<sup>34</sup> Como la de la, entonces, Universidad Laboral de Cheste –Centro de Orientación de Universidades Laborales era su nombre y cometido–, que nos dio la oportunidad de conocer una tal experiencia y a su Rector, el emblemático y admirado –como estudiantes en tiempos– Dr. Illueca Valero.

a nivel provincial, fue la coordinación de la educación especial y el impulso y seguimiento de las intervenciones del equipo –tres personas– de los recientemente creados SOEVs –Servicio de Orientación Escolar y Vocacional. Respecto a la **educación especial** era el comienzo de la detección del alumnado con alguna singularidad y la decisión de atenderlo en el centro ordinario –con algún refuerzo añadido– o en aulas específicas –cuya creación se impulsó– o en centros también específicos y en las poblaciones más importantes. Hay que decir que tuve la suerte de contar con un colaborador muy dedicado y eficiente,<sup>35</sup> a quien debo en gran medida las intervenciones de coordinación y mejora del tratamiento de un tema tan delicado, y aún polémico, como la educación especial –ahora «atención a la diversidad». Al lado de aquellas intervenciones tenían una presencia social importante las recientemente creadas asociaciones de padres y madres de Educación Especial, que se convirtieron en interlocutores indispensables para la programación de actuaciones al respecto y la intermediación con las autoridades.

En cuanto al equipo de psicopedagogos –tres– que tuve la oportunidad de coordinar en el **SOEV**, también a nivel provincial, se llegó a realizar una labor encomiable e inédita hasta entonces en los centros, de orientación y refuerzo de la dimensión y tratamiento psicológico general del alumnado y puntual de los casos y situaciones específicas, en parte relacionadas con el ámbito de la educación especial. Era el embrión de lo que con el tiempo derivó en la ampliación de efectivos y constitución de equipos de comarca –para la Enseñanza Primaria– y la creación e incorporación de las plazas de profesor de Psicología y Orientación, de los Institutos de Educación Secundaria.

Así pues, en aquellos primeros tiempos de mi ejercicio profesional en la Inspección Educativa, coincidentes y en buena media favorecidos por la aplicación de la LGE, tuve –tuvimos– ocasión de «transitar» por situaciones, episodios y oportunidades irrepetibles y muy valiosos para «equiparnos» de habilidades con las que llevar a buen término **la función inspectora** en lo sucesivo y, en mi caso al menos, hasta el final de mi

<sup>35</sup> Efectivamente, el director del Centro «Mater Dei» de la ciudad de Girona, Agustí Quintana –de familia de médicos y viudo de la profesora de Geografía e Historia de la Normal–, tenía una formación universitaria especializada y larga experiencia y práctica docente, además de un trato amable y próximo. Obviamente, el reconocimiento público y agradecido, por mi parte, de su valía y dedicación consolidó nuestra relación que redundó en beneficio de los centros, el profesorado, las familias y los mismos alumnos de toda la provincia –de las unidades de Educación Especial y el tratamiento de la diversidad en las ordinarias.

actividad profesional. Unas relacionales y comunicativas –con el alumnado, los docentes y directivos, los técnicos, las autoridades, las familias...<sup>36</sup> Otras de gestión –siempre amenazada la función inspectora de excesiva burocratización.<sup>37</sup> Aprendimos «nuevos» contenidos y metodologías<sup>38</sup> –con el peligro de confundir fines y medios y caer en el «fichismo» didáctico– con la presentación de materiales que las editoriales se apresuraron a «facilitar» a los centros, desvirtuando la esencia de las intervenciones y las iniciativas de alumnos y maestros.

Pero habrá que ir cerrando el «caos» de vivencias<sup>39</sup> –sin referencias ni bibliografía, fuera de los apuntes que aparecen en alguna nota a pie de página– que la generosidad de la revista me ha permitido retrotraer de las memorias de un joven –entonces– inspector escolar, para afirmar con tanta rotundidad como atrevimiento –y quisiera equivocarme(!)– que más de un postulado de la LGE<sup>40</sup> está por alcanzar, como la estructura

<sup>36</sup> Una de las «enseñanzas» que uno aprendió entonces fue la del «tacto» en relacionarse con el personal docente, tratando de mostrarse «sistemáticamente» discreto y afable en el trato. Hasta el punto de que, con ocasión de formar parte de un tribunal de oposiciones de maestros, la compañera vocal –profesora Boix–, catedrática de Pedagogía de la Escuela Normal, respecto a la relación que manteníamos los componentes, me inquirió: «¡Qué respeto te tienen los maestros –del tribunal–, Marc!» No lo pensé dos veces: «¡El mismo que yo a ellos, Mercé!». La misma deferencia intenté imprimir en el trato con las autoridades locales, ignorando a propósito su orientación ideológica y partidista, para ofrecer –indiscriminadamente– colaboración y reconocimiento de parte de la Inspección. O las familias, dispensando determinadas «intrusiones», en opinión de algunos docentes, para favorecer su implicación consecuente en la formación de sus hijos. Y hasta el trabajo coordinado y corresponsable con los compañeros y compañeras de plantilla –entonces y siempre.

<sup>37</sup> El paso –traspaso– de responsabilidad –y la subsiguiente autoridad y prestigio de la Inspección –y los inspectores– a la recientemente creada Delegación Provincial del MEC –y a la figura del «delegado»–, fue mal entendida por nuestra parte. Como la que considerábamos como «competencia» –o directamente «usurpación» de funciones–, por parte de los Institutos de Ciencias de la Educación, en la intervención pedagógica y de orientación del profesorado, ejercida hasta el momento por la propia Inspección.

<sup>38</sup> La «palma» se la llevaban las matemáticas «modernas» que llegaron a «desbancar» a las convencionales, así como la lengua que incorporó también nuevas terminologías. Por su parte, las intervenciones orales y expositivas –magistrales– fueron denostadas y substituidas por la exclusiva –o casi– iniciativa del alumnado –y de cada alumno– y la pasiva –o casi– mirada del maestro, por no «desvirtuar» aquella iniciativa.

<sup>39</sup> Que Mayordomo («El legado de las voces y los escritos», 5) citando a Marc Bloch abona «tener en cuenta cómo esos testimonios personales resultan irremplazables», bien que refiriéndose a Todorov defiende que resulta «esencial en aquella mencionada operación historiográfica que inexcusablemente» ha de ser «activa, argumentada, y crítica» («El legado de las voces y los escritos», 6). Tarea, en todo caso, encomendada a los historiadores, a los que se les supone la objetividad y rigor, ausente –supuestamente también– en los «relatos» personales.

<sup>40</sup> El mismo Profesor de Puelles (*Política y Educación en la España contemporánea*) lo autentifica: «La concepción global de la reforma era moderna y, en muchos de sus aspectos, sigue siéndolo,

de las enseñanzas –EGB/ESO/ESNO.<sup>41</sup> O planteamientos como el de la evaluación continua.<sup>42</sup> Pero algo habrá que dejar a las futuras generaciones de docentes, técnicos de la educación y políticos del **futuro**. Y a los propios protagonistas del sistema educativo –alumnado–<sup>43</sup> que esperamos no se vean en la necesidad de promover una «revuelta», para que algo cambie –a mejor si puede ser– en educación. ¡Ojalá!

## REFERENCIAS

- Adell Cueva, Marc Antoni. «Fer de mestre». En AA. VV., *Centenari dels estudis de Magisteri a Castelló de la Plana*, 51-77. Castelló de la Plana: UJI, 2004.
- De Puelles, Manuel. *Política y Educación en la España Contemporánea*. Madrid: UNED, 2004.
- Galino, María Ángeles. «Las sociedades pluriculturales requieren una educación intercultural». En AA. VV., *Centenari dels estudis de Magisteri a Castelló de la Plana*, 99-115. Castelló de la Plana: UJI, 2004.
- Mayordomo, Alejandro. «El legado de las voces y los escritos: su valor como testimonio de la cultura escolar». *Revista Iberoamericana do Patrimônio Educativo* 6 (2020): 1-31.

---

hasta el punto de que algunos de los elementos de la reforma de 1990 no son sino un nuevo intento de implantar, y a veces de profundizar, en aspectos propios de esta ley».

<sup>41</sup> Aún ahora se me hace difícil de entender la decisión de la administración educativa del momento de «cercenar» los cursos de la 2ª etapa de la EGB –7.º y 8.º–, no tanto para convertirlos en 1.º y 2.º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), cuanto para «ubicarlos» físicamente, en otro espacio y ámbito distinto y demasiadas veces distante: los Institutos de Educación Secundaria. Quien tenga cerca de casa un centro público de Secundaria –y los «profes» avisados lo pueden ver cada día en espacios comunes y patios–, lo mal que «casan», criaturas de 12 años –de 6.º de Primaria a 1.º de ESO–, abrumados de libros en las mochilas de la espalda, con adolescentes granados haciendo bromas entre ellos o con las alumnas, demasiadas veces con «algo» mascullando o «inhalando». Los responsables de la enseñanza privada se comportaron bastante más inteligentemente, manteniendo aquellas etapas en un mismo «recinto» y ámbito de intervención con profesorado compartido, bien que en espacios más o menos diferenciados, pero conectados. Y no solo porque las familias –algunas no necesariamente «confesionales»– ven así garantizadas la secuencia y continuidad de las enseñanzas impartidas a sus hijos, lo que supone algo más que evitación de molestias añadidas con el cambio de centro, como ocurre, obligadamente, en la enseñanza pública.

<sup>42</sup> «[...] el proceso de evaluación continua que, lamentablemente, sería pronto desvirtuado y falsificado por la práctica educativa». Así de contundente es el propio Manuel de Puelles, *Política y Educación*,

<sup>43</sup> A los que autor ha dedicado atención preferente, en sus investigaciones y estudios. Vid.: [http://noublocdemarc.blogspot.com/p/blog-page\\_21.htm](http://noublocdemarc.blogspot.com/p/blog-page_21.htm).

# INVESTIGACIONES HISTÓRICAS





# GENTES IGUAL QUE TÚ Y QUE YO: LOS TEXTOS DE ROSARIO CASTELLANOS EN LOS CONTRASENTIDOS IDEOLÓGICOS DE LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA INDIGENISTA<sup>α</sup>

*People like you and me: the texts of Rosario Castellanos  
in the ideological contradictions of indigenist language policy*

Susana Ayala Reyes<sup>β</sup>

Fecha de recepción: 15/09/2020 • Fecha de aceptación: 11/03/2021


**Resumen.** En este artículo analizo documentos escritos por Rosario Castellanos durante los años que trabajó como guionista de las obras de títeres en los Altos de Chiapas. Estas obras de teatro fueron parte de las campañas educativas dirigidas a la población maya tsotsil y tseltal. Muestro que los discursos circulantes durante los años en los que se construyó la política indigenista estuvieron atravesados por tensiones ideológicas opuestas y contradictorias que se implicaron en la propuesta y uso de categorías de identificación de la población y sus lenguas, los objetivos e ideales teóricos y las historias personales y colectivas de los participantes.

**Palabras clave:** ideologías lingüísticas; educación indígena; lengua indígena; dialogismo; Rosario Castellanos.

**Abstract.** *In this article we analyze documents written by Rosario Castellanos during the years that she worked as a scriptwriter for the puppet plays in the Highlands of Chiapas. These plays were part of educational campaigns aimed at the Tsotsil and Tseltal Maya population. We show that the discourses circulating during the years in which indigenous politics was being constructed were permeated by opposing and contradictory ideological tensions, tensions*

---

<sup>α</sup> Este artículo fue producto de mi estancia en el Programa de Becas Posdoctorales en la UNAM. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, asesorada por la Dra. Paula López Caballero.

<sup>β</sup> Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. UNAM. Torre II de Humanidades, 4.º, 5.º y 6.º pisos, Circuito Interior, Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán, 04510, Ciudad de México, sasybeu@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0003-2676-0254>

*that were reflected in the proposal and use of categories of identification of the population and their languages, in the theoretical objectives and ideals and in the participants' personal and collective stories.*

**Keywords:** *linguistic ideologies; indigenous education; indigenous language; dialogism; Rosario Castellanos.*

## INTRODUCCIÓN

En 1951 el Instituto Nacional Indigenista (INI) creó el Centro Coordinador Tzeltal-Tzotzil<sup>1</sup> (CCI) en los Altos de Chiapas al sureste de México. Esta dependencia instrumentó políticas sociales dirigidas a la población maya *tsotsil* y *tzeltal* con el fin de encaminar su adscripción como ciudadanos nacionales, la modernización de sus condiciones de vida y su desarrollo económico.

A finales de 1953 los antropólogos que dirigían el CCI impulsaron la formación de titiriteros *tsotsiles* y *tzeltales* como un entretenimiento que terminó por convertirse en el instrumento principal de las campañas educativas. En 1955, la escritora mexicana Rosario Castellanos se incorporó al proyecto escribiendo guiones para las obras de títeres y trabajar con los titiriteros, instruyéndolos en temas de historia, español y civismo.

Los especialistas que dirigían el CCI consideraban que la ciencia y el arte debían articularse con las acciones políticas. De acuerdo con el historiador Stephen Lewis,<sup>2</sup> su objetivo era transformar la realidad social que desfavorecía a la población considerada indígena. Si bien la institución no tenía un proyecto oficializado de planificación lingüística, los antropólogos y lingüistas impulsaron tres cambios en los usos del lenguaje dentro de las esferas de la vida cotidiana, la política y la educación.

---

<sup>1</sup> En el nombre oficial del Centro Coordinador se usó la 'z' para *tzotzil* y *tzeltal* porque era la forma ortográfica aceptada cuando se creó esa institución. Actualmente, las normas de escritura propuestas por el Instituto Nacional para las Lenguas Indígenas (2011) señalan que la escritura es *tsotsil* y *tzeltal* con 's'. A lo largo del artículo uso la ortografía con 'z' para el nombre de la institución o citas en donde se use de esa manera y en el resto de los casos usaré la norma actual. Ver: *Norma de escritura de la lengua tzeltal* [https://site.inali.gob.mx/pdf/norma\\_tzeltal.pdf](https://site.inali.gob.mx/pdf/norma_tzeltal.pdf) y *Norma de escritura para la lengua tsotsil* [https://site.inali.gob.mx/pdf/norma\\_tsotsil.pdf](https://site.inali.gob.mx/pdf/norma_tsotsil.pdf) (consultados el 06-8-2020).

<sup>2</sup> Stephen E. Lewis, *Rethinking Mexican Indigenismo: The INI's Coordinating Center in Highland Chiapas and the Fate of a Utopian Project* (Albuquerque: University of New Mexico Press, 2018), 63-87.

Primero, intentaron eliminar las connotaciones peyorativas, humillantes, racistas y discriminatorias que la palabra «indio» había adquirido. Cuando Rosario Castellanos trabajó como directora y escritora en el teatro guiñol para las campañas educativas del CCI los antropólogos promovían el uso de la palabra «indígena». Probablemente consideraron que este último término tenía una semántica neutral, al menos etimológicamente,<sup>3</sup> y como consecuencia tendría un efecto social de mayor justicia y dignificación. Aunque, de acuerdo con Paula López Caballero, la definición de quién era indígena y cuáles sus atributos eran objeto de discusiones. El concepto se fijó socialmente de manera paulatina, sobre todo en las esferas académicas y políticas, como consecuencia de las propias acciones del INI. Mientras que la noción de «indígena» aun es discutible,<sup>4</sup> el uso del término «indio» con sentidos peyorativos sigue vigente en diversos usos del lenguaje vernáculo.

Segundo, promovieron el uso del español entre los hablantes de *tsotsil* y *tzeltal*. En diversos documentos de trabajo, señalaban que los *tsotsiles* y *tzeltales* eran pueblos debilitados por la dominación y el abuso. Consideraban que a causa de eso su autovaloración, hábitos de pensamiento y conducta estaban condicionados por la sumisión. Los especialistas suponían que si los hablantes de *tsotsil* y *tzeltal* aprendían a hablar, leer y escribir en español se generarían condiciones sociales y económicas para que dignificaran su vida y su percepción de sí mismos. Porque, decían que entender la misma lengua de sus opresores les daba un arma de lucha para defenderse de los engaños y solucionar los problemas que los aquejaban.<sup>5</sup>

Tercero, promovieron la literacidad de los hablantes de *tsotsil* y *tzeltal*. Entre los lingüistas y sus informantes crearon textos y materiales didácticos bilingües para familiarizar a los hablantes de esas lenguas

<sup>3</sup> El término indígena proviene de las raíces latinas *inde* «de allí» y gens «gente»; *gente originaria de un lugar*.

<sup>4</sup> Paula López Caballero, «Las políticas indigenistas y la 'fábrica' de su sujeto de intervención en la creación del primer Centro Coordinador del Instituto Nacional Indigenista (1948-1952)», en *Nación y alteridad. Mestizos, indígenas y extranjeros en el proceso de formación nacional*, coords. Paula López Caballero y Daniela Gleizer (México, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana/Ediciones EyC, 2015), 69-108.

<sup>5</sup> Archivo Histórico del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil (AHCCITT). Secc.: Educación, Sub.: Correspondencia, Año: 1958, Caja: 2, Exp.: 0001. Plan de trabajo para 1958. Educación. Firmado por Fidencio Montes Sánchez.

con la escritura. Después de que aprendían a leer y escribir en su lengua nativa, introducían el español de forma escrita.

Los proyectos indigenistas relacionados al lenguaje se han considerado como una política más o menos homogénea y han sido acusados de promover el uso del español en las escuelas y otros espacios públicos y, con ello, causar el desplazamiento de las lenguas originarias de la población. En este trabajo propongo que se trató de iniciativas atravesadas por posiciones ideológicas, sobre las lenguas, opuestas y contradictorias entre sí. Para mostrarlo analizo textos escritos por Rosario Castellanos vinculados con su trabajo en el CCI.<sup>6</sup> Mi análisis no tiene ninguna intención biográfica acerca de la escritora, sino estudiar desde una perspectiva histórica y discursiva las voces sociales que evidencian las tensiones ideológicas en esos programas educativos.

Como se ha mostrado en otras investigaciones,<sup>7</sup> las ideologías sobre la lengua implican percepciones sobre los hablantes, de manera que, el ordenamiento de la lengua conlleva una intención de ordenamiento social, de clase o de poder. Considero que las ideologías acerca de las lenguas *tsotsil* y *tseltal*, y sus hablantes se relacionaron de manera contenciosa en el desarrollo de los proyectos indigenistas. Esas contiendas internas trascendieron y una de sus principales secuelas es el asentamiento de la categoría «lenguas indígenas» de uso vigente en el lenguaje político y en el habla generalizada. Este trabajo advierte de los contrasentidos ideológicos que anteceden al uso de esa clasificación y propone la reflexión sobre las posibles contiendas ideológicas que puede entrañar la categoría.

## LOS TÍTERES EN EL MARCO DE LAS TEORÍAS, IDEALES Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS DEL CCI

En el Centro Coordinador Indigenista (CCI) la educación se consideró un proyecto integral donde la alfabetización estaba supeditada a la

---

<sup>6</sup> Varios de estos textos fueron recopilados por el antropólogo Carlos Navarrete Cáceres, *Rosario Castellanos, su presencia en la antropología mexicana* (México, D.F.: Instituto de Investigaciones Antropológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México-Programa de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Mesoamérica y el Sureste, 2007).

<sup>7</sup> Por ejemplo: Cooper, 1997; López García, 2015; Zabaltza 2006.

utilidad práctica,<sup>8</sup> de manera que había actividades escolarizadas y se hacían campañas educativas en las plazas públicas, en los mercados o durante los días de fiestas para difundir temas diversos y promover la alfabetización en las lenguas de la región.<sup>9</sup>

La perspectiva de los antropólogos que trabajaban en el CCI estaba influenciada por los ideales revolucionarios, el nacionalismo mexicano y la escuela de la antropología culturalista desarrollada en Estados Unidos.<sup>10</sup> En la teoría y los estudios etnográficos de los documentos resguardados en los archivos del INI se habla sobre las cualidades de la «raza indígena» y de la interdependencia entre los indios y los no indios<sup>11</sup> en regiones como los Altos de Chiapas donde la pequeña urbe de San Cristóbal de las Casas estaba rodeada de poblados indígenas. Para mediar entre esos dos mundos y como estrategia para introducir los programas sociales, los antropólogos del CCI reclutaron jóvenes *tsotsiles* y *tseltales* con cierto conocimiento del español que fungieron como elementos de contacto entre los pobladores y la institución. Les llamaron promotores culturales y los capacitaron como maestros, enfermeros, técnicos agrónomos, trabajadores sociales e informantes de lingüística.

En varios lugares la población se mostraba recelosa de cooperar o aceptar abiertamente las propuestas del CCI, de manera que el trabajo de los promotores era inducir la aceptación. Por ejemplo, no todos los poblados contaban con escuela; entonces, los promotores tenían la tarea de convencer a las familias de los beneficios de construir una escuela, para lo que debían donar parte de sus terrenos, material y mano de obra. En donde sí había escuela, muchos padres decidían no enviar a sus hijos, menos aún a las mujeres; en esos casos los promotores abogaban

<sup>8</sup> Gonzalo Aguirre Beltrán, *Teoría y práctica de la educación indígena* (Ciudad de México: Instituto Nacional Indigenista-Fondo de Cultura Económica, 1992).

<sup>9</sup> Stephen E. Lewis (2011, enero). «Modernizing Message, Mystical Messenger: The Teatro Petul in the Chiapas Highlans, 1954-1974». *The Academy of American Franciscan History*, 67(3), 375-397. Recuperado de <http://muse.jhu.edu/journals/tam/summary/v067/67.3.lewis.html>; Susana Ayala Reyes, «Creatividad en los márgenes del estado: Apropiación de los títeres Petul-Xun en los Altos de Chiapas» (Tesis doctoral, Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, 2019a) 32-46.

<sup>10</sup> Navarrete, *Rosario Castellanos*, 19, 23; Andrés Medina Hernández «Estudio preliminar: La trama, los hilos y los nudos de un proyecto de investigación. La Universidad de Chicago en los Altos de Chiapas», en Rossana Guber, *La articulación etnográfica* (Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos, 2013), 11-34.

<sup>11</sup> AHCCITT. Aguirre, Beltrán. 1955. Secc. Dirección, Sub.: Informes, Año: 1955, Caja: 2, Exp.: 0044.

por la importancia, la necesidad e incluso la obligación legal de enviarlos a tomar clases.<sup>12</sup> En este panorama los antropólogos que dirigían la institución hacían experimentos con actividades de difusión y entretenimiento para probar si funcionaban como medios de convencimiento o de simple entretenimiento para la población local.

Desde la década de los treinta las campañas de alfabetización, educación sanitaria y política con obras de títeres guiñol habían funcionado bien entre la población de la periferia de la Ciudad de México.<sup>13</sup> Basados en esas experiencias los antropólogos en el CCI consideraron formar algunos de los jóvenes *tsotsiles* como titiriteros de guiñol en 1954. En un inicio las obras de títeres se concibieron como un recurso audiovisual para las campañas educativas. En poco tiempo las obras se convirtieron en espacios donde los promotores culturales negociaban con los pobladores su colaboración en los proyectos del INI y discutían colectivamente problemas locales; por ejemplo, pleitos entre vecinos, intrigas contra el maestro, dudas sobre cuestiones de salud, entre otras cosas.

En 1955 la precariedad en el presupuesto de la institución obligó a buscar vías económicas para realizar las actividades institucionales. Entonces las obras de títeres que ya contaban con gran aceptación por parte de la población se convirtieron en la punta de lanza con las que el CCI implementó las campañas educativas de alfabetización, salud, higiene, economía cooperativista, mejora de animales de granja y muchas cosas más.<sup>14</sup>

En ese momento fue que Rosario Castellanos<sup>15</sup> se convirtió en escritora de los guiones para las obras de los títeres Petul y Xun (Pedro y Juan en español) que eran representadas por los promotores culturales

<sup>12</sup> Andrés Aubry, «Les Tzotzil Par Eux-Mêmes. Récits et écrits de paysans indiens du Mexique». (París: Éditions L'Harmattan, 1988).

<sup>13</sup> María Rosa Gudiño y Susana Sosenski, «El teatro guiñol, la televisión mexicana y la educación para la salud a mediados del siglo XX», *História, Ciências, saúde-Manguinhos* 24, n.º 1 (2017): 201-221. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-59702016005000027>; Elena Jackson Albarrán, «Comino Vence Al Diablo and Other Terrifying Episodes: Teatro Guiñol's Itinerant Puppet Theater». *Seen and Heard in Mexico. Children and Revolutionary Cultural Nationalism* (Lincoln & Londres: University of Nebraska Press, 2014), 175-212; Juan Jiménez Izquierdo, «Entrevista con Don Ferruco», *Tramoya* 10, (1978): 52.

<sup>14</sup> Lewis, 2018.

<sup>15</sup> AHCCITT. Secc.: Educación, Sub.: Correspondencia, Año: 1958, Caja 2, Exp.: 0001. Presupuesto de educación, 1955.

*tsotsiles*. Entre 1956 y 1957 Castellanos trabajó con el director de teatro Marco Antonio Montero, quien fue el primero en escribir los guiones para las obras. Después, Castellanos junto con el pintor Carlos Jurado se hizo cargo de la compañía *tsotsil* y formó la segunda compañía de titiriteros en lengua *tseltal*. Con los años y la fama de Rosario Castellanos como escritora algunos testigos han supuesto que ella creó a los personajes. Sin embargo, se ha mostrado que los protagonistas de las obras fueron una creación colectiva de los propios titiriteros en la interacción con el público durante las representaciones.<sup>16</sup> La población de los Altos se apropió de este arte y sus integrantes se convirtieron en espectadores activos e interlocutores de los títeres. Años después de su auge en las campañas educativas del INI, las obras de Petul y Xun tienen presencia en la memoria de las personas.<sup>17</sup>

Según Carlos Jurado,<sup>18</sup> él y Rosario Castellanos se convirtieron en acompañantes y a la vez en espectadores del trabajo de los titiriteros que marcaban el curso y la realización de las obras con temas basados en los guiones, pero con improvisaciones constantes. Él, en tanto artista plástico, apoyaba la fabricación de muñecos y vestuarios iguales a los que usaban las personas de cada poblado. Rosario Castellanos escribía guiones de acuerdo con las necesidades planteadas por las distintas áreas del Instituto.<sup>19</sup>

En 1956 el antropólogo Aguirre Beltrán, alto funcionario del INI y uno de los principales teóricos del indigenismo de esos años, informaba al director general del Instituto:

Se ha venido desarrollando más el recurso de agitación cultural que es el teatro de muñecos de funda regional. Su participación cada vez más activa en el programa educativo del Centro ha

<sup>16</sup> Susana Ayala Reyes, «Creatividad en los márgenes del estado: Apropiación de los títeres Petul-Xun en los Altos de Chiapas» (Tesis doctoral, Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, 2019a).

<sup>17</sup> Susana Ayala «Hands that Propose and Hands that Respond: Gestural Interaction in Petul-Xun Puppets Performances in Highland of Chiapas», *Paedagogica Historica: International Journal of History of Education* 55, no. 2 (248-250) DOI: 10.1080/00309230.2018.1521447

<sup>18</sup> Comunicación personal. 24 de noviembre de 2016.

<sup>19</sup> AHCCITT. Secc.: Dirección, Serie: Lingüística, Sub.: Correspondencia, Año: 1956, Caja: 1, Exp.: 0001. Informe de la dirección de lingüística.

dado óptimos frutos. Actualmente se le utiliza como elemento indispensable en nuestra Escuela Abierta. Este teatro está manejado por hablantes nativos de las lenguas vernáculas de la zona y en su funcionamiento toma siempre en cuenta las características culturales de las comunidades a donde lleva su mensaje.<sup>20</sup>

Desde la perspectiva de los antropólogos y del lingüista del CCI, Carlo Antonio Castro se afirmaba que para el Teatro Petul, como se llamaba institucionalmente a la compañía de títeres, era necesario manejar el idioma nativo y no el español que en ese momento era la única lengua usada en el sistema educativo mexicano. El uso del *tsotsil* y del *tseltal* era lo que se consideraba el elemento que definía el acercamiento del teatro guíñol a la realidad que vivían los espectadores. Los directivos del CCI también señalaban que el teatro debía «aplicar detalladamente los conocimientos de todos los aspectos culturales y sociales que se tienen de las comunidades indígenas».<sup>21</sup>

En los guiones escritos por Rosario Castellanos entre 1956 y 1957<sup>22</sup> se desarrolla un juego de opuestos y contrastes en el carácter de los protagonistas. Uno de ellos, Xun (en español Juan) desconfía o desconoce la labor de los promotores y los proyectos del INI, ignora la visión científica y occidentalizada sobre el cuidado de la salud y el cuidado del medio ambiente, el comercio, el uso del español, tiene malos hábitos de higiene, en fin, representa a una persona que, entre otras cosas, necesita estar educada. El otro personaje, Petul (en español Pedro) es todo lo opuesto, conoce el trabajo del personal del INI o él mismo es un promotor, ha sido educado en la escuela y por lo tanto tiene conocimientos variados, confía en los médicos, maestros, agrónomos, trabajadores sociales o según sea el caso. En un artículo escrito para la *Revista de la Universidad de México* en 1965, la escritora reflexiona sobre el carácter de los personajes:

<sup>20</sup> AHCCITT. Secc.: Dirección, Sub.: Informes, Año: 1956, Exp.: 0020. Informes del CCITT. Educación. Por Gonzalo Aguirre Beltrán subdirector del INI, septiembre de 1956.

<sup>21</sup> Instituto Nacional Indigenista, «El teatro Petul», *Acción Indigenista*, *Boletín Mensual del INI* 24, junio de 1955.

<sup>22</sup> INI, *Teatro Petul* (México: INI, 1956); INI, *Teatro Petul 2* (México: INI, 1961); INI, *Teatro Petul 3* (México: INI, 1962).



Petul es el protagonista de las aventuras, el prototipo del hombre avisado, abierto a las noticias que le traen sus amigos mestizos o blancos; gracias a cuya intervención el desenlace resulta siempre un triunfo de la inteligencia sobre las supersticiones, del progreso sobre la tradición, de la civilización sobre la barbarie. Y la pareja de Petul es Xun, su contraparte, el indígena típico, reacio [...]. El que se niega a asistir a la escuela [...]; el que desdeña las sugerencias de los técnicos agrícolas; el que en vez de consultar a un médico [...], llama al brujo; el que no quiere prestar su ayuda para la construcción de caminos vecinales; el que no permite que se entube el agua porque es una profanación de los manantiales sagrados; el que permite que sus hijos mueran de tosferina porque los ha ocultado para evitar que fueran vacunados; el que entrega su tierra [...] porque no sabe que existe una ley que lo protege, el que encuentra en el alcohol el camino de la sabiduría, del olvido, del aturdimiento; el que lapida al que se aventura, sin defensa, hasta su paraje [...]; el que se deja esquilmar [...] y soporta el robo cotidiano el que cree que su condición es destino y su padecimiento castigo y su conformidad obediencia y su inercia virtud. Pero al final de cuentas Xun, después de todo ente de ficción, abandona sus errores redimido, no tanto por razones ni por experiencias adversas, sino por el ejemplo optimista de Petul.<sup>23</sup>

El fragmento anterior muestra dos tipos de indígenas totalmente opuestos: uno que se relaciona amistosamente con los mestizos y los blancos, inteligente, progresista, civilizado y optimista. El otro es según el texto un *indígena típico*, es decir, tradicionalista, bárbaro, incivilizado, reacio a la modernidad y a la ciencia. Además, supersticioso, ignorante, alcohólico y violento, al mismo tiempo resignado y sometido al abuso, entregado a la fatalidad y al padecimiento.

El artículo fue escrito siete años después de que Rosario Castellanos dejara de trabajar en el CCI. A lo largo de todo el texto reflexiona sobre su experiencia personal en la institución y describe los procesos en los que participó. La descripción que hace de los personajes parte del relato experiencial, de su percepción sobre los protagonistas y de los argumentos finales de los guiones. Si bien, las obras fueron resultado del consenso y

<sup>23</sup> Rosario Castellanos «Teatro Petul», *Revista de la Universidad de México* XIX, no. 5 (1965): 30-31.

la discusión con los antropólogos y los otros participantes del CCI, estos estereotipos también pueden estar relacionados con la propia percepción de la escritora. Ella provenía de una familia terrateniente y vivió su infancia y juventud en Comitán, un pequeño centro urbano muy cercano a los Altos de Chiapas. Esto le hacía conocedora de primera mano de la discriminación y subordinación de los *tsotsiles* y *tseltales*, que había llegado a ser un sistema de semi-esclavitud con forma de peonaje. También conocía los estereotipos creados en torno a ellos,<sup>24</sup> arraigados desde la colonia y prevalecientes mucho tiempo después.

No obstante, la escritora tenía una posición ideológicamente progresista y crítica hacia las relaciones de dominación impuestas por las desigualdades de clase social, racismo y género.<sup>25</sup>

## GUIONES SOBRE LA DIFERENCIA LINGÜÍSTICA EN LA BÚSQUEDA DE LA IGUALDAD SOCIAL

Los textos de Rosario Castellanos analizados en este trabajo tratan sobre los indígenas, sus lenguas, sus procesos de aprendizaje y comunicación. Los guiones para las obras de Petul y Xun fueron escritos de acuerdo con los planes y necesidades institucionales. En el mismo artículo escrito para la revista de la Universidad, Castellanos describe el proceso para desarrollar un guion.

Todo comenzaba al definir los temas de las obras con los jefes de las secciones del CCI:

El de Salubridad, por ejemplo, necesita iniciar una campaña contra el tifo. El de Educación está empezando a poner en práctica el sistema de la Escuela Abierta. Al de Comunicaciones le faltan brazos para abrir una brecha de penetración. Hablan conmigo, me explican los puntos esenciales del problema, me señalan

---

<sup>24</sup> Juan Pedro Viqueira, «Las causas de una rebelión india: Chiapas, 1712», en *Chiapas los rumbos de otra historia*, eds. Juan Pedro Viqueira y Mario Humberto Ruz (México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, Universidad de Guadalajara, 1995), 103-143.

<sup>25</sup> Joseph Sommers, «Forma e ideología en “Oficio de tinieblas” de Rosario Castellanos», *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 2, no. 7/8 (1978):73-91. DOI: 10.2307/4529870

los malos entendidos [...]. Yo escribo un borrador [...] al que ellos añaden aclaraciones y suprimen ambigüedades.<sup>26</sup>

Una vez escrito el guion en español lo trabajaba junto con los promotores *tsotsiles* y *tseltales* para tener versiones en cada lengua:

El primer paso es traducir [...]. Acabamos de entendernos a fuerza de ademanes, de perífrasis, de entonaciones de la voz. En última instancia recurrimos al lingüista para que apruebe la exactitud de la traducción.<sup>27</sup>

Ese proceso tenía la dificultad de que los promotores apenas hablaban español, mientras que Castellanos solo conocía algunas palabras sueltas de las lenguas *tsotsil* y *tseltal*, de manera que las traducciones se hacían con explicaciones apoyadas en recursos paralingüísticos. Los guiones pasaban por varias revisiones hasta que todos quedaban conformes con el contenido. El lingüista del Centro Coordinador, Carlo Antonio Castro, apoyaba ese proceso para lograr las versiones finales en las lenguas que no eran comprensibles para Castellanos, ni para los jefes de sección; con todo, es importante resaltar que la comunicación se lograba mediante recursos comunicativos diversos aun cuando los participantes hablaran lenguas distintas. Por otra parte, los titiriteros no memorizaban los guiones así que, en la realización, las obras eran improvisadas en la lengua de cada comunidad. Contrario a lo que podría suponerse la improvisación constituye un recurso lingüístico y cultural que en ese caso enriqueció las funciones poéticas y lúdicas de las obras, sin que se perdiera el mensaje establecido en los guiones.<sup>28</sup>

Los guiones para las obras de títeres que escribió Rosario Castellanos entre 1956 y 1957 estuvieron orientados a dar consejos sobre higiene, salud, mejora de animales de granja y alfabetización, en ellos se combaten el alcoholismo y las creencias en enfermedades causadas por brujos y otros seres sobrenaturales. Las historias insisten en los beneficios de asistir a la escuela de manera regular y en la buena voluntad

<sup>26</sup> Rosario Castellanos «Teatro Petul», *Revista de la Universidad de México* XIX, no. 5 (1965): 30-31.

<sup>27</sup> Castellanos en Navarrete, «Teatro Petul», 2007, 123.

<sup>28</sup> Susana Ayala Reyes, «Creatividad en los márgenes del estado: Apropiación de los títeres Petul-Xun en los Altos de Chiapas» (Tesis doctoral, Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, 2019a), 85-91.

política del INI al crear cooperativas comerciales, puestos médicos, escuelas y campos agrícolas. Se trata de textos para la formación de ciudadanos, algunos guiones tienen un carácter abiertamente nacionalista como se muestra en el siguiente fragmento de «La Bandera»:

Petul: Sí, todos vivimos a la sombra de nuestra bandera, lo mismo que los hijos viven alrededor de su madre.

Xun: Entonces, Petul, a nuestra bandera debemos quererla y respetarla lo mismo que a nuestra madre [...] todos los días.

Petul: Todos los días; y trabajando mucho, para que nuestra madre, para que nuestra patria, para que México, sea más rico y ya no haya ni uno solo de nosotros que tenga hambre y no pueda comer, que tenga frío y no pueda vestirse. Todos debemos vivir mejor y por eso tenemos que trabajar más.

Xun: Pero también tenemos que aprender más.

Petul: Sí, para que nuestra madre, para que nuestra patria, para que México, no tenga hijos ignorantes, hijos de los que se puedan burlar los que saben más de ellos.

Xun: Sí, Petul, todos queremos ser más felices y más buenos, para que no sufra nuestra patria, nuestra madre, México.<sup>29</sup>

Otros dos, presentan como tema principal a los expresidentes mexicanos Benito Juárez y Lázaro Cárdenas como los que sentaron las bases de los derechos civiles de los indios. En todos los guiones se desarrolla una trama que muestra posibilidades para mejorar las condiciones de vida de la población y se abordan de distintas formas los derechos vinculados a la igualdad social de la población. Es particularmente notorio el énfasis sobre el conocimiento que se gana al aprender a hablar español. Esto se aprecia en el fragmento del guion que narra la historia de Benito Juárez, la historia recalca la idea de que el protagonista logró ascender socialmente y ser presidente de México en primer lugar porque aprendió a hablar «castilla», como se le llamaba en las zonas rurales al idioma español.

---

<sup>29</sup> Carlos Navarrete. Rosario Castellanos, 54.

Benito: Soy indio y no tengo por qué avergonzarme de mi raza. Pero ser indio no quiere decir ser tan infeliz como nosotros.

Bernardino: ¿Y qué querías? ¿Ser igual que las gentes de razón?

Benito: Sí, saber lo que saben los ladinos.<sup>30</sup> [...] Yo quiero aprender a hablar castilla y a leer.

En otra escena cuando Benito Juárez logra asistir a la escuela:

Benito: He aprendido a hablar bien el castellano; ya sé leer y escribir y hacer cuentas. Ahora ya ninguna gente de razón puede engañarme porque sea yo un ignorante, ya nadie me puede despreciar.

María Josefa: ¡Si vieras hermano, qué envidia te tengo!

Benito: Pero mi gusto no es cabal, porque pienso en ti, en la gente de mi pueblo que no habla más que zapoteco y que no sabe nada. Pienso en todos los indígenas del estado de Oaxaca y de México entero. Tan pobres, tan ignorantes.

La historia de Benito Juárez se desarrolla sobre la misma oposición entre el indio que aprende español y con ello adquiere conocimientos y un lugar socialmente digno, y el indio pobre e ignorante porque solamente conoce la lengua de su pueblo. Los guiones para las obras de Petul y Xun despliegan la misma oposición y la premisa de que hay un problema de carácter social que puede resolverse si se transforma el uso del lenguaje.

En la introducción a la primera compilación de los guiones del Teatro Petul<sup>31</sup> publicada por el INI, Rosario Castellanos explica que la

<sup>30</sup> «Ladinos» es una categoría social usada en los Altos de Chiapas. Su significado es polisémico. En este fragmento y en la mayoría de los guiones escritos por Rosario Castellanos, el término se usa para referirse a los mexicanos que no son considerados indígenas. Otro significado del término vigente desde antes de la década de 1950 es para referirse a los indígenas que han renegado de su raza, dejan de hablar las lenguas de sus comunidades de origen y se visten con ropa del estilo urbano, tratando de asemejarse a los no indígenas. En los archivos del INI son frecuentes las historias de ladinos, que abusaban de los indígenas, aunque fueran del mismo pueblo. Actualmente el término se sigue usando, aunque su semántica es diversa y confusa porque siempre depende de la situación en la que se usa, quién la usa y a quién designa. Ver. Pitarch, 1995.

<sup>31</sup> INI, Teatro Petul, 1956.

intención de representar a los personajes en esas oposiciones es didáctica, ya que cada guion aborda directamente un problema y prescribe una solución.<sup>32</sup> En estos guiones cada uno de los personajes representa un conjunto de características ideales y cerradas. Xun está en el mundo de los problemas y Petul en el de las soluciones, la frontera entre ellos es muy clara y Castellanos presenta a cada personaje como un sujeto discursivo, correspondiente a una unidad de sentido definida, con un hacer y un destino marcado de antemano. En los guiones Xun es una víctima rescatada por el héroe Petul. Este tipo de personajes tan concluidos en sí mismos tienen ciertas correspondencias con algunas características señaladas por Bajtín respecto al género épico:<sup>33</sup>

[...] la tradición nacional (no la experiencia personal y el pensamiento libre que la genera) sirve como fuente de lo épico

[...]

El pasado épico se llama «pasado absoluto» por una buena razón: es a la vez monocrónico y valorizado (jerárquico); carece de relatividad, es decir, de progresiones graduales puramente temporales que puedan conectarlo con el presente.

Los personajes están basados en ideas tradicionales sobre los sujetos sociales a los que se refieren, las obras se desarrollan en un tiempo muy definido, no precisamente el pasado, pero sí un tiempo que carece de relatividad. El pasado de los indígenas se condensa en Xun y su futuro en Petul. Lo anterior se confirma con la explicación de Rosario Castellanos sobre la intención de que los textos buscaban convencer a los indígenas, según sus propias palabras, para «hacerles recuperar la memoria de su dignidad y erguirlos e inquietarlos y hacerlos moverse [...] en un terreno desconocido: el de la igualdad».<sup>34</sup>

Considero necesario insistir en que los guiones no se representaron tal como fueron escritos sino echando mano de complejos recursos de improvisación. Aunque el análisis de la representación improvisada

---

<sup>32</sup> Castellanos en INI, 1956, 4.

<sup>33</sup> M. M. Bakhtin «Epic and Novel», en *The Dialogic Imagination Four Essays by M. M. Bakhtin* (Austin: University of Texas Press, 1981), 13, 15.

<sup>34</sup> Castellanos en Navarrete, 2007, 121.

excede este trabajo, es importante señalar que las dimensiones épicas de los personajes son características de los guiones escritos por Rosario Castellanos y no de la ejecución de las obras. El siguiente fragmento del guion *Petul y Xun juegan a la lotería*<sup>35</sup> está enfocado en la utilidad social de aprender español y cómo eso abriría una de las puertas de la igualdad.

*Petul y Xun juegan a la lotería*

Petul: Ven Xun. Vamos a jugar a la lotería.

Xun: ¿A la lotería? Yo no sé qué juego es ese.

Petul: Yo sí. Y a veces he ganado. ¿Te acuerdas de esa alcancía donde guardo mis ahorros? Pues la gané en la lotería.

Xun: Enséñame cómo se juega, Petul. Yo también quiero tener una alcancía como la tuya.

Petul: Para este juego se necesitan por lo menos dos gentes. Una pongamos que eres tú, tiene un cartón con varias figuras dibujadas. Figuras de animales, de árboles, de flores, de muebles. Y yo tengo en la mano recortadas como barajas y las voy sacando una por una y digo: «El arpa suena bonito», «el conejo correlón». El Instituto hizo muchos juegos de lotería y los repartió entre los promotores de Educación.

Xun: Vamos a jugar Petul. Tú eres el maestro y vas diciendo los nombres de las figuras y yo las voy señalando en mi cartón.

Petul: «La cama para dormir», «El maíz que sembró mi padre», «La vaca lechera».

Xun: Dime los nombres en tzeltal, Petul. No entiendo bien el castellano.

Petul: Te voy a decir los nombres en tzeltal; pero fíjate que detrás de cada tablita con nombre en *bats'ilc'op*<sup>36</sup> está cómo se

<sup>35</sup> He eliminado algunas partes del guion para adaptarlo a este artículo.

<sup>36</sup> Nombre de la misma lengua que también en español es llamada *tseltal*.

llama en castellano. Así, a fuerza de mirarlo y de repetirlo en el juego, lo vas a aprender.

Xun: Y si gano ¿cuál es el premio?

Petul: El premio, Xun, es que vayas entendiendo y hablando el castellano. Que sepas lo que te dicen los ladinos y que contestes bien las palabras de los *caxlanes*.<sup>37</sup> Que cuando platiques con ellos, cuando hagas tratos, te respeten como su igual.

En este guion donde se explica cómo usar la lotería para aprender español, también se muestra la parte ideológica sobre las ganancias comunicativas y sociales que implica entenderlo y hablarlo. Saber lo que decían los ladinos, era imprescindible para evitar el abuso y el engaño; en cambio, contestar bien las palabras de los *caxlanes* implica relacionarse con cortesía, con educación, con claridad y con la comprensión suficiente para poder hacer tratos comerciales y de servicios sin terminar en desventaja. El texto es consecuente con las ideas acerca de que la discriminación está en el desconocimiento total y parcial del lenguaje. La frase «que contestes bien» significa que se privilegia el conocimiento de las formas gramaticalmente correctas de la lengua por encima de las posibilidades comunicativas con formas gramaticalmente incorrectas. Es decir, aunque los *tsotsiles* y *tseltales* pudieran usar diversos recursos de comunicación para interactuar con hablantes de español, no se consideraba suficiente si no usaban los formalismos relativos a aspectos como la pronunciación o el uso de ciertas palabras. Tal como se ha señalado en el estudio de María López García,<sup>38</sup> mediante la idea de obtener un premio, se inducen e internalizan prejuicios sociales sobre las lenguas, además de emociones encontradas con relación a las lenguas no prestigiadas. La idea que subyace es que si se cambia la lengua, si se usa de manera adecuada la misma lengua de los ladinos y los *caxlanes*, entonces habría una recompensa.

---

<sup>37</sup> Término común con que los *tsotsiles* y *tseltales* nombraban a la gente no indígena, de clase alta. Es una categoría social que también se ha usado como sinónimo de «blancos» en el sentido de discriminación racial.

<sup>38</sup> María López García, «Aprendan el “vosotros” para hablar con los españoles en su idioma: La identificación lingüística en la Argentina como tensión entre el orgullo y la minusvaloración», *Historia y Memoria de la Educación*, 2 (2015): 105. DOI:10.5944/hme.2.2015.14234



Los guiones plantean un conjunto de problemas sociales que se proponen resolver con soluciones lingüísticas. En el caso del guion sobre la lotería, se plantea un conflicto de clase que data de siglos atrás y que era bien conocido por la escritora en la cotidianidad de una parte de su vida. Desde la teoría de Bajtín sobre los géneros discursivos, los guiones pueden considerarse enunciados, entre otras cosas porque constituyen unidades de la comunicación discursiva. En palabras del autor

... un enunciado completo y concluso (réplica del diálogo) [...] se enfrenta de manera directa e inmediata a la realidad (al contexto extraverbal del discurso) [...]. Una obra es eslabón en la cadena de comunicación discursiva [...] se relaciona con otras obras-enunciados [...] a los que contesta y con aquellos que le contestan a ella [...]. [El] segundo rasgo es la *conclusividad* específica del enunciado [...]. El primero y más importante criterio de la conclusividad es la *posibilidad de ser contestado*. O, en términos más exactos y amplios, la posibilidad de tomar una postura de respuesta en relación con el enunciado.<sup>39</sup>

Esos guiones, tal como dice Bajtín con respecto del enunciado, están insertos en una larga cadena de enunciados, es decir, forman parte de un devenir histórico de interacciones y de luchas en donde se entranan pensamientos y posturas del propio enunciador, en este caso de Rosario Castellanos, aunque también se entretujan los pensamientos y posturas de otros, como es el caso de los jefes de sección del CCI, los antropólogos y el lingüista mencionado en este texto.

Esta enunciación es un posicionamiento ante las situaciones extraverbales, entre las que se cuentan los conflictos sociales. El guion está enlazado históricamente en las interacciones y luchas implicadas con los enunciados que previamente se hayan emitido desde las instituciones del gobierno, los ladinos, los indígenas o la misma vida personal de Rosario Castellanos cuando tuvo contacto con todos esos elementos. Aunque la autoría de estos guiones es de ella, los textos se encuentran

<sup>39</sup> Mijaíl Mijáilovich Bajtín, *Estética de la creación verbal* (México, D.F.: Siglo XXI, 1979/2009), 262, 263, 265.

atravesados por las subjetividades de todos los que intervinieron en su creación.

En el guion sobre la lotería se muestra que el CCI proponía abiertamente el bilingüismo en las actividades educativas, eso constituyó una lucha ideológica y política entre los funcionarios del INI con los representantes de la escuela rural impulsada por la Secretaría de Educación Pública, en donde se negaba el uso de las lenguas originarias en la instrucción escolarizada. En la obra, el títere Petul como maestro sí permite que Xun use su lengua originaria al motivarlo a leer tarjetas de ilustraciones que tienen escritos los nombres de las cosas en forma bilingüe. Por otra parte, despliega el argumento de la ganancia ligando dos ideas contradictorias con relación al *tsetal*; hablarlo está bien porque es la lengua en la que Xun comprende mejor, pero las ventajas sociales y económicas son resultado de hablar el español.

Además, hay otra trama de relaciones sociales evidente en el guion. Al mencionar a los ladinos y los *caxlanes* se usan dos categorías sociales en las que se mezclan ideas de clase y raza, que se propone pueden hacerse menos conflictivas y más igualitarias si son los indígenas quienes aprenden la lengua de los otros.

La igualdad entre personas de distintos orígenes fue tema de otro guion titulado *Petul y el diablo extranjero*, en este texto se tratan las actitudes e ideologías racistas de los propios *tsotsiles* y *tsetales* hacia los blancos y los negros. Este guion constituyó una respuesta a hechos violentos que tuvieron lugar en 1956 en contra de turistas extranjeros que, sin conocer las normas de las comunidades de los Altos de Chiapas, se introdujeron en áreas naturales consideradas sagradas y fueron agredidos, como resultado un extranjero fue asesinado.<sup>40</sup> Sumado al racismo por el color de piel, se aborda también la discriminación hacia las lenguas desconocidas. Así la reflexión sobre las lenguas que propuso Rosario Castellanos en sus guiones no estaba ceñida a la relación desigual entre el español y las lenguas de México.

<sup>40</sup> AHCCITT. Secc.: Dirección, Sub.: Informes, Año: 1956, Caja: 2, Exp.: 0017. Informe de actividades del mes de septiembre de 1956. Dirigido a Sr. Prof. Alfonso Villa Rojas. Director del CCITT. Firmado por Carlos Jurado encargado de la secc. De Ayudas Audiovisuales. Fecha 7 de octubre de 1956, Las Casas, Chis.

*Petul y el diablo extranjero*

(Xun va caminando muy contento. Lleva un azadón en la mano, cuando sale otro personaje y se topa con él. El atarantamiento del golpe impide a Xun advertir que el recién llegado es pelirrojo, viste estrafalariamente y habla una lengua incomprensible.)

Xun: Ay, hermano por poco me haces caer al suelo.

El extranjero: asdfgñkj qwertyuiop

Xun: (Fijándose por primera vez en el otro). ¿Qué?

El extranjero: zxcvb mn

Xun: (Santiguándose) ¡San Jerónimo bendito! Si bien me decía mi mujer que yo no saliera porque se me iba a aparecer el *ijcal* (*sic*).<sup>41</sup> Ay, no, padrecito, no me hagas daño. Te juro que me voy a portar bien.

El extranjero: qrstwe, poiuy

Xun: (Empezando a enojarse) Ya basta, no estés allí echándome maldiciones.

El extranjero: ASDFGHJLÑ'#\$%&=()

Xun: Aguarda. Tú no eres un *ijcal*. Mi tata me dijo que el *ijcal* es negro, bien negro y tamañito así. Tú eres blanco, más blanco que los ladinos de Jobel.<sup>42</sup> Y hablas una castilla<sup>43</sup> más enrevesada que la de ellos.

El extranjero: (Se acerca a Xun y trata de tocar su vestido)  
zxcvb

<sup>41</sup> El término correcto en las lenguas mayas *tsotsil* y *tsetal* es *jik'al*. Es el nombre que se da a un personaje de las historias de ficción originadas en los Altos de Chiapas. El *jik'al* es negro y tiene atributos que pueden ser de demonios u otros seres sobrenaturales. Las historias sobre el personaje pueden tener su origen en los esclavos negros escapados de las fincas cafetaleras que al ser fugitivos solo salían de noche y asaltaban a los habitantes. Ver Antonio Gómez Gómez, *El Negro cimarrón. Ya'Yejal J-Ik'al* (San Cristóbal de las Casas: UNAM, 2000), 1-2.

<sup>42</sup> Nombre que dan los *tsotsiles* y *tsetales* de los Altos de Chiapas a la ciudad de San Cristóbal de las Casas.

<sup>43</sup> En muchos documentos de las décadas de 1940 a 1960 se escriben las referencias al español como castilla o castellano.

Xun: No, no te acerques

El extranjero: (Insiste en tocar al indígena) asdfgñlkjh qwertpoiuy

Xun: Que me sueltes te digo. Eres un *pukuj*<sup>44</sup> bueno o malo? Eres un ángel que viene a traernos beneficios o un demonio que viene a hacernos daño?

El extranjero: Asdf Ñlkjh

Xun: No, así no nos entendemos. Mira, vamos a hacer un trato. Si eres ángel bueno, acércate. Pero si eres demonio ¡fuera de aquí!

(Xun hace un gesto tan amenazador, que el extranjero se asusta y se retira un poco. Esto lo interpreta Xun como una respuesta).

Ah, con que eres un demonio. Pues ahora mismo te voy a dar tu merecido (Xun descarga el azadón sobre el extranjero quien grita y trata de defenderse. En ese momento aparece Petul)

Petul: (Intentado separarlos) Ya, estense quietos, díganme qué sucede aquí.

El extranjero: asdfgñlkjm nmchgd jhuytiop

Xun: Mentiras, son mentiras lo que está diciendo. No te acerques Petul. Es un *pukuj*, es demonio y te va a hacer daño. ¿Qué no lo ves? su pelo es rojo como el fuego.

Petul: Yo he visto gente con pelo rojo. En Jobel, en Tuxtla, en México. Antes yo también me asusté y pregunté con los maestros, con la gente de razón. Me dijeron que son personas como nosotros pero como su tierra está muy lejos de aquí les dicen extranjeros.

Xun: Extranjeros.

Petul: Sí, Xun. Quiere decir que no son mexicanos. Me contaron también que hay extranjeros que son negros. Pero no por eso vamos a creer que es un *ijcal*.

---

<sup>44</sup> Personaje mítico. Demonio o diablo.

Xun: ¿Y dónde viven?, ¿Y qué vienen a buscar hasta aquí?

Petul: Vienen a pasear. Oyeron decir que México es muy bonito y quisieron venir a conocerlo.

Xun: Y por qué no lo dicen cuando se les pregunta? Yo le estuve preguntando a este quién era y que hacía. ¿Pero acaso me contestó?

Petul: No te contestó porque no entendió lo que dijiste; no sabe hablar nuestro idioma.

Xun: ¿No entiende nuestro idioma? Ja, ja. Aquí lo entienden hasta los niños chiquitos. ¿No crees, Petul, que la gente de otra parte, los extranjeros son muy tontos?

El extranjero: Asdfg ñlkjh zxcvb qwert

Xun: ¿Qué dice Petul?

Petul: No entiendo su idioma, Xun. Tú tampoco. Parece que estamos resultando tan tontos como los extranjeros.

Xun: Ese hombre me quería agarrar mi algodón,<sup>45</sup> Yo por eso le empecé a pegar.

Petul: Muy mal hecho, Xun. Estaría mirando cómo es la tela. Tal vez lo quería comprar. A los extranjeros les gusta llevar recuerdos de los lugares por donde pasean. Si un extranjero te quiere robar algo o cometer un abuso, no debes pegarle. Hay que llevarlo con las autoridades. Y si el extranjero es malo...

Xun: Ah, entonces también hay extranjeros malos.

Petul: Sí, Xun. Hasta en eso se parecen a nosotros, en que hay unos buenos y otros malos. Aunque sean de distinto color y hablen distinto idioma son gentes como nosotros. No son ángeles ni diablos ni *ijcales*. Son gentes, igual que tú y que yo.

---

<sup>45</sup> Camisa larga de lana o algodón tejido en telar. Es una de las prendas de vestir tradicionales de los hombres en los Altos de Chiapas.

Xun: Ahora sí ya entendí, Petul. Gracias (Haciendo una reverencia de cortesía al extranjero). Adiós señor. Que le vaya bien, que tenga usted buen viaje.

El extranjero: (Correspondiendo la reverencia con otra) asdfg ñlkjh poiuy qwert.

En este guion se aborda la alteridad a partir de la incompreensión acerca de quién es el otro y los prejuicios que surgen a partir del desconocimiento y la ignorancia de la diversidad entre los seres humanos. También hay un sesgo que señala de forma negativa las creencias hacia los seres sobrenaturales y las prácticas rituales relacionadas con esas creencias. Con relación a la diversidad lingüística hay una valoración positiva de las lenguas aun cuando sean incomprensibles y un énfasis en que el hecho de no comprender una lengua no significa ser tonto. En ninguno de los textos se dice explícitamente que alguien sea tonto por hablar una lengua originaria, sin embargo, he mostrado que con frecuencia se asocia la ignorancia con el desconocimiento del español. El guion apunta a un posicionamiento ideológico acerca de las lenguas como igualmente válidas e importantes, como parte natural de las diferencias culturales entre los grupos humanos y por otra parte subraya que hay valores morales y formas de actuar comunes a todas las personas. La afirmación de Petul «son gentes igual que tú y que yo» corresponde en su posicionamiento con la enunciación ideológica de Rosario Castellanos en una entrevista donde se deslinda de la corriente de literatura indigenista. Señala que el mayor defecto de esa corriente es su simplismo porque considera al mundo indígena como exótico y sus habitantes como víctimas. Castellanos explica que desde su punto de vista:

Los indios son seres humanos absolutamente iguales a los blancos, solo que colocados en una circunstancia especial y desfavorable. Como son más débiles, pueden ser más malos, violentos, traidores e hipócritas que los blancos. Los indios no me parecen misteriosos ni poéticos, lo que ocurre es que viven en una miseria atroz.<sup>46</sup>

---

<sup>46</sup> Castellanos en Navarrete, *Rosario Castellanos*, 41.

En este fragmento el plano de la igualdad de los indios se basa en el hecho de ser humanos, tal como en el guion anterior. Esto corresponde con la imagen de la escritora de ideas progresistas y posturas que defendieron la justicia y la igualdad social. Sin embargo, señala que el hecho de estar en circunstancias desfavorables a causa de otros, potencializa características negativas en ellos al punto de que afirma una desigualdad, no solo en cuanto a las circunstancias sociales y económicas, sino en cuanto al carácter mismo de los indios como seres humanos.

### DISCURSOS SOBRE LA DIFERENCIA: CONTRASENTIDOS EN LA EDUCACIÓN INDIGENISTA

El artículo escrito para la revista de la Universidad en 1965 dirigido a un público intelectual, pone en tensión la postura ideológica que, a primera vista, parece tan asentada en los guiones. Primero, Rosario Castellanos menciona brevemente por qué usaba el término indígena en lugar de indio: «Con ellos, con los indios (aunque para evitar esta palabra que había llegado en nuestro medio a equivaler a un insulto les llamábamos oficialmente los indígenas) nuestro problema era el mismo que el del angustiado hombre contemporáneo: el de la incomunicación». <sup>47</sup> Se trata de una reivindicación social de las personas y se pretende resolver con el uso de otras palabras. Este cambio en el lenguaje fue motivado por los antropólogos al considerar que el uso de términos diferentes conllevaría la transformación de las ideas y comportamientos hacia la población categorizada. No obstante, en otros textos no oficiales Rosario Castellanos continuó usando el término *indios*, lo que indica que el cambio de nominaciones fue gradual y en algunos casos no trascendió más allá del uso políticamente correcto. Hasta cierto punto esto explica la pervivencia del término indio en esferas no políticas ni académicas.

Esto da lugar a cuestionar si acaso los antropólogos, los educadores o la escritora que con frecuencia usaron la palabra indios en discursos no oficiales consideraban que podían permitírsele porque ellos se veían a sí mismos como no discriminadores, mientras impulsaban la popularización de la palabra indígena en todos los otros a quienes sí percibían

<sup>47</sup> Castellanos, «Teatro Petul», 30.

como discriminadores. También surge el cuestionamiento acerca de la posibilidad de que la semántica del menosprecio se deslizara más de una vez en el uso del nuevo término o en otras construcciones enunciativas. En este caso, como en otros esfuerzos documentados por planificar el uso del lenguaje con fines de transformación social,<sup>48</sup> parece que la idea de usar una lengua neutra responde al mito de la igualdad social y de la fluidez en la comunicación entre grupos sociales distintos. Sin embargo, al expresar que el problema de incomunicación es el mismo que con aquellos que la escritora define como «el hombre contemporáneo» parece perder sentido la urgencia de aprender hablar español. ¿Si no se resolvía el problema de la comunicación, qué se buscaba con modificar el comportamiento lingüístico?

Se suponía que en el uso de *indígena* como nuevo término se dignificaría a las personas y la palabra se llenaría de una semántica que connotara las cualidades positivas de toda esa población. Con el paso de los años y la popularización del término indígena el problema semántico y las consecuencias sociales que acarrea corresponden totalmente con las ideas discriminatorias y racistas desarrolladas en México acerca de aquellos a quienes se llamaba indios desde la época colonial. Las historiadoras Paula López Caballero y Ariadna Acevedo-Rodrigo<sup>49</sup> (2018) observan con respecto a la categoría de indígena que:

Cuando consideramos a las personas a quienes usualmente agrupamos o quienes se agrupan a sí mismos bajo la categoría de indígenas, necesitamos preguntar ¿qué están haciendo más allá de la identificación que esta categoría induce? También ¿cuál es la historicidad de la categoría en sí, más allá de las personas a quienes así designa?<sup>50</sup>

Con base en el planteamiento de López Caballero y Acevedo-Rodrigo es evidente que el uso del nuevo término no reivindica de ninguna forma

<sup>48</sup> Robert L. Cooper, *La planificación lingüística y el cambio social* (Madrid: Cambridge University Press, 1997), 24-30; Xabier Zabaltza Pérez-Nievas «Lengua y clase» en *Historia de las lenguas y los nacionalismos* (Barcelona: Gedisa, 2006), 125-137. María López García, «Aprendan el “vosotros”».

<sup>49</sup> Paula López Caballero y Ariadna Acevedo-Rodrigo, «Introduction: Why Beyond Alterity?», en *Beyond Alterity. Destabilizing the Indigenous Other in Mexico*, eds. Paula López Caballero y Ariadna Acevedo-Rodrigo (Tucson: The University of Arizona Press, 2018), 3-28.

<sup>50</sup> López Caballero y Acevedo-Rodrigo, «Introduction», 19. Traducción propia.



las características atribuidas a Xun ni su carácter de *indígena típico*. Tampoco cambió aspectos fundamentales de la percepción de Rosario Castellanos sobre los titiriteros con los que trabajaba. En el siguiente fragmento, parte del texto «Teatro Petul», la escritora describe su trabajo y expresa sus ideas acerca de ser maestra de los titiriteros y construir los guiones junto con ellos. El posicionamiento ideológico de este fragmento abre tensiones con los otros textos escritos por Castellanos:

Era preciso decirles todo: que eran personas humanas, que su patria era México, que el viento no estaba encerrado en una cueva, que los microbios existían y eran dañinos, que el hambre no constituía un estado natural sino era un mero accidente. Era preciso decirles todo, ¿pero en qué idioma? Los de ellos, dialectos derivados y envilecidos del maya, eran conocidos nada más por los especialistas en lingüística. Y estos eran escasos –para no decir que solo había uno– [...] [Un lingüista] debía bastar para adentrarse en las infinitas variantes dialectales con que rompían la unidad primitiva de su lengua los ciento diez mil habitantes de la zona sobre los que ejerce vigilancia el Instituto. Uno debía bastar para reducir tales variantes a reglas gramaticales fijas, para elaborar cartillas de alfabetización, para sorprender los mecanismos de pensamiento y representación de quienes eran –si, éste es el término exacto– nuestros antagonistas.<sup>51</sup>

Aunque en el fragmento se expresa el punto de vista personal de Rosario Castellanos, los estudios de Voloshinov y Bajtín<sup>52</sup> proponen que el punto de vista personal es una construcción dialógica, esto quiere decir que implica la presencia de dos o más voces sociales que interactúan entre sí y pueden tener posiciones contradictorias. En los actos discursivos se enlaza la valoración del hablante sobre sí mismo, sobre el oyente y sobre aquellos de quienes habla. Esas valoraciones pueden no ser conscientes, pero están formadas de los intercambios y condicionamientos sociales e ideológicos de quien habla. En el artículo dirigido a los lectores universitarios, justo después de explicar cómo se las arreglaban ella y los titiriteros para traducir los guiones, Rosario Castellanos escribe:

<sup>51</sup> Castellanos en Navarrete, *Rosario Castellanos*, 120, 21.

<sup>52</sup> Valentín Nikoláievich Volóshinov y Mijaíl Bajtín, *La construcción de la enunciación* (Buenos Aires: Editorial Almagesto, 1930/1978).

No puede exigírsele a esta gente tan poco acostumbrada al ejercicio de sus potencias intelectuales, que memorice sus parlamentos. Además, sería inútil. A la hora de la representación hay que improvisar para responder a emergencias no previstas. Basta con que entiendan la idea principal y con que sigan la línea general de su desarrollo.<sup>53</sup>

¿Qué significa estas aseveraciones en cuanto a la valoración que tenía Castellanos de los *tsotsiles* y *tsettales* con los que trabajaba? Contradictoriamente, hacia el final del guion donde Petul y Xun juegan a la lotería, la propuesta es fijarse en los nombres en castellano, para aprender español a fuerza de mirarlos repetidamente, esto significaría por memorización. Aunque los guiones fueran ficción, sugerían soluciones que supuestamente consideraban posibles en la práctica real de la vida de los *tsotsiles* y *tsettales*. Esto parecería ser una contradicción en cuanto a las ideas sobre las posibilidades intelectuales que tenían los locales para la memorización de una nueva lengua. ¿Esto sería suficiente para decir que Rosario Castellanos estaba condicionada social e ideológicamente por su estatus de clase? Considero que no.

Hay otro texto en el que Castellanos se refiere a los promotores que se dedicaban a ser titiriteros y explica que todos entendían y hablaban español, aunque sea de manera básica. Señala que se notaba su bajo nivel de instrucción, pero describe cómo los titiriteros aprendían cosas nuevas durante el poco tiempo libre que tenían, hace un recuento de las cosas que leían y las actividades educativas de los propios titiriteros para adquirir conocimientos de todo tipo. Añade que se despertó en ellos el interés y la ambición de aprender, tanto que ellos mismos solicitaron tener un curso de mecanografía y buscaban aprender cosas nuevas por su cuenta.<sup>54</sup> En este caso la enunciación sobre los titiriteros contradice la idea antes expuesta sobre las pocas facultades intelectuales de los mismos que no lograban aprender los diálogos de memoria.

Ante esta comparación de enunciados contradictorios pero realizados por la misma persona, ¿cómo se puede caracterizar la postura de Rosario Castellanos en la construcción de la política indigenista del INI

---

<sup>53</sup> Navarrete, *Rosario Castellanos*, 123, 24.

<sup>54</sup> Castellanos en Navarrete, *Rosario Castellanos*, 117, 18.

en los dos años que trabajó allí? ¿Los discursos personales de la escritora reflejan los posicionamientos de la institución? De acuerdo con Dorothy Holland y Jean Lave,<sup>55</sup> la historia de las personas y de las instituciones no son equivalentes de manera inmediata. No es posible equiparar las posturas personales de la escritora con el desarrollo de las posturas de la institución. No obstante, las dos historias coinciden en la práctica local que enfrentaron en las campañas educativas mediante las obras de títeres. En esa construcción se dieron prácticas contenciosas no necesariamente solo entre personas o entidades definidas, sino entre las ideas y los posicionamientos de los actores. El interés de mostrar los textos de Rosario Castellanos y evidenciar las tensiones, contradicciones y oposiciones es enfocar los deslizamientos semánticos en el proyecto de educación del CCI.

El objetivo no es señalar a Rosario Castellanos como incoherente o racista, considero que sus aseveraciones acerca de la igualdad son tan genuinas como aquellas en donde usa términos que podrían interpretarse como discriminatorios. Las tensiones expuestas buscan señalar que las oposiciones y contradicciones están presentes en todas las trayectorias institucionales y personales. Que no hay discursos puros donde se expongan enunciados con sentidos unitarios. Como se ha hecho evidente en la exposición una misma persona puede producir enunciados distintos, con sentidos distintos, con matices que exponen contiendas ideológicas. Esto que parece obvio, apunta hacia la complejidad de cómo se construyen los posicionamientos políticos e ideológicos y cómo en el lenguaje se producen y se negocian las identidades y las relaciones sociales entre los actores presentes en el discurso. También se hace evidente que la relación entre la lengua, la ideología y la realidad social no es unidireccional.

La afirmación sobre las lenguas habladas por los habitantes de los Altos de Chiapas acerca de que son *dialectos derivados y envilecidos del maya*, parecen opuestas a las ideas expresadas sobre el valor de cada lengua. La palabra dialecto, está usada en un sentido que resta valor a las lenguas, aunque adelante dice que la existencia de los dialectos

<sup>55</sup> Dorothy Holland y Jean Lave, «History in Person: An Introduction», en *History in Person. Enduring Struggles, Contentious Practices, Intimate Identities*, eds. Dorothy Holland y Jean Lave (Santa Fe: School of American Research Advanced Seminar, 2001), 3-33.

rompe la unidad primitiva de las lenguas, dando la idea de que la existencia de los dialectos las hiciera menos primitivas. Otra pista sobre las ideas con respecto de las lenguas es, que solo podían ser conocidas por especialistas en lingüística, es decir que su dificultad radicaba en su desorden natural y la falta de orden gramatical que solo el lingüista podía encontrar y simplificar. Este fragmento, en donde se expresan ideas negativas sobre las lenguas de los titiriteros me conduce a pensar en cuánto se han asentado en el uso del término *lengua indígena*. Esa forma de nombrar a todas las lenguas originarias de México, parece haber cobrado fuerza en el transcurso de los años setenta y tratarse de una consecuencia de la popularización de la palabra indígena.

Actualmente se usa con frecuencia y naturalidad el término «lengua indígena» para referir una, algunas o la gran diversidad de lenguas que se han hablado en México por distintos grupos sociales desde la época prehispánica. En el ámbito educativo el uso de este término es vigente, aunque probablemente por lo difuso o polémico que puede ser el uso de *indígena* en los últimos años también se han usado las terminologías *lenguas mexicanas* o *lenguas originarias*. De acuerdo con Paula López Caballero y Ariadna Acevedo-Rodrigo, estas palabras son parte de los lenguajes culturales que usamos ordinariamente y también forman parte de los lenguajes institucionales y del estado que ordenan la vida social, pero sobre todo se trata de producciones políticas, es decir categorías de identificación que legitiman las diferencias sociales y al estado-nación.<sup>56</sup> Tales categorías no surgen de manera inmediata, sino a través de procesos históricos que las estructuran y su definición no está determinada solamente por el estado o las instituciones, sino por las personas que las usan, por ello considero que el uso de la categoría lengua indígena es una arena de contiendas que se re-abren constantemente. Tal como el fragmento de Rosario Castellanos expresa, la lucha por la igualdad de las personas está mezclada con la perpetuación de las diferencias que se hace evidente en los discursos de la escritora. Aunque en los años setenta, se generó un movimiento reivindicativo de las lenguas, entonces ya categorizadas como indígenas, la lucha por su reconocimiento y valoración también está implicada en la ambigüedad del

<sup>56</sup> Paula López Caballero y Ariadna Acevedo-Rodrigo «Introduction: Why Beyond Alterity?», en *Beyond Alterity. Destabilizing the Indigenous Other in Mexico*, eds. Paula López Caballero y Ariadna Acevedo-Rodrigo (Tucson: The University of Arizona Press, 2018), 10-11.

término *lengua indígena* y en la desigualdad que este uso marca con respecto a las otras lenguas, es decir, las no indígenas.

Esta reflexión se orienta a repensar la educación del proyecto indigenista del INI de la década de 1950 como un proyecto institucional en el que no hubo un posicionamiento homogéneo durante todo el tiempo. La participación de distintas personas y sus propias contradicciones influyeron en la práctica indigenista de muchas maneras, sobre todo imprevisibles. Lo ocurrido con el títere Petul es muestra de lo inesperado. En las comunidades fue visto como un ser sabio, sobrenatural, casi sagrado y una autoridad merecedora de gran respeto. La gente de las comunidades invitaba a Petul como huésped, era invitado de honor en ceremonias, valoraban su consejo y pedían que volviera a presentarse. Los registros sobre Petul señalan que después de las presentaciones las gentes aceptaron realizar acciones de sanitarias en sus casas y comunidades, también aceptaron la apertura de caminos nuevos o se mostraban más accesibles para enviar a sus hijos a la escuela.<sup>57</sup> Por esto los trabajos que han descrito las campañas del Teatro Petul lo han considerado un proyecto de gran éxito para la antropología y la política indigenista aplicada a la educación.<sup>58</sup>

A pesar de las aseveraciones acerca de los resultados exitosos del Teatro Petul, quedan ciertas dudas. La misma Rosario Castellanos dice: «Petul, de quien quisimos hacer un hombre de razón y se nos convirtió en un mito y en una fuerza sobrenatural».<sup>59</sup>

## REFLEXIONES FINALES

En este trabajo he mostrado que los cambios propiciados desde el indigenismo del CCI sí modificaron algunos usos del lenguaje, aunque los usos son ambivalentes. Las iniciativas del proyecto indigenista propiciaron el uso político del término «indígena» que, hasta la segunda década del siglo XXI, puede ser una manera de posicionarse como

<sup>57</sup> Carlo Antonio Castro, «Educación indigenista: El Teatro Petul en los años cincuenta», *Tramoya* 67 (2001): 211-224. <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/4686/200167211.pdf;jsessionid=8927F166F390E53508C84256F0CD371F?sequence=1>

<sup>58</sup> Castro, 2001; Lewis, 2011.

<sup>59</sup> Castellanos, «Teatro Petul», 31.

alguien que no discrimina a ese otro o bien, cuando se usa como auto adscripción, marca la dignificación de los derechos ciudadanos del hablante. Desde los años setenta cuando comenzó a estudiarse la política indigenista de manera crítica, se advirtió el uso generalizado del término indígena tanto en los lenguajes políticos como en los académicos. Las demandas de los maestros autoproclamados indígenas influyeron en la creación de una dirección de educación indígena que prescribe de manera oficial la lectura y escritura en la lengua nativa de los niños al menos en los primeros años de educación básica.

En la formación del estado y de la sociedad mexicana la presencia de la población categorizada como indígena ha sido un dilema constante. Los textos de Rosario Castellanos son una evidencia de la pluralidad de voces sociales que resonaron tanto en su historia personal como en la política indigenista de mediados del siglo XX en México. En ellos se deja ver un discurso contradictorio, a veces racista y discriminador, mientras se expresan ideas acerca de la igualdad. Esos discursos son parte de los procesos de identificación del otro que están relacionados con la experiencia social acumulada personal y colectivamente. Los discursos y las prácticas de identificación y diferenciación son sitios de mediación complejos, interiorizados muchas veces y otras veces deliberados e intencionados como en los procesos educativos del INI que marcaban la diferencia para abogar por la igualdad.

En este trabajo he mostrado que entre las ideologías que subyacen a la defensa de la homogeneidad lingüística, están la creencia de que hace posible la comunicación y el mito de que genera igualdad. Pero los atributos negativos y las tensiones semánticas en la caracterización de la población categorizada como indígena se mantienen y se extienden a muchos otros aspectos, como la clasificación de sus lenguas.

El análisis que presento sobre los textos de Rosario Castellanos en donde alude a las lenguas *tsotsil*, *tseltal* y español busca evidenciar el uso contradictorio que ella hace de términos que pretenden ser neutrales semánticamente, así como las enunciaciones de los guiones en los que se expresan ideas contrarias y contradictorias con respecto a los indígenas y las lenguas que hablan. Mi propuesta es poner en perspectiva que esos usos no dependen solo de ella como persona, sino que concretan verbalmente luchas sociales, políticas, culturales y personales, dimensionadas

históricamente con las luchas institucionales y las acciones políticas educativas para definir a la población considerada indígena, tomando en cuenta el factor de que son hablantes de lenguas distintas del español. Los conflictos lingüísticos implican conflictos sociales y los intentos por modificar la lengua, no tienen fines comunicativos sino fines sociales.

Con un alcance más general pretendo aportar a la discusión sobre la naturalidad con la que, en las esferas educativas institucionales se usa el término «lengua indígena» desde la última mitad del siglo XX a la fecha. Desde mi punto de vista, las contradicciones ideológicas y los desplazamientos semánticos que he mostrado en los textos de Rosario Castellanos se han asentado de manera contenciosa en el uso de este término. Las ideas sobre la igualdad de las lenguas parecen estar entrañadas en la fijación de la categoría de *lengua indígena* y aparentemente esta designación soluciona la conceptualización peyorativa. No obstante, el término de *lenguas indígenas* no conceptualiza a las lenguas debido a sus características estructurales, sino que se usa frecuentemente como explicativa de su naturaleza. Sin importar que tan distintas sean, todas esas lenguas se agrupan en la misma categoría porque se comparten las concepciones opuestas y contradictorias respecto de sus hablantes. Esta categoría en el lenguaje no alcanza para solucionar el conflicto social e incluir de manera realmente equitativa a los otros y a sus lenguas.

### **Nota sobre la autora**

SUSANA AYALA REYES es doctora en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas por el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados. Maestra en Ciencias del Lenguaje y licenciada en Etnología. Profesora de la Escuela Nacional de Antropología e Historia y la Universidad Nacional Autónoma de México. Sus líneas de investigación son antropología e historia de la educación indígena, lenguaje y comunicación en los procesos educativos escolarizados y no escolarizados, políticas educativas con relación a la lengua, análisis narrativo y del discurso, en ellas se vinculan la etnografía, la antropología lingüística y la historia.

## REFERENCIAS

- Aguirre Beltrán, Gonzalo. *Teoría y práctica de la educación indígena*. Ciudad de México: Instituto Nacional Indigenista-Fondo de Cultura Económica, 1992.
- Aubry, Andrés. *Les Tzotzil Par Eux-Mêmes. Récits et écrits de paysans indiens du Mexique*. París: Éditions L'Harmattan, 1988.
- Ayala Reyes, Susana. «Hands that Propose and Hands that Respond: Gestural Interaction in Petul-Xun Puppets Performances in Highland of Chiapas», *Paedagogica Historica: International Journal of History of Education*, 55 no. 2 (2019): 223-252. DOI: 10.1080/00309230.2018.1521447
- Ayala Reyes, Susana. «Creatividad en los márgenes del estado: Apropiación de los títeres Petul-Xun en los Altos de Chiapas». PhD diss. Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, 2019.
- Bakhtin, Mikhail M. «Epic and Novel». En *The dialogic Imagination by M. M. Bakhtin*, editado por Michael Holquist, 3-40. Austin: University of Texas Press, 1981).
- Castellanos, Rosario «Teatro Petul», *Revista de la Universidad de México XIX*, no. 5, (1965): 30-31.
- Cooper, Robert L. *La planificación lingüística y el cambio social*. Madrid: Cambridge University Press, 1997.
- Gómez Gómez, Antonio. *El Negro cimarrón. Ya'Yejal J-Ik'al*. San Cristóbal de las Casas: UNAM, 2000.
- Holland, Dorothy y Jean Lave. «History in Person: An Introduction». En *History in Person. Enduring Struggles, Contentious Practices, Intimate Identities*, editado por Dorothy Holland y Jean Lave, 3-33. Santa Fe: School of American Research Advanced Seminar, 2001.
- Instituto Nacional Indigenista, *Teatro Petul*. México: Instituto Nacional Indigenista, 1956.
- Instituto Nacional Indigenista, *Teatro Petul 2*. México: Instituto Nacional Indigenista, 1961.
- Instituto Nacional Indigenista, *Teatro Petul 3*. México: Instituto Nacional Indigenista, 1962.
- Jackson Albarrán, Elena. «Comino Vence Al Diablo and Other Terrifying Episodes: Teatro Guiñol's Itinerant Puppet Theater». En *Seen and Heard in Mexico: Children and Revolutionary Cultural Nationalism*, 175-212. Lincoln; London: University of Nebraska Press, 2014.
- Jiménez Izquierdo, Juan. «Entrevista con Don Ferruco». *Tramoya* 10 (1978), 49-53.
- Lewis, Stephen E. *Rethinking Mexican Indigenismo: The INI's Coordinating Center in Highland Chiapas and the Fate of a Utopian Project*, 133-154; 155-174. Albuquerque: University of New Mexico Press, 2018.



- Lewis, Stephen E. «Modernizing Message, Mystical Messenger: The Teatro Petul in the Chiapas Highlans, 1954-1974». *The Academy of American Franciscan History*, 67, no. 3, (2011): 375-397. <http://muse.jhu.edu/journals/tam/summary/v067/67.3.lewis.html>
- López Caballero, Paula. «Las políticas indigenistas y la ‘fábrica’ de su sujeto de intervención en la creación del primer Centro Coordinador del Instituto Nacional Indigenista (1948-1952)». En *Nación y alteridad. Mestizos, indígenas y extranjeros en el proceso de formación nacional*, coordinado por Daniela Gleizer y Paula López Caballero, 69-108. México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana/Ediciones EyC, 2015.
- López Caballero, Paula y Ariadna Acevedo-Rodrigo, eds. «Introduction: Why Beyond Alterity?» En *Beyond Alterity. Destabilizing the Indigenous Other in Mexico*, 3-28. Tucson: The University of Arizona Press, 2018.
- López García, María. «Aprendan el “vosotros” para hablar con los españoles en su idioma: La identificación lingüística en Argentina como tensión entre el orgullo y la minusvaloración», *Historia y Memoria de la Educación*, 2 (2015): 97-124. DOI:10.5944/hme.2.2015.14234
- Medina Hernández, Andrés. «Estudio preliminar. La trama, los hilos y los nudos de un proyecto de investigación. La Universidad de Chicago en los Altos de Chiapas». En R. Guber, *La articulación etnográfica*, 11-34. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos, 2013.
- Navarrete Cáceres, Carlos. *Rosario Castellanos, su presencia en la antropología mexicana*. México, D.F.: Instituto de Investigaciones Antropológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México-Programa de Investigaciones Multidisciplinarios sobre Mesoamérica y el Sureste, 2007.
- Pitarch Ramón, Pedro. «Un lugar difícil: Estereotipos étnicos y juego de poder en Los Altos de Chiapas». En *Chiapas: Los rumbos de otra historia*, editado por Juan Pedro Viqueira y Mario Humberto Ruz, 237-250. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, Universidad de Guadalajara, 1995.
- Sommers, Joseph. «Forma e ideología en “Oficio de tinieblas” de Rosario Castellanos», *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 2, no. 7/8 (1978): 73-91. DOI: 10.2307/4529870
- Viqueira, Juan Pedro. «Las causas de una rebelión india: Chiapas, 1712». En *Chiapas los rumbos de otra historia*, editado por Juan Pedro Viqueira y Mario Humberto Ruz. D.F., 103-143. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, Universidad de Guadalajara, 1995.

Voloshinov, V. N. y Bajtín, M. *La construcción de la enunciación*. Buenos Aires: Editorial Almagesto, 1930/1978.

Zabaltza Pérez-Nievas, Xabier. *Historia de las lenguas y los nacionalismos*. Barcelona: Gedisa, 2006.

## **Archivos**

AHCCITT. Archivo Histórico Agustín Romano Delgado del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal- Tzotzil. San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Sección Educación, Sección Dirección, Sección Educación, Sección Lingüística.

## ISIDRO ALIAU: MAESTRO, INSPECTOR Y REFORMISTA EN LOS ORÍGENES DEL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO

*Isidro Aliau: teacher, inspector and reformist in the origins  
of the Argentine educational system*

Mónica Baretta<sup>a</sup>

Fecha de recepción: 02/10/2020 • Fecha de aceptación: 15/03/2021

**Resumen.** A mediados del siglo XIX, la progresiva consolidación de los Estados independientes en el espacio americano abrió nuevos debates relacionados con la necesidad de extender la educación escolarizada al conjunto de la población. Desde ese contexto, este artículo se propone abordar la figura de Isidro Aliau, un maestro catalán exiliado en Argentina que desempeñó entre 1876 y 1887 el cargo de Inspector General de Escuelas de la provincia de Santa Fe (República Argentina). A partir de allí, se presentarán algunas de sus contribuciones pedagógico-lingüísticas, escasamente discutidas tanto en el campo de la historia de la educación como en el plano de las políticas del lenguaje. El interés estará centrado en dos de sus principales aportes: la elaboración de un método de enseñanza simultánea de la lectura y la escritura para ser usado en escuelas primarias, y la presentación de un proyecto para reformar la ortografía del español, cuyo fundamento era simplificar la escritura como vía para facilitar el aprendizaje. Estas producciones serán interpretadas como intervenciones políticas en el plano del lenguaje, en la medida en que suponen un intento por afectar el reparto social de la palabra, en el marco de una voluntad alfabetizadora y democratizante de la educación.

**Palabras clave:** ortografía; alfabetización; educación; lectura; Argentina.

**Abstract.** *In the middle of the 19th century, the progressive consolidation of the American independent states opened new debates related to the need to extend school-based education to the entire population. Within this framework,*

---

<sup>a</sup> Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad (CELES) – Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (LICH), Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín. Campus Miguelete, Martín de Irigoyen 3100, (1650) San Martín (Bs. As.), República Argentina. monicabaretta@gmail.com

*this article aims to address the figure of Isidro Aliau, a Catalan teacher exiled in Argentina who between 1876 and 1887 held the position of Inspector General of Schools in the province of Santa Fe (Argentine Republic). From there, some of his pedagogical-linguistic contributions will be presented, contributions that have received scarce attention either in the field of the history of education or in the field of language politics. The article focuses on two of his main contributions: the development of a simultaneous teaching method of reading and writing to be used in primary schools, and the presentation of a project to reform the orthography of Spanish language, whose foundation was to simplify writing as a way to facilitate learning. These contributions are interpreted as political interventions in the realm of language, insofar as they represent an attempt to affect the social distribution of the written word, within the framework of an endeavor to expand literacy and democratize education.*

**Keywords:** *orthography; literacy; education; reading; Argentina.*

## INTRODUCCIÓN

La segunda mitad del siglo XIX constituye un momento histórico particularmente fértil para el estudio de las intervenciones públicas en el plano del lenguaje, sobre todo en el caso argentino. La progresiva consolidación del sistema educativo, la ampliación de los públicos lectores, la expansión de la prensa y los procesos de institucionalización del Estado moderno son elementos propios de ese período, que han dado lugar a un amplio abanico de investigaciones que analizan el modo en que diversos actores han buscado representar y regular las prácticas letradas. En algunos casos, se analizó esa regulación en el plano del debate público, a partir de la proliferación de discursos normativos en relación con la lengua española en el Río de la Plata,<sup>1</sup> otros han estudiado las intervenciones a través de la construcción de instrumentos lingüísticos, como pueden ser los diccionarios<sup>2</sup> y, en otros casos, se ha prestado particular atención al modo en que esa voluntad agentiva se articuló con el campo pedagógico a través de legislaciones educativas que buscaron

<sup>1</sup> Ángela Di Tullio, *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino* (Buenos Aires: Eudeba, 2010); Juan Antonio Ennis, *Decir la lengua: Debates ideológico-lingüísticos en Argentina desde 1837* (Frankfurt am Main: Peter Lang, 2008).

<sup>2</sup> Daniela Lauria, «Los diccionarios argentinos de “barbarismos”: análisis glotopolítico de los publicados entre 1890 y 1903», *Káñina*, XLIII, 3 (2019): 39-66.

regular las lenguas de enseñanza.<sup>3</sup> Asimismo, algunos abordajes históricos han estudiado ampliamente las prácticas alfabetizadoras de ese período, aportando conocimiento acerca de los métodos y las prácticas que organizaron la enseñanza de la lectura y la escritura en el país.<sup>4</sup>

Este artículo pretende sumar nuevas aristas a esa discusión, a partir del estudio preliminar de la obra de Isidro Aliau, un maestro catalán exiliado en Argentina que desempeñó entre 1876 y 1887 el cargo de Inspector General de Escuelas de la provincia de Santa Fe. Entre otras contribuciones, Aliau produjo dos publicaciones orientadas a incidir de manera directa en las prácticas letradas: escribió un método de enseñanza simultánea de la lectura y la escritura para ser usado en escuelas primarias, y elaboró un proyecto para reformar la ortografía del español cuyo fundamento era simplificar la escritura como vía para facilitar el aprendizaje e igualar a los sujetos de la educación.

Las intervenciones sobre la escritura, ya sea a través de normativas explícitas como legislaciones o instrumentos lingüísticos (gramáticas, diccionarios, ortografías), o bien a través de discursos que versan sobre algún aspecto de la práctica, implican insoslayablemente una disputa por el poder. Es que, tal como observa Arnoux, la voluntad de actuar sobre la lengua se presenta vinculada con transformaciones económicas y sociales relevantes para una comunidad en un determinado momento: lo que se manifiesta muchas veces como un problema lingüístico es un efecto de desplazamiento de otro tipo de conflictos de orden político, económico o social.<sup>5</sup> Así, la progresiva consolidación de los Estados independientes en el espacio americano abrió nuevos debates relacionados con la necesidad de extender la educación escolarizada al conjunto de la población. Ese contexto alentó una acelerada proliferación de prácticas,

<sup>3</sup> Elvira Arnoux, «Las leyes de defensa de la lengua en la Argentina: propuestas y debates al finalizar los siglos XIX y XX», *Literature d'America*, XXIV, 100 (2003): 23-50.

<sup>4</sup> Mariana Di Stefano, *El lector libertario. Prácticas e ideologías lectoras del anarquismo argentino (1898-1915)* (Buenos Aires: Eudeba, 2013); Héctor Cucuzza y Pablo Pineau (eds.), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida* (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2018).

<sup>5</sup> Elvira Arnoux, «Glotopolítica: delimitación del campo y discusiones actuales con particular referencia a Sudamérica», en *Lengua y política en América Latina: Perspectivas actuales*; Actas del II Coloquio Internacional de Estudios Latinoamericanos de Olomouc (Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014) s/p.; Elvira Arnoux, «Marcar la nación en la lengua: la reforma ortográfica chilena (1843-1844)», *Revista de Estudios de Ciencias Sociales y Humanidades*, 16 (2006): 41-54.

normas y representaciones acerca de la lengua y del modo de enseñarla, inscriptas en determinados posicionamientos políticos más generales.

En este artículo, las intervenciones públicas de Isidro Aliau serán interpretadas como intervenciones políticas sobre el lenguaje, en la medida en que suponen un intento por afectar «el reparto social de la palabra»<sup>6</sup> en el marco de una voluntad alfabetizadora y democratizante de la educación. En primer lugar, se presentará brevemente la trayectoria biográfica de Aliau y las características del contexto en el cual se desempeñó como funcionario del gobierno de Santa Fe. Posteriormente, se presentará y examinará su *Método razonado para enseñar a leer y escribir simultáneamente* (1878) y, a continuación, se abordará su tratado *Sobre la reforma de la ortografía actual* (1882). Finalmente, se presentarán algunas observaciones orientadas a propiciar la discusión del personaje y su obra.

## RECORRIDO BIOGRÁFICO

Isidro Aliau nació el 15 de mayo de 1829 en Tivenys, un pequeño poblado de la región de Cataluña (España). A los dos años de edad falleció su madre y, tiempo después, también su padre. Por esa razón, quedó a cargo de un hermano mayor quien lo introdujo desde niño en el oficio de barbero al tiempo que lo asistía para que pudiera finalizar los estudios primarios en un pueblo cercano. En 1847, se trasladó a Barcelona donde permaneció diez años combinando su trabajo como barbero con sus estudios superiores. Inicialmente, se introdujo en la Escuela Industrial –creada en 1851 y actualmente en funcionamiento bajo el nombre de Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial de Barcelona– para tomar cursos de francés, inglés, teneduría de libros y cálculo mercantil. Poco después ingresó a la Escuela Normal de Maestros de esa ciudad, creada en 1845, donde finalmente obtuvo el título de Maestro Normal de Instrucción primaria elemental.<sup>7</sup>

Durante sus años en Barcelona, participó de la agrupación masónica *La Verdadera Iniciación* y sufrió, junto a otros, la persecución política

<sup>6</sup> Louis Guespin y Jean Baptiste Marcellesi, «Pour la glottopolitique», *Langages*, 83 (1986): 5-34.

<sup>7</sup> Gabriel Carrasco, *Apuntes biográficos contemporáneos: Provincia de Santa Fe* (Rosario: Imprenta del Comercio, 1878).

que lo llevaría al exilio. A finales de 1857 se embarcó rumbo a Buenos Aires acompañado por otros catalanes, entre quienes estaba Bartolomé Victory y Suárez, quien llevaría adelante una prolífica obra como editor, periodista e intelectual del socialismo en el Río de la Plata durante las décadas siguientes.<sup>8</sup> Aliau, Victory y Suárez, y otros refundan, en marzo de 1858, *La Verdadera Iniciación* en Argentina. Posteriormente instalado en la ciudad de Rosario, Aliau seguiría participando de la masonería: se afilió en 1860 a la logia rosarina *Unión N.º 17*, institución de la que fue presidente en 1862, 1872 y 1873.<sup>9</sup>

Con residencia en Rosario, Aliau inició su labor pedagógica en una escuela de niñas y, en 1865, asumió como director del Liceo y Escuela de Artes y Oficios de esa ciudad. Desempeñó durante varios años una cátedra de Idioma Castellano en la Escuela Normal de la ciudad de Santa Fe y, trasladado nuevamente a Rosario, dictó una cátedra de Idioma Nacional en el Colegio Nacional de Rosario, a la que renunció en 1905, poco tiempo antes de fallecer. Ocupó el cargo de Inspector General de Escuelas de la provincia de Santa Fe entre 1876 y 1887. Fue autor de varias publicaciones orientadas a la enseñanza de la lengua española, entre las que se destacan una obra destinada a la alfabetización, *Método razonado para enseñar a leer y escribir simultáneamente* (1878), una publicación titulada *Ejercicios del Lenguaje* (1882), pensada para el estudio de la gramática, y *Sobre la reforma de la ortografía actual* (1882), un tratado en el cual se fundamenta la necesidad de reformar la ortografía del español y se describen las modificaciones propuestas.

## ALIAU FUNCIONARIO: ENTRE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL Y LA URGENCIA DE LA ESCOLARIZACIÓN

Durante los años en que Aliau se desempeñó como funcionario de la cartera educativa del gobierno de Santa Fe (1876-1887), uno de los rasgos

<sup>8</sup> Sobre la obra de Bartolomé Victory y Suárez, véase Horacio Tarcus, *Los exiliados románticos. Socialistas y masones en la formación de la Argentina moderna (1853-1880)* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2020); Horacio Tarcus, «La Biblioteca Popular de Bartolomé Victory y Suárez, primera editorial de la izquierda argentina: 1864-65», en *Primer Coloquio Argentino de Estudios sobre el Libro y la Edición* (La Plata, Argentina, 2012), 485-504.

<sup>9</sup> Elena Rodríguez Lettieri, «El exilio español de la primera república y la masonería argentina», en *La masonería española: represión y exilios*, ed. José A. Ferrer Benimeli (Gobierno de Aragón: Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 2010), 117-135.

sobresalientes de esa provincia tenía que ver con el componente demográfico. Las migraciones transatlánticas que tuvieron lugar a partir de mediados del siglo XIX cambiaron rápidamente la fisonomía de Santa Fe, una de las primeras provincias argentinas en recibir población migrante: entre 1856 y 1895 se formaron 350 colonias agrícolas, el número de habitantes de la provincia se cuadruplicó y, hacia el final de ese período, los extranjeros constituían el 42% de la población.<sup>10</sup> Sin embargo, esa proporción se acentuaba en la región rural: un informe del año 1875 señala que alrededor del 70% de los habitantes de las 32 colonias existentes en ese momento eran inmigrantes.<sup>11</sup>

En ese contexto, la organización de la escolaridad no era un tema menor: en los poblados se incrementaba el número de niños, los maestros escaseaban y la intervención política del gobierno provincial era rudimentaria. En 1872, cuando la campaña santafesina ya contaba con 31 colonias agrícolas, el Inspector Nacional de Colonias Guillermo Wilcken describía un escenario bastante precario en materia educativa:

La educación primaria, especialmente en las Colonias de Santa Fe, se halla muy descuidada. Las 31 Colonias con una población de 13.655 habitantes, solo poseen 14 escuelas con 650 alumnos en ellas; lo que da menos de una escuela por cada Colonia [...]. En la Colonia de San Carlos, por ejemplo, asisten a las dos escuelas solo 80 niños, quedando 600 sin enseñanza alguna. Este estado no puede ser más deplorable.<sup>12</sup>

En algunos pocos casos, el gobierno provincial enviaba dinero para costear mínimos gastos, pero en la mayoría de las localidades eran los propios pobladores quienes, de manera inorgánica o mediante sus precarias municipalidades, llevaban adelante la tarea de escolarizar a los

<sup>10</sup> Ezequiel Gallo, *Colonos en armas* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2007).

<sup>11</sup> El informe elaborado por el Inspector de Colonias Guillermo Coelho indica que, de los 15.510 habitantes censados en las 32 colonias agrícolas de la provincia, 4.869 eran argentinos (31%) y 10.641 (69%) eran extranjeros, distribuidos en las siguientes nacionalidades, ordenadas demográficamente de mayor a menor: italianos, suizos, franceses, alemanes, ingleses, españoles, belgas, norteamericanos, otras naciones de América, otras naciones de Europa. Guillermo Coelho, *Memoria presentada al Excmo. Gobierno de la Provincia de Santa Fe por el señor Inspector de Colonias* (Buenos Aires: Imprenta de la Unión Argentina, 1875).

<sup>12</sup> Guillermo Wilcken, *Las colonias. Informe sobre el estado actual de las colonias agrícolas de la República Argentina* (Buenos Aires: Sociedad Anónima, 1872), 3.



niños. En algunos casos, contaban con maestros particulares y, en otros, eran los sacerdotes que se ocupaban de la atención religiosa quienes al mismo tiempo daban algunos rudimentos de educación elemental, en los espacios más óptimos que lograran conseguir. En 1875, el Inspector de Colonias Guillermo Coelho visitó la localidad de San Jerónimo y se lamentaba de que «tiene una capilla que sirve también para escuela pero que no llena las necesidades de la colonia para ninguno de los dos objetos». <sup>13</sup> Lo mismo había advertido ya en 1872 Wilcken, señalando que «no hay edificio propio para escuela; falta que obliga al preceptor o maestro a enseñar en la capilla, que, como casi siempre está ocupada de funciones religiosas, esto ocasiona constantes interrupciones y por consiguiente mucho mal a la educación de los niños». <sup>14</sup> Podría observarse una constante durante el período, y es justamente la inestabilidad: las escuelas, por las circunstancias mismas de la precariedad en la que se encontraban, tenían una corta vida, y los maestros eran fluctuantes ya que raramente eran profesionales de la educación y, además, debían lidiar con salarios penosos y atrasados.

En ese contexto, en 1876, Aliau asume el cargo de Inspector General de Escuelas de la provincia de Santa Fe, creado un año antes. La elaboración y difusión de su *Método* es un hito que podría ubicarse a caballo entre las dos facetas que caracterizaron a Aliau: la de pedagogo y la de funcionario público. Por un lado, su pericia profesional le ofrecía las herramientas necesarias para la elaboración de un método de alfabetización y, por otro, su cargo como inspector de escuelas le permitía conocer de primera mano las necesidades educativas de la provincia y lo investía de legitimidad para hacer implementar sus propuestas de enseñanza.

Hacia 1877, en una de sus primeras recorridas como funcionario público, el autor había advertido cuáles eran las principales dificultades en la campaña santafesina: el estado rudimentario, en términos materiales, en que se encontraba la escolarización y la presencia de personas sin formación pedagógica (y, en gran medida, no hispanohablantes) desempeñando funciones educativas. En un informe elevado en 1877 al

<sup>13</sup> Coelho, *Memoria*, 27-28.

<sup>14</sup> Wilcken, *Las colonias*, 32.

Ministro de Instrucción Pública de Santa Fe, Manuel Pizarro, Aliau observaba:

En casi todas las escuelas faltan los útiles necesarios: cuadernos, lapiceras, plumas, tintas, tiza, pizarras, así como libros de lectura y pizarras murales de que carecen todas las escuelas de campaña. Sin estos útiles y especialmente sin la pizarra mural *no puede haber progreso en la enseñanza por más inteligente que sea el maestro*. [...] En el cuadro N.º 7 están clasificados los maestros por nacionalidades resultado 29 argentinos, 16 españoles y 29 de otras naciones, *siendo muy pocos los que tienen el título correspondiente que acredite su competencia*. En esto puede observarse la necesidad de una escuela normal para formar maestros Argentinos, y para que el profesorado sea escogido, apto en la ciencia pedagógica, interesado en bien de la patria, y competente para *la enseñanza de nuestro bello idioma*.<sup>15</sup>

Entre las principales preocupaciones de Aliau estaba la de formar maestros argentinos que pudieran, entre otras cosas, enseñar el español. Sin embargo, ante la escasez de recursos materiales y humanos, el *Método razonado para enseñar a leer y escribir simultáneamente* contribuiría a resolver parcialmente algunas dificultades. Luego de publicada la obra, Aliau se dedicó a recorrer la provincia dictando conferencias pedagógicas a los docentes que se desempeñaran en las escuelas primarias, y distribuyendo el material para que sea usado en la alfabetización de los niños. Estas conferencias tuvieron una singular preponderancia en el espacio de las colonias agrícolas, ámbito en el cual se conjugaban dos de las carencias centrales: los pocos maestros existentes no tenían formación específica y la gran mayoría no enseñaba en español.<sup>16</sup>

Con todo, su lugar como funcionario público implicaba naturalmente la evaluación de prioridades y la consecuente toma de decisiones políticas. En abril de 1879, un grupo de vecinos de la colonia Esperanza le hizo llegar una solicitud para que gestionara el nombramiento de un maestro. La «sección oeste» de la colonia, habitada fundamentalmente

<sup>15</sup> Archivo General de la Provincia de Santa Fe (en adelante AGPSF), Tomo 47, F. 430.

<sup>16</sup> «Conferencia», *El Colono del Oeste* (Esperanza), 15 de marzo de 1879; «Solicitudes», *El Colono del Oeste* (Esperanza), 10 de mayo de 1879; «D. Isidro Aliau», *El Colono del Oeste* (Esperanza), 14 de junio de 1879.

por familias de origen alemán, pedía al inspector que otorgara el cargo estable de maestro al profesor Emilio Hunziker, quien ya venía cumpliendo *de facto* esa tarea. Ante esa solicitud, Aliau deriva el pedido al Ministro de Gobierno añadiendo sus recomendaciones:

Sobre la solicitud adjunta, esta Inspección tiene el honor de informar a V.E. que D. Emilio Hunziker *conoce poco el idioma nacional*; pero atendiendo a que la mayor parte de los niños de la sección Oeste de Esperanza son alemanes, lo mismo que el Sr. Hunziker y que apenas se les entiende, *podrían tal vez aprender algo* con un preceptor de la misma nacionalidad. Así pues esta Inspección opina que V.E. acuerde como se pide en dicha solicitud, tanto más cuanto que la expresada escuela está sin funcionar hace mucho tiempo por falta de maestro.<sup>17</sup>

Esta comunicación permite advertir al menos una primera cuestión. La enseñanza de «nuestro bello idioma» es, para Aliau, un escenario deseable, un objetivo pedagógico, que no necesariamente supone la censura de otras lenguas. El valor primordial, en un contexto marcado por la escasez de recursos materiales y humanos, es la escolaridad en sí misma («podrían tal vez aprender algo») al margen de la lengua que se utilice para la enseñanza. En esta escena se advierte la confluencia de la faceta del pedagogo intelectual moviéndose dentro de los márgenes disponibles del funcionario público, en un contexto que no siempre resultaba favorable.

## EL MÉTODO DE ISIDRO ALIAU: SU CONTEXTO DE PUBLICACIÓN

En 1877, siendo Inspector General de Escuelas y, de acuerdo con la ley vigente, el responsable de prescribir reglamentos y métodos, como así también de solicitar al gobierno la adopción de textos de enseñanza, Isidro Aliau escribió el *Método razonado para enseñar a leer y escribir simultáneamente*.<sup>18</sup> El 31 de diciembre de ese año, el gobierno provincial

<sup>17</sup> AGPSF, Tomo 54, F. 454.

<sup>18</sup> La ley provincial de educación de 1876, en su artículo 4.º, señala que son deberes del Inspector General de Escuelas «Dictar reglamentos y métodos de enseñanza para las escuelas, presentándolos a la aprobación del gobierno» (inc. 9) y «Solicitar de este la adopción de textos que han de servir para la enseñanza» (inc. 10). Registro Oficial de la Provincia de Santa Fe (ROPSF), Tomo IX, p. 221.

publicó un decreto a través del cual ordenó la impresión de tres mil ejemplares de la obra, de los cuales la mitad se le entregarían al autor y la otra mitad quedarían a disposición del gobierno para ser distribuidos en las escuelas de la provincia.<sup>19</sup>

Previamente, la obra había sido sometida a evaluación a través de una comisión examinadora creada por el gobierno provincial a ese efecto, formada por el Inspector de Colonias Jonás Larguía, el profesor Antonio Pizzorno<sup>20</sup> y el sacerdote Severo Echagüe.<sup>21</sup> El dictamen fue favorable, aunque la comisión realizó algunas observaciones:

El expresado *método* ofrece grandes ventajas para instruir a la juventud, por cuanto a un mismo tiempo puede ella aprender la lectura de un método fácil y en muy corto tiempo. Sólo observamos que el *método* de lectura carece de algunas anotaciones que hagan más fácil su comprensión y que el autor ha prometido agregar, así que pueda darlo a la prensa mediante la protección de V.E. a que lo creemos acreedor.<sup>22</sup>

La preocupación por el método, presente en la evaluación de la comisión examinadora, era un asunto de época. Hasta mediados del siglo XIX, y en términos generales, la enseñanza de la lectura en Occidente se había llevado adelante siguiendo métodos muy elementales, con escaso nivel de comprensión por parte de los aprendices, que consistían, en la

<sup>19</sup> ROPSF, Tomo IX, p. 457-458.

<sup>20</sup> Antonio Pizzorno, oriundo de Italia, llegó a Argentina con el grado de maestro obtenido en su país natal. Desempeñó la cátedra de Gramática en los Colegios del Salvador (Buenos Aires) y en el de la Inmaculada Concepción (Santa Fe). Hacia 1873 pidió y obtuvo autorización para establecer una escuela particular que denominó «San Luis Gonzaga», la que funcionó 4 años. Al cabo de ese período fue designado director de una escuela comunal de Santa Fe. Leo Hillar Puxedou, *Reseña histórica de la educación privada en la provincia de Santa Fe* (Santa Fe: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 1989).

<sup>21</sup> Severo Echagüe, el primero en haber ocupado el cargo de Inspector General de Escuelas creado en 1875, había realizado estudios de filosofía y teología en Buenos Aires y Montevideo, para posteriormente regresar a la ciudad de Santa Fe, ya como sacerdote, hacia fines de la década de 1850. A partir de 1870, sin retirarse de sus funciones religiosas, ocupó distintos cargos ligados a la educación. En 1873, como Director de Enseñanza de la ciudad de Santa Fe, redactó el primer reglamento de escuelas municipales. La participación de la iglesia católica local en el ámbito de la educación, en general, y de la selección y evaluación de libros de enseñanza en particular, sería una constante al menos hasta finales del siglo XIX. Sergio Reinares, *Santa Fe de la Vera Cruz: reseña histórica de la educación y sus escuelas desde su fundación hasta nuestros días* (Santa Fe: Colmena, 1946).

<sup>22</sup> Reinares, *Santa Fe*, 234.

mayoría de los casos, en el aprendizaje memorístico de un cierto número de oraciones religiosas. Habían sido los procesos desatados por la Reforma protestante y la Contrarreforma católica lo que produjo un interés por parte de las iglesias en cultivar en sus fieles el aprendizaje de la lectura.<sup>23</sup> En el espacio colonial americano, si la lectura estaba reservada para un grupo selecto de la aristocracia blanca, eran aún menos quienes además aprendían a escribir. La escritura implicaba mayor tiempo de dedicación individual con cada aprendiz y requería una serie de instrumentos e insumos caros y de difícil acceso. Aprender a leer, en cambio, consistía en la memorización del abecedario que todos los alumnos podían corear de manera simultánea sin necesidad de demasiados enseres, más allá de algunas cartillas o silabarios, usualmente de bajo costo. Luego de eso, se avanzaba un poco más combinando algunas vocales y consonantes para memorizar sílabas.<sup>24</sup>

Sin embargo, luego de la caída de las monarquías y con el surgimiento de las nuevas repúblicas americanas, la educación del pueblo pasó a ocupar un lugar destacado entre los intereses de los incipientes Estados. La necesidad política de extender la alfabetización de manera rápida y efectiva, sumada a la progresiva conformación de un nuevo campo del saber orientado a reflexionar sobre las prácticas pedagógicas, dieron lugar a una serie de discusiones acerca de cuál era «el mejor» método de enseñanza. A esto se agrega una creciente preocupación no solo por proponer un método cada vez más eficaz respecto de los existentes, sino también por construir, por parte de los autores de las múltiples propuestas, un *ethos* pedagógico, que al tiempo que sirviera de respaldo para su método, los posicionara favorablemente en la discusión pública.

Para la época en que se publica el *Método* de Aliau, en las escuelas de la provincia de Santa Fe circulaban (probablemente entre otras obras) *Anagnosia* de Marcos Sastre y el *Método de lectura gradual* de Domingo

<sup>23</sup> Inés Dussel y Marcelo Caruso, *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar* (Buenos Aires: Santillana, 1999); Anne-Marie Chartier, *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica* (México: Fondo de Cultura Económica, 2004).

<sup>24</sup> Cucuzza y Pineau, *Para una historia*; Berta Braslavsky, «Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina ¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1930?», en *Para una historia*, eds. Cucuzza y Pineau, 2018: 35-49; Rodrigo Mayorga, «Un nuevo camino de la A a la Z: enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en la escuela primaria chilena del siglo XIX», *Revista de Pensamiento Educativo*, 46-47 (2010): 265-284.

F. Sarmiento.<sup>25</sup> Las obras de Sastre y de Sarmiento fueron publicadas casi al mismo tiempo y podrían ubicarse, metodológicamente, dentro de un mismo conjunto de materiales. Se trataba de propuestas que, si bien no se alejaban del todo del método memorístico utilizado en la etapa colonial, introducían la enseñanza de las letras según su fonética.

*Anagnosia* fue publicado por primera vez en Buenos Aires en el año 1849. En términos pedagógicos, se propone, a partir de tres máximas negativas, discutir los métodos utilizados hasta el momento: «no empezar con el abecedario», «no deletrear ni nombrar las consonantes», «no pasar de una lección mientras no esté bien sabida». En ese sentido, lo innovador consiste en no empezar con el aprendizaje del abecedario (como solía hacerse hasta ese momento a través de las cartillas y silabarios) sino introducir sucesivamente las letras según las dificultades que el autor suponía que tenían en su relación con los sonidos.

Por su parte, el *Método de lectura gradual* de Sarmiento fue publicado por primera vez en 1845 en Chile, e inmediatamente adoptado para la enseñanza en los establecimientos públicos de ese país.<sup>26</sup> No hay precisiones en cuanto al momento en que la obra ingresó a la Argentina, aunque se sabe que la primera edición local es del año 1870 a cargo de la editorial Coni.<sup>27</sup> Al igual que *Anagnosia*, la obra de Sarmiento también se presentaba, a partir de enunciados negativos, como una superación de los métodos que venían utilizándose hasta el momento: «no se enseñará *eme*, sino *me*». Si bien el método seguido por Sastre y Sarmiento constituyó un cambio respecto a las cartillas y silabarios usados durante la colonia, una de las principales limitaciones que suelen señalarse es que mantiene la base memorística de los antiguos métodos.<sup>28</sup>

<sup>25</sup> Wilcken, *Las colonias*, 10; y «A los maestros», *El Colono del Oeste* (Esperanza), 5 de junio de 1880.

<sup>26</sup> Mayorga, «Un nuevo camino».

<sup>27</sup> Carlos Stuardo Ortiz, *El método de lectura gradual de Domingo F. Sarmiento. Datos para su historia y bibliografía* (Santiago de Chile: Imprenta Universitaria, 1949).

<sup>28</sup> Sin embargo, es necesario advertir que el público destinatario de estos aprendizajes provenía, fundamentalmente, de comunidades en las cuales la oralidad y la memoria jugaban un papel preponderante. Desde ese escenario, Mayorga (2010) observa que, en la propuesta sarmientina, el papel ocupado por la memoria era de vital importancia, pero su utilización metodológica tenía como fin configurar una pedagogía que la erradicara definitivamente del proceso de enseñanza de la lectura. La mnemotecnia solo cobraba sentido subordinándose al servicio de la inducción: la irrupción de la palabra escrita en las mentes predominantemente orales de los niños se operacionalizaba apoyada directamente por la misma capacidad que se buscaba neutralizar dentro del proceso lector. Para un

## UN MÉTODO PARA ALFABETIZAR EN UN ESPACIO PRECARIO Y DIVERSO

La obra de Isidro Aliau, publicada algunas décadas más tarde que *Anagnosia* y que el *Método de lectura gradual*, se ubica entre los métodos que se instalaron con fuerza hacia 1880, que proponían dos innovaciones centrales: la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura, y la utilización de una palabra o frase como unidad de sentido inicial que luego se descompone en unidades menores (sílabas y letras). Tal como en Sastre y Sarmiento, en Aliau pueden identificarse las huellas que lo inscriben dentro de la «polémica por el método». El título completo de la obra es: «Método razonado para enseñar a leer y escribir simultáneamente *con más facilidad y perfección que por otros métodos*» y en el prólogo se aclara que «el discípulo aprende a leer con facilidad y perfección sin que se sacrifique la ortografía o el buen *sentido como sucede en casi todos los métodos conocidos*».<sup>29</sup>

Además, otro rasgo notable de la obra es que fue producida por un maestro diplomado, lo cual no constituía un dato menor en la Argentina de la época: las escuelas normales eran aún incipientes,<sup>30</sup> con lo cual los docentes que contaran con título habilitante eran escasos, y los métodos que se empleaban en ese momento no habían sido concebidos por profesionales con titulación específica en la materia. En ese sentido, buscando reforzar la construcción de un ethos de pedagogo competente, la portada del libro señala a continuación del nombre del autor: «Isidro Aliau. Profesor de Instrucción Primaria Superior, graduado en la Escuela Normal de Barcelona e Inspector General de Escuelas de la Provincia de Santa Fe». El autor se presenta con sus credenciales pedagógicas, pero también con las de funcionario público, lo que contribuye a reforzar su legitimidad.

En el prólogo del *Método* pueden verse las huellas del propósito pragmático de la obra (alfabetizar rápidamente en español) contando con un

---

análisis más detallado de los métodos de Sarmiento y Sastre, pueden verse Braslavsky (2018), Cucuzza (2018), Arnoux (2013) y Mayorga (2010).

<sup>29</sup> Isidro Aliau, *Método razonado para enseñar a leer y escribir* (Buenos Aires: Imprenta Europea, 1884), 4. En adelante, todos los destacados en las citas me pertenecen.

<sup>30</sup> Hacia 1875 solo había cuatro escuelas normales en el país: una en Paraná (1871), una en San Miguel de Tucumán (1875) y dos en la ciudad de Buenos Aires (1874).

plantel de maestros deficiente cuantitativa y cualitativamente: «Este método, fundado en la práctica y en la observación del de Jacotot, pone al discípulo en aptitud de aprender *por sí solo* toda clase de sílabas sin necesidad de que el maestro las pronuncie antes».<sup>31</sup> Joseph Jacotot, en quien dice apoyarse Aliau, fue un pedagogo francés nacido en Dijon en 1770. Con la restauración monárquica producida luego de la Revolución Francesa, Jacotot –ya siendo profesor de Literatura clásica–, se exilió en Bélgica y continuó trabajando en la universidad de Lovaina. Allí se enfrentó a la dificultad de trabajar con estudiantes que solo hablaban flamenco (lengua que él no dominaba) y desconocían el francés. En esas circunstancias, resolvió utilizar una edición bilingüe del *Télémaque* de Fenelón. Mediante un intérprete, encargó a los alumnos que aprendieran de memoria el texto francés y lo fueran comprendiendo mediante la traducción. En el tiempo de unas pocas semanas, comprendían la ortografía y escribían el francés con fluidez y sin dificultades. Esa experiencia lo motivó a reflexionar en torno a la capacidad de aprender de los discípulos, incluso a costa de un «maestro ignorante».<sup>32</sup>

En términos metodológicos, la técnica empleada por Jacotot consistía en tres partes: mnemónica, analítica y sintética. En la primera se confía a la memoria el texto partiendo de una sentencia («Calypso ne pouvait se consoler du départ d’Ulysse», en el caso del *Télémaque*), en la segunda se obliga al discípulo a reflexionar y distinguir él mismo las voces y las relaciones que unen las ideas, y en la tercera se hace componer redacciones al alumno sobre distintos temas con los materiales que ha encontrado en las dos primeras.<sup>33</sup> En el mismo sentido, Aliau inicia sus lecciones a partir de la cláusula «Mañana beberé agua de perifollo y comeré chuleta sazónada».<sup>34</sup> Esta frase debe ser memorizada para posteriormente avanzar sobre la identificación de la cantidad de palabras,

<sup>31</sup> Aliau, *Método*, 4.

<sup>32</sup> Acerca de las ideas pedagógicas de Joseph Jacotot, más allá de su experiencia en enseñanza de la lengua francesa, véanse Inés Dussel, «Jacotot o el desafío de una escuela de iguales». *Educação & Sociedade*, 24-82 (2003): 213-219 y Xavier Laudo Castillo, «Educación y emancipación: de la experiencia de Jacotot a la expectativa de Rancière», *Educação e História: Revista d’História de l’Educação*, 21 (2013): 65-87.

<sup>33</sup> Xavier Laudo Castillo, «Educación y emancipación».

<sup>34</sup> Esta misma clave será utilizada también en su obra *Ejercicios del Lenguaje* (1882) y en *Sobre la reforma de la ortografía actual* (1882), en esta última como sentencia disparadora para la enseñanza de los sonidos de las letras.



su orden y la entonación que debe darse a la frase. Finalmente, se pasa a la descomposición en sílabas y letras que se recombinarán con otras y formarán nuevas palabras. En última instancia, solo cuando los alumnos sepan leer, se enseñará el abecedario.

El método de Aliau otorga un espacio preponderante a la entonación en la lectura «en vista de los defectos de articulación y pronunciación que se notan en los niños que salen de las escuelas».<sup>35</sup> Considerando, como se ha señalado, el problema de la falta de maestros capacitados o bien desconocedores del español y sus dicciones, en el prólogo de su obra dedica un extenso párrafo con advertencias a los maestros, acerca de cuándo y cómo deben hacerse las inflexiones de la voz frente a los diferentes signos de puntuación (interrogativos, exclamativos, paréntesis, etc.), «suponiendo que algunos maestros ignoren las cadencias que deben hacerse en las pausas».<sup>36</sup>

En suma, el *Método* de Aliau puede ser leído en dos planos. Por un lado, en tanto instrumento lingüístico-pedagógico «hijo de su tiempo» que recoge las discusiones en boga en el campo educativo –el método más adecuado para alfabetizar– y la problemática demográfica de la provincia, esto es, la acelerada multiplicación de colonias con niños no hispanoparlantes y maestros escasamente calificados, situación que requería un marco de organización en términos educativos. Pero, por otro lado, el *Método* es también un lugar de enunciación para Aliau: una discursividad que le permite presentar sus credenciales profesionales y políticas, al tiempo que lo introduce en el debate público.

### «ÁBRASE PUES, EL TEMPLO A TODOS»: LA PROPUESTA DE REFORMA ORTOGRÁFICA

En 1882, con motivo de celebrarse el Primer Congreso Pedagógico en la ciudad de Buenos Aires, Isidro Aliau y Estanislao Zeballos fueron designados por el gobierno de Santa Fe como delegados provinciales. Como se sabe, el Congreso tenía como propósito central reunir a intelectuales, pedagogos y maestros, junto a representantes de las distintas provincias del país e incluso referentes extranjeros, para debatir las

<sup>35</sup> Aliau, *Método*, 4.

<sup>36</sup> Aliau, *Método*, 4.

problemáticas centrales en materia educativa, y elaborar conclusiones que sirvieran como base para la sanción de una ley nacional de educación. Aliau propuso disertar sobre tres puntos: a) la necesidad de una reforma ortográfica; b) la cultura social en la escuela primaria; y c) los procedimientos más eficaces para enseñar a viva voz y sin texto algunos ramos elementales. Luego de preparadas las correspondientes disertaciones, la comisión organizadora del Congreso solo le permitió disertar sobre el segundo punto. Sin embargo, su propuesta de reforma ortográfica fue explicada y presentada a través de una publicación editada ese mismo año, *Sobre la reforma de la ortografía actual*, que el autor hizo llegar al gobierno de Santa Fe junto al informe anual de 1882 acerca del estado de la educación en la provincia.

En su escrito, Aliau reconoce que no está solo ni parte de cero al presentar su propuesta de reforma ortográfica. Otros antes que él han hecho intentos, algunos fructuosos, por introducir cambios en la grafía de la lengua española, basados en la necesidad de utilizar la pronunciación como regla para establecer la ortografía. En ese sentido, recoge e introduce los nombres de «notabilísimos gramáticos»: Antonio de Nebrija, Antonio Martínez de Noboa, Mariano de Rementería y Fica, Andrés Bello, [?] Flores y Juan de Becerril. Párrafo aparte dedica a Domingo Faustino Sarmiento quien, junto a Andrés Bello, había impulsado una reforma ortográfica en Chile durante la década de 1840:

Sarmiento la ha iniciado entre nosotros, pero incompleta y sin decir el modo de enseñar el abecedario en las escuelas [...]. Los citados gramáticos disienten en el modo de realizar la reforma: unos suprimen letras que en mi concepto no deben suprimirse; otros aumentan signos inútiles, y ninguno ha hecho un estudio detallado del abecedario para presentarlo al aprendizaje de los niños, *de un modo tan fácil como yo lo presento*.<sup>37</sup>

En primer lugar, a Sarmiento le reconoce el antecedente de intento reformista, al tiempo que desliza una crítica al carácter «incompleto» de su obra, en la medida en que no habría estado pensada para trasladar esa reforma a la enseñanza escolar. Esta operación pone de manifiesto el

<sup>37</sup> Isidro Aliau, *Sobre la reforma de la ortografía actual para escribir el idioma tal cual se habla* (Buenos Aires: Establecimiento Tipográfico, 1882), 7.

carácter fuertemente polémico del discurso de Aliau, que había sido proyectado para pronunciarse en el marco del Congreso Pedagógico. Sarmiento, que si bien no asistió a pesar de haber sido nombrado presidente honorario del evento, siguió muy de cerca los debates, y participó a través de críticas desde la prensa. La atención de Sarmiento a todo lo que allí se discutía hubiera garantizado repercusión en torno a la propuesta de Aliau pero, como se ha señalado, la comisión organizadora desestimó esa intervención.

En segundo lugar, la cita precedente arroja una crítica generalizada a los proyectos ya conocidos sobre reformas ortográficas: por un lado, señala que esas propuestas postulan ciertos cambios con los que Aliau disiente y, por otro lado, al igual que Sarmiento, no habrían pensado en una óptima articulación con la enseñanza. La propuesta de Aliau se ofrece, así, como el modo más fácil de llevar a las aulas los cambios introducidos en la ortografía de la lengua española, operación que lo posiciona en un doble rol: el de especialista competente, que evalúa alternativas y define la más adecuada, y el de maestro experimentado que conoce y es capaz de diseñar el mejor método para que esos cambios sean aprendidos fácilmente.

En términos generales, su propuesta propone modificar la ortografía del español utilizando como única regla la pronunciación. Las modificaciones contempladas podrían sintetizarse del siguiente modo:

- Suprimir la *c* (que sería reemplazada por la *k* en *ca*, *co*, *cu*, y por la *z* en los casos *ce* y *ci*).
- Reemplazar la *ch* por la *h*.
- Suprimir la *u* y la *h* mudas.
- Cambiar *g* por *j* antes de *e-i*, quedando el uso de la *g* solo en articulación gutural suave.
- Suprimir la *q* (que sería reemplazada por la *k*).
- Utilizar siempre *rr* cuando se indique sonido fuerte, incluso al inicio de la palabra.
- Suprimir la *x*, permaneciendo solo como letra numeral.

- La *y* se usará solo en articulación con vocales.
- Reemplazar *v* por *b*, salvo en nombres propios o en palabras equívocas.

En suma, luego de suprimidas las letras que considera «inútiles» o «escedentes» (sic), el nuevo alfabeto de Aliau se compone de veinte consonantes y cinco vocales: «Con estas letras se escribirá el idioma tal cual se habla tomando por base la precisa y exclusiva pronunciación de cada letra».<sup>38</sup>

Para sostener su propuesta, parte de una premisa que busca postular el carácter «natural» de utilizar la pronunciación como base para la grafía de una lengua:

La escritura alfabética es la representación, por medio de signos convencionales, de la palabra hablada; y como para ésta hay articulaciones y sonidos que no pueden confundirse, parece *natural* que para la escritura no haya más regla que la pronunciación.<sup>39</sup>

Con ese punto de partida, va a cuestionar las otras dos grandes reglas que rigen la ortografía de la lengua española: el uso y la etimología. En primer lugar, el argumento central para desestimar esos dos criterios en favor de la base fonológica es su carácter elitista: si el idioma se escribe «tal cual se habla» su escritura se aprende de manera mucho más rápida y está al alcance de todos, incluso de aquellos que están obligados a abandonar tempranamente la escolarización. Si, en cambio, se siguen las reglas del uso, «muchas veces caprichoso, y la etimología, no se consigue escribir con ortografía sino con mucha práctica y mucho estudio».<sup>40</sup> En segundo lugar, recurre a ejemplos para señalar una extensa lista de palabras cuya grafía fue transformada entre los siglos XIII y XVI, «atendiendo a la eufonía o buen sonido, y sin tener para nada en cuenta el uso»: *mugieres, homes, quando, agora, ningunt, variedat, invidia*, entre otras.<sup>41</sup>

---

<sup>38</sup> Aliau, *Sobre la reforma*, 13.

<sup>39</sup> Aliau, *Sobre la reforma*, 3.

<sup>40</sup> Aliau, *Sobre la reforma*, 4.

<sup>41</sup> Aliau, *Sobre la reforma*, 4.

Para cuestionar el criterio etimológico recurre a Roque Barcia, lexicógrafo español autor y coautor de varias obras, entre las cuales se pueden mencionar: *Nuevo diccionario de la lengua castellana* (1853), *Sinónimos castellanos* (1863-1865), *Formación de la lengua española derivada de la formación natural e historia del idioma moderno* (1872), y el *Primer diccionario general etimológico de la lengua española*, compuesto de cinco tomos publicados entre 1880 y 1883. Aliau recoge esa autoridad para fundamentar su crítica a «ciertas anomalías [etimológicas] consentidas por los académicos y censuradas por Barcia». Y a continuación enumera una larga serie de palabras que comparten raíz etimológica y, sin embargo, presentan diferentes grafías: «De *fuego* [deriva] *hoguera* ¿por qué no se dice *foguera*?», «¿Por qué *caber* y *cabida* se escriben con *b* y *cavidad*, que es la *cabida* de todo cóncavo, se escribe con *v*?», etc.<sup>42</sup>

Ubicar a los académicos como los guardianes celosos de esos principios ortográficos es otro de los aspectos que contribuyen a reforzar el carácter polémico del tratado de Aliau. Las críticas a la Real Academia Española son recurrentes a lo largo de su discurso:

No pesando aquí como en España, esta autoridad conservadora, podemos ser revolucionarios de la ortografía, ya que su reforma es conveniente y fácil, como creo haber demostrado, y puede introducirse sin atacar las creencias y los sentimientos del pueblo.<sup>43</sup>

Este enunciado supone una doble operación. Por un lado, reclama la soberanía para tomar decisiones «revolucionarias» en materia ortográfica, apoyándose en el carácter de Estado independiente de la República Argentina. En cierta medida, el argumento se inscribe en una memoria construida por otros discursos reformistas. Tempranamente, la llamada Generación del 37 había abogado por una emancipación lingüística que debería sobrevenir a la emancipación política de 1816. Tiempo después, en Sarmiento se volvería a recuperar ese argumento a partir de la postulación de la pronunciación americana como criterio para establecer una nueva ortografía y en el rechazo a la legitimidad de la RAE para tutelar

<sup>42</sup> Aliau, *Sobre la reforma*, 4.

<sup>43</sup> Aliau, *Sobre la reforma*, 15.

la lengua de las naciones americanas.<sup>44</sup> Y, casi de manera contemporánea a la propuesta de Aliau, Juan María Gutiérrez rechazaba en 1875 el título de miembro correspondiente otorgado por la Real Academia Española, alegando (entre otras cosas) que los hablantes americanos no deben subordinarse a las normas peninsulares.<sup>45</sup> En este sentido, Aliau apela a un argumento caro para ciertos sectores de las elites intelectuales sudamericanas, entre quienes estaba el propio Sarmiento que, como se dijo, era un participante clave del debate público en torno al Congreso Pedagógico.

Por otro lado, al señalar que la reforma, tal como está planteada, puede introducirse fácilmente sin «atacar las creencias y sentimientos del pueblo», Aliau vuelve a legitimar su lugar como intelectual del campo del lenguaje. Sabe (y quiere marcar que sabe) que la ortografía tiene una relación directa con la identidad de los hablantes y que cualquier modificación puede afectar a diversos niveles de la vida social: la identidad lingüística de la comunidad, su relación con las lenguas, la identificación de hablantes con su propia variedad escrita, etc.<sup>46</sup> Asimismo, asegurando que la reforma no entrañará consecuencias negativas en relación con la identidad del pueblo trata de anticiparse a reacciones que, sabe, han tenido otros intentos reformistas. La propuesta de Sarmiento había sido en cierto punto cuestionada en Chile debido a su radicalidad, insistiendo sus críticos en la moderación que debe suponer

<sup>44</sup> En 1843, durante los debates producidos en Chile a propósito de los intentos reformistas de Sarmiento y su polémica con Andrés Bello (reformista moderado), había escrito: «[E]starnos esperando que una academia impotente, sin autoridad en España mismo, sin prestigio y aletargada por la conciencia de su propia nulidad nos dé reglas, que no nos vendrán bien después de todo, es abyección indigna de naciones que han asumido el rango de tales» (citado por Barry Velleman, «Antiacademicismo lingüístico y comunidad hispánica: Sarmiento y Unamuno», en *La batalla del idioma: la intelectualidad hispánica ante la lengua*, eds. José Del Valle y Luis Gabriel-Stheeman (Madrid: Iberoamericana/Vervuert, 2004), 4.

<sup>45</sup> Elvira Arnoux, «Marcar la nación en la lengua: la reforma ortográfica chilena (1843-1844)». *Revista de Estudios de Ciencias Sociales y Humanidades*, 16 (2006): 41-54; Ángela Di Tullio, *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino* (Buenos Aires: Eudeba, 2010); Juan Antonio Ennis, *Decir la lengua: Debates ideológico-lingüísticos en Argentina desde 1837* (Frankfurt am Main: Peter Lang, 2008); Mara Glozman y Daniela Lauria, *Voces y ecos. Una antología de los debates sobre la lengua nacional (Argentina. 1900-2000)* (Buenos Aires: Cabiria. Ediciones de la Biblioteca Nacional, 2012).

<sup>46</sup> Xoán Lagares, «Dinâmicas normativas e autoridade linguística em espanhol e em português: a gestão da ortografia», en *Temas de política linguística no processo de integração regional*, eds. Socorro Tavares de Sousa, María del Pilar Roca y Andrea Silva Ponte (Campinas: Pontes, 2018), 175-198.

una reforma de esta naturaleza y en la necesidad de que los cambios sean fruto del consenso.<sup>47</sup>

Finalmente, es importante insistir sobre la impronta fuertemente polémica del discurso de Aliau, sobre todo en dos planos: por un lado, en el carácter marcadamente democratizante que atribuye a la escolaridad y, por otro, en la interpelación a las autoridades políticas como responsables de garantizar esa igualdad:

Ábrase pues, el templo a todos. Que no haya doctos y profanos. Póngase en manos del obrero de la materia un instrumento que pueda manejar con la misma facilidad que el literato y elevarse, por su propio esfuerzo, a la categoría de un publicista [...]. Enseñando de este modo el abecedario en las escuelas, nuestros descendientes no serán como nosotros, esclavos del uso y de la etimología, e introducirán la reforma sin dificultad si los hombres de Estado y los maestros de escuela la prohíjan [...]. La ortografía será patrimonio de todos y podremos decir: *Obreros de la materia y de la inteligencia; sois iguales para manejar este imprescindible instrumento de publicidad* [destacado en el original].<sup>48</sup>

Reformar la ortografía como medio para facilitar el acceso rápido a la cultura escrita tampoco resulta un hallazgo de Aliau. Ya la propuesta de Sarmiento se apoyaba, en gran medida, en el carácter democratizante de una ortografía con criterio fonológico, en relación con la necesidad de extender la alfabetización de las masas. Sin embargo, el tono de prédica revolucionaria y provocadora, al cuestionar los propios privilegios («no serán como nosotros»), le otorga al argumento por la igualdad social un nuevo tono. No hay que olvidar, nuevamente, que se trata de un discurso que fue proyectado para pronunciarse en presencia de los intelectuales más reconocidos en materia educativa, educadores y funcionarios del Estado. La propuesta de reforma ortográfica de Aliau debe ser leída en esos dos planos: en tanto proyecto de intervención lingüística y como operación de confrontación polémica en un tiempo y en un espacio donde se sentaban las bases del sistema educativo nacional.

<sup>47</sup> Elvira Arnoux, «Marcar la nación en la lengua: la reforma ortográfica chilena (1843-1844)», *Revista de Estudios de Ciencias Sociales y Humanidades*, 16 (2006): 41-54.

<sup>48</sup> Aliau, *Sobre la reforma*, 4, 14.

## REFLEXIONES FINALES

La recuperación de la figura de Isidro Aliau y su obra permite reflexionar sobre la voluntad intervencionista que sobre el lenguaje han tenido diversos actores políticos e intelectuales en la Argentina del siglo XIX. Los orígenes del sistema educativo nacional, en diálogo con otros fenómenos sociales que se produjeron de manera contemporánea, como la inmigración masiva, aceleraron la proliferación de discursos, prácticas y normas tendientes a intervenir sobre ciertos aspectos del lenguaje, sobre todo en el campo educativo. Sin embargo, como se ha señalado, las intervenciones sobre la lengua suponen indefectiblemente una disputa por el poder, y es desde ese marco que deben comprenderse los márgenes de circulación de ciertos discursos. Para el caso de Aliau, la imposibilidad de introducir su proyecto de reforma ortográfica en la escena pública es un dato revelador de esas disputas, que exceden el ámbito de lo estrictamente lingüístico. Cabe preguntarse, en ese sentido, cuáles son los espacios de agencia efectivos de los que dispone un sujeto relativamente marginal de la escena política, en un contexto fuertemente centralista.

Por otra parte, el análisis presentado señala la relevancia de abordar estas intervenciones en una doble dimensión. En el caso de la obra de Aliau, su método de alfabetización y su tratado sobre la reforma ortográfica deben ser leídos en tanto discursos que se inscriben en un determinado lugar de enunciación: el del pedagogo experto en el campo del lenguaje que cuenta con preparación formal, experiencia y competencia para evaluar y proponer alternativas de enseñanza, al tiempo que es capaz de intervenir en el corpus de la lengua y modificar su ortografía. En tanto políticas del lenguaje, sus intervenciones deben ser analizadas atendiendo al posicionamiento político que subyace a su voluntad pedagógica y reformista: una concepción igualitaria y democratizante acerca de la lectura y la escritura. No debe perderse de vista, en este sentido, la impronta de su actividad política a la que hemos hecho referencia al desarrollar su trayectoria biográfica. El compromiso de Aliau con los principios igualitarios y emancipadores del socialismo, como así también con los preceptos de ilustración de las agrupaciones masónicas debe articularse con sus ideas acerca de la escolarización. Aliau ve en la alfabetización la llave para acceder a una sociedad de iguales y es desde ese lugar que va a construir su discursividad con una impronta fuertemente



polémica, buscando hacerse un lugar en la discusión que sentará las bases del sistema educativo argentino.

### Nota sobre la autora

MÓNICA BARETTA es licenciada en Comunicación Social, Magíster en Análisis del Discurso y becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) para el Doctorado en Lingüística (Universidad de Buenos Aires). Es docente de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín. Participa en diversos proyectos de investigación radicados en el CELES (Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad - LICH - UNSAM). Su tema de investigación actual se orienta hacia el estudio de las políticas del lenguaje concernientes a la lectura y la escritura durante el siglo XIX, en el marco de la inmigración europea en Argentina.

### REFERENCIAS

- Aliau, Isidro. *Método razonado para enseñar a leer y escribir*. Buenos Aires: Imprenta Europea, 1884.
- Aliau, Isidro. *Informe de inspección de escuelas*. s/d, 1882a.
- Aliau, Isidro. *Sobre la reforma de la ortografía actual para escribir el idioma tal cual se habla*. Buenos Aires: Establecimiento Tipográfico, 1882b.
- Arnoux, Elvira. «Las leyes de defensa de la lengua en la Argentina: propuestas y debates al finalizar los siglos XIX y XX». *Letterature d'America*, XXIV, 100 (2003): 23-50.
- Arnoux, Elvira. «Marcar la nación en la lengua: la reforma ortográfica chilena (1843-1844)». *Revista de Estudios de Ciencias Sociales y Humanidades*, 16 (2006): 41-54.
- Arnoux, Elvira. «La enseñanza de las primeras letras en la puesta en marcha de un sistema estatal moderno: el “Método de lectura gradual” (Valparaíso, 1845) de Domingo Faustino Sarmiento». En *Penser l'histoire des savoirs linguistiques. Hommage à Sylvain Auroux*, editado por Sylvie Archimbault, Jean-Marie Fournier y Valérie Raby, 437-452. Paris: ENS Éditions, 2013.
- Arnoux, Elvira. «Gloto-política: delimitación del campo y discusiones actuales con particular referencia a Sudamérica». En *Lengua y política en América Latina: Perspectivas actuales. Actas del II Coloquio Internacional de Estudios Latinoamericanos de Olomouc* (s/p). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014.

- Braslavsky, Berta. «Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina ¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1930?». En *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*, 35-49, editado por Héctor Cucuzza y Pablo Pineau. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2018.
- Carrasco, Gabriel. *Apuntes biográficos contemporáneos: Provincia de Santa Fe*. Rosario: Imprenta del Comercio, 1878.
- Chartier, Anne-Marie. *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Coelho, Guillermo. *Memoria presentada al Excmo. Gobierno de la Provincia de Santa Fe por el señor Inspector de Colonias*. Buenos Aires: Imprenta de la Unión Argentina, 1875.
- Cucuzza, Héctor. «Leer y rezar en la Buenos Aires aldeana». En *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*, editado por Héctor Cucuzza y Pablo Pineau, 51-74. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2018.
- Cucuzza, Héctor y Pablo Pineau (eds.). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2018.
- Di Stefano, Mariana. *El lector libertario. Prácticas e ideologías lectoras del anarquismo argentino (1898-1915)*. Buenos Aires: Eudeba, 2013.
- Di Tullio, Ángela. *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires: Eudeba, 2010.
- Dussel, Inés. «Jacotot o el desafío de una escuela de iguales». *Educação & Sociedade*, 24-82 (2003): 213-219.
- Dussel, Inés y Marcelo Caruso. *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana, 1999.
- Ennis, Juan Antonio. *Decir la lengua: Debates ideológico-lingüísticos en Argentina desde 1837*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2008.
- Gallo, Ezequiel. *Colonos en armas*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.
- Glozman, Mara y Daniela Lauria. *Voces y ecos. Una antología de los debates sobre la lengua nacional (Argentina. 1900-2000)*. Buenos Aires: Cibiria. Ediciones de la Biblioteca Nacional, 2012.
- Guespin, Louis y Jean Baptiste Marcellesi. «Pour la glottopolitique». *Langages*, 83 (1986): 5-34.
- Hillar Puxedou, Leo. *Reseña histórica de la educación privada en la provincia de Santa Fe*. Santa Fe: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 1989.
- Lagares, Xoán. «Dinâmicas normativas e autoridade linguística em espanhol e em português: a gestão da ortografia». En *Temas de política linguística no processo de integração regional*, editado por Socorro Tavares de Sousa, María del Pilar Roca y Andrea Silva Ponte, 175-198. Campinas: Pontes, 2018.

- Laudo Castillo, Xavier. «Educación y emancipación: de la experiencia de Jacotot a la expectativa de Rancière». *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 21 (2013): 65-87.
- Lauria, Daniela. «Los diccionarios argentinos de "barbarismos": análisis glotopolítico de los publicados entre 1890 y 1903». *Káñina*, XLIII, 3 (2019): 39-66.
- Mayorga, Rodrigo. «Un nuevo camino de la A a la Z: enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en la escuela primaria chilena del siglo XIX». *Revista de Pensamiento Educativo*, 46-47 (2010): 265-284.
- Reinares, Sergio. *Santa Fe de la Vera Cruz: reseña histórica de la educación y sus escuelas desde su fundación hasta nuestros días*. Santa Fe: Colmegna, 1946.
- Rodríguez Lettieri, Elena. «El exilio español de la primera república y la masonería argentina». En *La masonería española: represión y exilios*, editado por José A. Ferrer Benimeli, 175-135. Gobierno de Aragón: Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 2010.
- Stuardo Ortiz, Carlos. *El método de lectura gradual de Domingo F. Sarmiento. Datos para su historia y bibliografía*. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria, 1949.
- Tarcus, Horacio. *Los exiliados románticos. Socialistas y masones en la formación de la Argentina moderna (1853-1880)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2020.
- Tarcus, Horacio. «La Biblioteca Popular de Bartolomé Victory y Suárez, primera editorial de la izquierda argentina: 1864-65». En *Primer Coloquio Argentino de Estudios sobre el Libro y la Edición*, 485-504, La Plata: Argentina, 2012. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, UNLP.
- Velleman, Barry. «Antiacademcismo lingüístico y comunidad hispánica: Sarmiento y Unamuno». En *La batalla del idioma: la intelectualidad hispánica ante la lengua*, editado por José Del Valle y Luis Gabriel-Stheeman, 35-66. Madrid: Iberoamericana/Vervuert, 2004.
- Wilcken, Guillermo. *Las colonias. Informe sobre el estado actual de las colonias agrícolas de la República Argentina*. Buenos Aires: Sociedad Anónima, 1872.



# «LA NATURALEZA VIVA DEBE OCUPAR EL PRIMER PLANO». UN ESTUDIO SOBRE EL *DICCIONARIO DE PEDAGOGÍA* (1936) DE EDITORIAL LABOR Y LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS FÍSICO-QUÍMICAS Y NATURALES<sup>α</sup>

*“Living nature must be to the fore”. A study of the Dictionary of Pedagogy (1936) by the publisher Editorial Labor and the teaching of physics, chemistry and natural sciences*

Mavi Corell Domenech<sup>β</sup>

Fecha de recepción: 24/12/2020 • Fecha de aceptación: 16/03/2021

**Resumen.** Abordamos el estudio de uno de los grandes proyectos de Editorial Labor de Barcelona, el *Diccionario de pedagogía* de 1936, desde una perspectiva novedosa: el análisis de las entradas sobre enseñanza de las materias científicas. El estudio del ser vivo en su entorno con una perspectiva ecológica, tanto fuera del aula, en excursiones, como dentro, mediante acuarios, terrarios, herbarios y huertos escolares constituye el centro de las metodologías propuestas por la obra, en la que observamos la influencia de los principios escolanovistas, el *Nature study* y la Institución Libre de Enseñanza. Coordinado por el maestro Luis Sánchez Sarto, el Diccionario recogió el estado de la pedagogía y la educación mundial. Contó con un centenar de autores anónimos, la mayor parte alemanes, austriacos, americanos y españoles. John Dewey, Vilhelm Rasmussen y Georg Kerschensteiner constituyen, asimismo, referentes pedagógicos del Diccionario en la enseñanza de las ciencias. En este artículo ofrecemos argumentos que apuntan a Margarita Comas Camps

<sup>α</sup> El presente trabajo ha sido desarrollado en el marco del proyecto de investigación «Desafíos educativos y científicos de la Segunda República española: internacionalización, popularización e innovación en universidades e institutos» [PGC2018-097391-B-I00], financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación en el marco del programa estatal de Generación del Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema I+D+i 2017-2020.

<sup>β</sup> Unidad de Educación, Florida Universitària. Carrer del Rey En Jaume I, 2, 46470 Catarroja (València, España). Correo electrónico: mcorell@florida-uni.es

y a Rafael Candel Vila como autores de las dos entradas sobre metodología de enseñanza de las ciencias de la obra.

**Palabras clave:** *Diccionario de pedagogía* (1936); Editorial Labor; Escuela Nueva; historia de la enseñanza de las ciencias naturales; Rafael Candel Vila; Margarita Comas Camps.

**Abstract.** *We present the study of one of the great projects of the Barcelona publisher Editorial Labor, namely the Diccionario de Pedagogía (1936), from a new perspective: the analysis of entries on the teaching of scientific subjects. The axis of the methodologies proposed by the work is the study of living things in their natural environment from an ecological perspective, both outside the classroom via excursions and inside through aquaria, terraria, herbaria and school kitchen gardens. These methodologies can be seen to have been influenced by New Education principles, the Nature Study movement and the Spanish Institución Libre de Enseñanza. Coordinated by Luis Sánchez Sarto, the Diccionario de Pedagogía recorded the state of pedagogy and education worldwide, counting on a hundred or so anonymous authors most of whom were German, Austrian, American or Spanish. John Dewey, Vilhelm Rasmussen and Georg Kerschensteiner are the dictionary's pedagogical references in science teaching. In our article, we present arguments suggesting that Margarita Comas Camps and Rafael Candel Vila were the authors of the dictionary's two entries on teaching methodology.*

**Keywords:** *Diccionario de pedagogía* (1936); Editorial Labor; New Education; history of natural science teaching; Rafael Candel Vila; Margarita Comas Camps.

## INTRODUCCIÓN

Las revisiones de la situación de la didáctica de las ciencias que se realizaron durante la Transición española<sup>1</sup> afirmaban que hasta los años 80 del siglo pasado había un vacío prácticamente total en la investigación en este campo de estudio en España. Estas perspectivas no tuvieron en cuenta las aportaciones del profesorado de ciencias que desde finales de siglo XIX y durante el primer tercio del XX, con especial intensidad durante los gobiernos de la Segunda República, desarrollaron un conjunto de propuestas para renovar la enseñanza de las materias científicas bajo la influencia de la Escuela Nueva y la nueva pedagogía. Si bien se podrían considerar aportaciones pre-teóricas o pre-paradigmáticas, es decir, no integradas todavía en un *corpus* disciplinar, el análisis de

---

<sup>1</sup> Durante este periodo histórico, entre 1975 y 1982, se restauró la democracia en España.

estos primeros pasos puede ayudarnos a comprender la situación actual de la disciplina.<sup>2</sup> Asimismo, el estudio de la didáctica de las ciencias desde su historia y la recuperación de la memoria histórica<sup>3</sup> constituyen una rica fuente de experiencias y materiales didácticos para la formación personal y profesional de los docentes.<sup>4</sup>

En relación al análisis histórico de la ciencia como disciplina escolar en el periodo republicano, contamos con algunas tesis de doctorado y estudios posteriores que han recuperado los inicios de la didáctica de las ciencias como campo de estudio, como el de José M. Bernal sobre la renovación de la enseñanza de las ciencias en la educación primaria en España (1882-1936) o el de M.<sup>a</sup> Ángeles Delgado Martínez que abordó la contribución de las mujeres a la construcción de la didáctica de las ciencias en España durante las primeras décadas del siglo XX.<sup>5</sup>

Trabajos más recientes, como los de Leoncio López-Ocón, Santiago Aragón, Víctor Guijarro y Mario Pedrazuela, han puesto de manifiesto el valor de las aportaciones de los profesores de enseñanza secundaria a la innovación educativa y a la renovación de los artefactos de la enseñanza de la ciencia durante este periodo.<sup>6</sup> Los estudios de Delgado sobre

<sup>2</sup> José M. Bernal ofrece información pormenorizada de las mencionadas revisiones del estado de la didáctica de las ciencias en *Renovación pedagógica y enseñanza de las ciencias. Medio siglo de propuestas y experiencias escolares (1882-1936)* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2001), 15-22.

<sup>3</sup> Fernández Soria analiza el desmantelamiento de la educación republicana y la destrucción de la moderna pedagogía española derivada de lo que denomina «exilio pedagógico de sus protagonistas» que trajo la guerra civil española (1936-1939) y el régimen franquista. Juan Manuel Fernández Soria, «La destrucción de la modernidad republicana. (Sin)razones del exilio pedagógico español», *Historia y Memoria de la Educación* 9 (2019): 61-99.

<sup>4</sup> Miguel de Guzmán, «Tendències innovadores en educació matemàtica». *Butlletí de la Societat Catalana de Matemàtiques* 7 (1992): 7-33. Pedro Miguel González Urbaneja, «La historia de las matemáticas como recurso didáctico e instrumento para enriquecer culturalmente su enseñanza», *Suma* (febrero 2004): 17-28.

<sup>5</sup> Bernal, *Renovación pedagógica*. M.<sup>a</sup> Ángeles Delgado Martínez, *Científicas y educadoras. Las primeras mujeres en el proceso de construcción de la Didáctica de las Ciencias en España* (Murcia: Editum, Ediciones de la Universidad de Murcia, 2009).

<sup>6</sup> Leoncio López-Ocón, Víctor Guijarro y Mario Pedrazuela, eds., *Aulas abiertas. Profesores viajeros y renovación de la enseñanza secundaria en los países ibéricos (1900-1936)* (Madrid: Universidad Carlos III de Madrid, 2018); Víctor Guijarro Mora, *Artefactos y acción educativa. La cultura del objeto científico en la enseñanza secundaria en España (1845-1930)* (Madrid: Dykinson, 2018); Leoncio López-Ocón, ed., *Aulas modernas: Nuevas perspectivas sobre las reformas de la enseñanza secundaria en la época de la JAE (1907-1939)* (Madrid: Universidad Carlos III de Madrid, 2014); Leoncio López-Ocón, «La educación en la Segunda República (1931-1936): De visiones de conjunto a estudios de caso», en *Política cultural de la segunda República*, eds. I. Murga y J. M. López (Madrid: Fundación Pablo

Margarita Comas,<sup>7</sup> así como la tesis de doctorado de Luis Moreno sobre Modesto Bargalló,<sup>8</sup> han aportado las biografías y los trabajos en el ámbito de la enseñanza de las ciencias de dos destacados profesores normalistas republicanos.

La bibliografía actual suele atribuir las iniciativas para el proyecto de renovación de la enseñanza de las ciencias a la Institución Libre de Enseñanza (ILE), así como a las becas de la Junta para Ampliación de Estudios (JAE) que permitieron a los docentes españoles estudiar temas pedagógicos, asistir a congresos y conocer las prácticas innovadoras que se estaban desarrollando en los países del ámbito europeo. El centenar de pensionados que recibieron estas ayudas publicaron alrededor de cuatrocientas obras, relativas a material escolar, métodos de enseñanza y didáctica de las materias.<sup>9</sup>

Menos consideración han tenido las editoriales que divulgaron estas experiencias y las traducciones de los pedagogos del ámbito europeo y de Estados Unidos, entre las que se encontraban las dedicadas a temas científicos. Estas empresas contribuyeron a la internacionalización de la pedagogía española y a la formación científica del colectivo magisterial que los republicanos consideraban un elemento determinante en su proyecto de renovación del país a través de la educación.

---

Iglesias, 2016), 171-198; Leoncio López-Ocón, Santiago Aragón y Mario Pedrazuela (eds.), *Aulas con memoria. Ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos de Madrid (1837-1936)* (Madrid: Doce Calles, 2012).

<sup>7</sup> Sobre Comas ver María Ángeles Delgado, *Margalida Comas Camps (1892-1972), científica y pedagoga* (Palma de Mallorca: Govern de les Illes Balears, 2014); Margarita Comas, *Escritos sobre ciencia, género y educación*. Edición de José M. Bernal y Francisca Comas (Madrid: Biblioteca Nueva, 2001).

<sup>8</sup> Ver Luis Moreno Martínez, «Ciencia en las aulas: Prácticas pedagógicas, cultura material e historia de la ciencia en la obra de Modesto Bargalló en España (1894-1939)» (Tesis doctoral, Universitat de València, 2020) y Luis Moreno Martínez, «Modesto Bargalló en España (1894-1939): una biografía entre la historia de la educación y la historia de la ciencia», *Historia y Memoria de la Educación* 13 (2021): 635-674. Ver también el trabajo de José Pedro Marín sobre la relación de los materiales didácticos y la enseñanza de las ciencias en «Categorización de los materiales didácticos para la enseñanza de los seres vivos en los antiguos gabinetes y laboratorios», *Cabás* 21 (junio 2019): 1-22, así como sobre la enseñanza de la botánica, José Pedro Marín y María José Martínez, «Froebel and the teaching of botany: the garden in the Kindergarten Model School of Madrid», *Paedagogica Historica* 56, 1-2 (2020): 200-216.

<sup>9</sup> En Teresa Marín Eced, «La pedagogía europea importada por los becarios de la JAE (1907-1937)», *Historia de la Educación* 6 (1987): 261-278.



Editorial Labor, desde su fundación en 1915 por un alemán afincado en Barcelona, trajo a España algunas de las grandes obras de la pedagogía europea.<sup>10</sup> En este trabajo se ofrece el análisis de las entradas sobre enseñanza de las materias científicas de uno de sus grandes proyectos, el *Diccionario de pedagogía* de 1936, un hito de la bibliografía pedagógica de la época escasamente explorado.<sup>11</sup>

Coordinada por el maestro y licenciado en Filosofía y Letras Luis Sánchez Sarto y gestionado por su hermano, el economista republicano Manuel,<sup>12</sup> esta obra recogió el estado de la pedagogía mundial. Consta de dos volúmenes, contiene 966 entradas escritas por 111 autores anónimos con una amplia representación internacional –40 alemanes y austríacos, 43 españoles, 18 americanos y latinoamericanos y 10 autores de otras procedencias–,<sup>13</sup> cuyos nombres y filiaciones aparecen indexados al comienzo de la obra, 751 fotografías en blanco y negro, índices alfabéticos (analítico y onomástico) de entradas y una amplia selección

<sup>10</sup> En 1937 Labor tenía sedes en Río de Janeiro, Buenos Aires, Madrid y Barcelona. Sobre Editorial Labor ver José Martínez de Sousa, *Antes de que se me olvide. Una aventura personal y bibliológica personal e intransferible* (Gijón: Editorial Trea, 2005) y Conrad Vilanou Torrano, «Joaquín Roura Parella (1897-1983) y los orígenes de la Pedagogía Universitaria en Cataluña», en *Pedagogía y Educación en el siglo XXI*, ed. J. Ruiz Berrio (Madrid: Universidad Complutense, 2005), 171-202.

<sup>11</sup> Entre los trabajos que han tenido en consideración esta obra figuran: Fania Herrero, Alejandra Ferrándiz, Enrique Lafuente y José Carlos Loredó, «Psicología y Educación en la II República y en la España de Franco: un estudio a través del *Diccionario de pedagogía* de Labor (1936, 1964)», *Revista de Historia de la Psicología* 22, no. 3-4 (2001): 367-381. Alejandra Ferrándiz, José C. Loredó y Enrique Lafuente, «Psicología y educación en la España de la II República: Un estudio a través del *Diccionario de Pedagogía Labor* (1936)», *Revista de educación* 328 (2002): 451-463. Julio Mateos Montero, «Huellas pedagógicas alemanas en España. Una aproximación histórica», *Magazin* 20, (2011): 26-33. Antón Costa y María Eugenia Bolaño, «El *Diccionario de Pedagogía* de Labor, Barcelona (1936): la construcción icónico-textual de un discurso pedagógico ligado a los ideales de la Escuela Nueva», *Cadernos de História da Educação* 17, no. 2 (2018): 380-398.

<sup>12</sup> Manuel Sánchez Sarto en los inicios de su exilio provocado por la guerra civil manifestó predilección por las disciplinas científicas con la edición de la revista *Ciencia*, así como numerosos libros científico-técnicos en la editorial Atlante, una contribución a la difusión de la ciencia y la técnica española que se prolongó durante dos décadas, según ha expuesto López-Ocón en «La enciclopedia de la editorial Atlante: un proyecto ¿frustrado? del exilio republicano en 1939», en *Arte, ciencia y pensamiento del exilio republicano español de 1939*, eds. M. Cabañas, I. Murga, Miguel Á. Puig-Samper y A. Sánchez (Madrid: Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática, 2020), 217-240; y en «Atlante: actores y etapas de una editorial republicana hispano-americana», en *El exilio español del 39 en México. Mediaciones entre mundos, disciplinas y saberes*, eds. A. Sánchez y G. Zermeño (México, D.F.: El Colegio de México. Centro de Estudios Históricos, 2014), 63-100. Sobre Manuel Sánchez Sarto ver también Manuel Sánchez Sarto, *Escritos económicos. México (1939-1969)*. Edición de Eloy Fernández Clemente (Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2003).

<sup>13</sup> Costa y Bolaño (2018), «El *Diccionario de Pedagogía* de Labor», 385.

bibliográfica al final de cada entrada. En 1964 Labor publicó una segunda edición dirigida por el pedagogo Víctor García de la Hoz.

Según el listado de autores que aparece en sus primeras páginas, dos especialistas pudieron haber escrito las entradas sobre enseñanza de las materias científicas: la pedagoga y científica Margarita Comas Camps (1892-1972), profesora de ciencias de la Escuela Normal de la Generalitat de Cataluña; y Rafael Candel Vila<sup>14</sup> (1903-1976), destacado cristalógrafo, mineralogista y geoquímico profesor del Institut-Escola Ausiàs March de Barcelona.<sup>15</sup>

Como señala Francisco Javier Pérez, la selección de los términos de una publicación de estas características no es arbitraria, sino que ilustra unos determinados «procesos sociales, debates de ideas, afectividades, mentalidades y visiones del mundo».<sup>16</sup> Con el fin de valorar estas cuestiones, así como sus aportaciones y referentes, analizamos las entradas sobre enseñanza de las materias científicas del *Diccionario de pedagogía* de 1936. Nos planteamos identificar los contenidos –saberes, conocimientos, destrezas, técnicas, habilidades–, la argumentación sobre su valor formativo y utilidad, así como las prácticas profesionales<sup>17</sup> de la enseñanza de las ciencias en esta obra.

En los últimos años el estudio de la ciencia en las aulas se ha consolidado como una línea de trabajo de la historia de la ciencia. Trabajos

<sup>14</sup> Sobre Rafael Candel Vila ver Leoncio López-Ocón, «La trayectoria de 55 docentes de institutos españoles pensionados por la JAE», en *Aulas abiertas. Profesores viajeros y renovación de la enseñanza secundaria en los países ibéricos (1900-1936)*, eds. Leoncio López-Ocón, Víctor Guijarro y Mario Pedrazuela (Madrid: Universidad Carlos III de Madrid, 2018), 443-454.

<sup>15</sup> Centro fundado en 1932 en Barcelona siguiendo el modelo del Instituto-Escuela de la Junta para Ampliación de Estudios (JAE) (1907-1939) en Madrid. Sobre el Instituto-Escuela ver Encarnación Martínez, Leoncio López-Ocón, Gabriela Ossenbach, eds., *Ciencia e innovación en las aulas. Centenario del Instituto-Escuela (1918-1939)* (Madrid: CSIC, 2018).

<sup>16</sup> Francisco Javier Pérez Hernández, «Preámbulo», en *Diccionarios, discursos etnográficos, universos léxicos: propuestas teóricas para la comprensión cultural de los diccionarios* (Caracas: Fundación Centro de Estudios latinoamericanos Rómulo Gallegos; Universidad Católica André Bellos, 2000), 5. Sobre el uso del diccionario como fuente primaria ver también Javier Pérez Hernández, *Pensar y hacer el diccionario. Nociones de lexicografía: definiciones, géneros, crítica e historia. Criterios para elaborar diccionarios, métodos de investigación y bibliografía lexicográfica* (Venezuela: Los Libros de el Nacional, 2005).

<sup>17</sup> Elementos que Antonio Viñao indica para el análisis de la historia de las disciplinas escolares. Antonio Viñao, «La historia de las disciplinas escolares», *Historia de la Educación* 25 (2006): 243-269.

como los de Rudolf, Olesko, Kaiser, Warwick y Bensaude-Vincent<sup>18</sup> han analizado la educación y sus procesos con una perspectiva que va más allá de la relación lineal y jerarquizada entre los que, en principio, saben, los profesores, y los que no saben, el alumnado. La historia de la enseñanza de las disciplinas científicas ha mostrado cómo las prácticas docentes, la cultura material y visual, los materiales didácticos, los espacios y los instrumentos de evaluación configuran el aula de ciencias del pasado.

Asimismo, son de interés en este trabajo las aportaciones de Del Pozo Andrés que ha apuntado la necesidad de realizar estudios en profundidad sobre cómo se integraron las prácticas tradicionales con las de la nueva pedagogía, con el fin de dilucidar las actitudes de los docentes y las limitaciones de la aplicación de los métodos de la Escuela Nueva en España.<sup>19</sup> En este sentido, el *Diccionario de pedagogía* constituye una fuente de interés como proyecto de compilación de las propuestas pedagógicas para la enseñanza de las ciencias, que se desarrollaron con especial intensidad a partir de la década de 1920, interrumpido por la guerra civil española (1936-1939).

## LAS EDITORIALES DE MADRID Y BARCELONA, CENTROS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

Los dos centros de esta renovación pedagógica, ubicados a comienzos del siglo XX en Madrid y Barcelona, estaban asociados a empresas editoriales. En la capital, la *Revista de Pedagogía* (1922-1936), dirigida por Lorenzo de Luzuriaga, divulgó activamente los principios y metodologías activas de la Escuela Nueva y se convirtió en el órgano del movimiento en España. Por su parte, Francisco Beltrán Librería Española y Extranjera (1909-1935) asumió la edición de las obras de Adolphe

<sup>18</sup> John L. Rudolph, *How We Teach Science? What's changed and why it matters* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University press, 2019); Katherine Olesko, «Science Education in the Historical Study of Sciences», en *International Handbook of research in History, Philosophy and Science Teaching*, ed. M. R. Matthews (Dordrecht: Springer, 2014), 1965-1990; David Kaiser (ed.), *Pedagogy and the Practice of Science. Historical and Contemporary Perspectives* (Londres: MIT Press, 2005); Bernadette Bensaude-Vincent, José Ramón Bertomeu-Sánchez y Antonio García Belmar, *L'émergence d'une science des manuels. Les livres de chimie en France (1789-1852)* (París: Editions des Archives Contemporaines, 2003).

<sup>19</sup> María del Mar del Pozo Andrés, «La Escuela Nueva en España: crónica y semblanza de un mito». *Historia de la Educación* 22-23 (2003-2004): 317-346.

Ferrière en España<sup>20</sup> que tradujo su director, Rodolfo Tomás Samper. En Barcelona, Editorial Labor colaboraba con un grupo de profesores de la Universidad de Barcelona, de Escuelas Normales y de Enseñanza Secundaria, comprometidos con el cambio educativo, que tradujeron al español las obras de los pedagogos de la Escuela Nueva.<sup>21</sup>

A la internacionalización de la pedagogía española contribuyó el viaje del pedagogo suizo Adolphe Ferrière por España, Latinoamérica y Portugal en 1930 que, como han señalado Quintino Lopes y Soler Mata, eligió Barcelona y Madrid como punto de comienzo y final de su periplo.<sup>22</sup> Su visita a España tenía como objetivo revisar la penetración del movimiento de la Escuela Nueva y la edición de sus obras en español. Tomás Samper y Lorenzo Luzuriaga fueron las dos personas con las que más se relacionó durante la visita, el primero como su editor, y el segundo como líder de la Liga española de la Escuela Nueva afiliada a la Liga Internacional del movimiento escolanovista.<sup>23</sup>

Madrid y Barcelona compartieron traductores y autores, como es el caso de Margarita Comas, que colaboraba con la *Revista de Pedagogía* y con Labor, pero también rivalizaron. Llama la atención que, siendo Luzuriaga uno de los exponentes más destacados de la Escuela Nueva en España, no participara en el *Diccionario de pedagogía* ni se le dedicara una entrada. Luzuriaga, casi treinta años después en su propio *Diccionario de*

<sup>20</sup> Esta editorial en 1920 dio a conocer en España la versión de 1915 de los principios de la Liga en el libro del pedagogo portugués Faria de Vasconcellos, *Una escuela nueva en Bélgica*, traducida al español por Domingo Barnés, último director del Museo Pedagógico Nacional tras la muerte de Manuel Bartolomé Cossío a finales de 1935. Faria de Vasconcellos dirigió la escuela belga de Bierges-lez-Wawre, de 1912 a 1914, calificada por Adolphe Ferrière como «Escuela de nuevo tipo». José María Hernández Díaz ha indicado que la obra de la Vasconcellos tuvo una gran influencia en la pedagogía de la época. José María Hernández Díaz, «La pedagogía belga y la innovación educativa en España (1900-1936)», en *Influencias belgas en la educación española e iberoamericana*, ed. J. M. Hernández Díaz (Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, 2019), 149-187.

<sup>21</sup> Vilanou Torrano. «Joaquín Roura Parella», 171-202.

<sup>22</sup> Sobre el viaje de Ferrière ver Quintino Manuel Junqueira Lopes, «Entre rupturas e continuidades. A Junta de Educação Nacional (1929-36) e a renovação pedagógica e científica liceal», en *Aulas abertas*, 74-85; Joan Soler Mata, «La escuela activa de Adolphe Ferrière en la pedagogía española e iberoamericana», en *Influencias suizas en la educación española e iberoamericana*, ed. José María Hernández Díaz (Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, 2016), 69-82.

<sup>23</sup> En 1927 Luzuriaga fue designado miembro del Comité Ejecutivo de la Liga Internacional de la Escuela Nueva y la *Revista de Pedagogía*, su órgano oficial en España. Ángel Casado Marcos de León, «Filosofía y educación en España. Luzuriaga y la *Revista de Pedagogía*», *BAJO PALABRA. Revista de filosofía* 6 (2011): 53-62.

*pedagogía*, afirmaba que este tipo de obras eran hasta entonces «adaptaciones o traducciones de obras extranjeras», en referencia a la supuesta procedencia alemana del diccionario de Labor, al que no cita, y advertía sobre su falta de coherencia: «Quizás se diga que hubiera sido deseable la colaboración de diversos pedagogos o especialistas en la redacción de la obra [en referencia la suya]. Pero la experiencia ha demostrado que tal colaboración suele dar un carácter heterogéneo y aún contradictorio a los temas tratados por ellos».<sup>24</sup>

Lo cierto es que, aunque el *Diccionario de pedagogía* de Labor partía del *Lexicon der Pädagogik der Gegenwart* de J. Spieler (1930-1932),<sup>25</sup> se renovó en la edición de 1936 y mantuvo únicamente 40 autores alemanes y austriacos de los 196 del original.<sup>26</sup> En cualquier caso, no es comparable en extensión con el diccionario de Luzuriaga: 394 páginas, el de Luzuriaga frente a las 1.625, de la de Sánchez Sarto.

La bibliografía ha identificado otras sorprendentes omisiones en la obra de Sarto como el término paidología, cuyo objeto de estudio es el niño y el adolescente. La paidología, que en el momento del publicarse el *Diccionario* se tenía en alta consideración en la universidad española, fue desarrollada por el pedagogo, político e institucionista Domingo Barnés Salinas.<sup>27</sup>

### **Las contribuciones editoriales a la internacionalización y renovación de la enseñanza de las ciencias físico-químicas y naturales**

Los planes de estudio del colectivo magisterial incorporaron desde 1911 asignaturas de metodología de enseñanza de la física, química e historia natural. Estas reformas educativas fueron acompañadas por la publicación de manuales prácticos para la enseñanza de estas materias. En Madrid, Publicaciones de la *Revista de Pedagogía* comenzó a editar

<sup>24</sup> Luzuriaga, «Prólogo», *Diccionario de pedagogía*. De esta obra se publicaron al menos tres ediciones, la mencionada en 1960 y posteriormente en 1962 y 1966.

<sup>25</sup> Luzuriaga afirma que el antecedente de la obra coordinada por Sánchez Sarto era el diccionario de E. M. Roloff. Lorenzo Luzuriaga, entrada «Bibliografía pedagógica», *Diccionario de pedagogía* (Buenos Aires: Editorial Losada, 1960), 55.

<sup>26</sup> Antón Costa y María Eugenia Bolaño, «El *Diccionario de Pedagogía* de Labor», 386.

<sup>27</sup> José María Hernández Díaz, «Introducción». En Domingo Barnés Salinas, *Paidología*. Edición de José María Hernández Díaz (Madrid: Biblioteca Nueva, 2008), 1.

en 1924 una colección de pequeños libros, escritos por profesores españoles, de los que aparecieron varias ediciones. Bajo el título *Cómo se enseña...*, la Serie metodológica publicó obras sobre aritmética y geometría, física y química, ciencias naturales, dibujo, historia y geografía, entre otros.<sup>28</sup> Estos libritos de menos de 50 páginas ofrecían las reflexiones de cada autor sobre las disciplinas escolares, así como programas para desarrollarlas. Como ejemplo, el volumen de Bargalló contiene un plan de enseñanza en la escuela primaria dedicado «*exclusivamente al Maestro*»,<sup>29</sup> que debía desarrollar en la extensión que creyera oportuno con la ayuda de algunas lecturas para los niños citadas.

En 1932 la colección Cuadernos de trabajo de la *Revista de Pedagogía* editó cuatro nuevos títulos sobre metodologías de enseñanza para maestros.<sup>30</sup> La propia revista difundió en sus páginas la renovación metodológica de las ciencias escolares, como han señalado Damián y Delgado.<sup>31</sup> También Ediciones de La Lectura (1913-1930) en su sección Ciencia y educación tradujo al español estudios sobre metodología<sup>32</sup> y editorial La España Moderna (1989-1914)<sup>33</sup> las obras de grandes pensadores del

<sup>28</sup> Los títulos de la Serie metodológica publicados en 1923 son *Cómo se enseña el idioma* de Félix Martí Alpera; *Cómo se enseñan los trabajos manuales* de José Montúa Imbert; *Cómo se enseñan las ciencias naturales* de Enrique Rioja; *Cómo se enseña la historia* de Teófilo Sanjuán; *Cómo se enseña la geografía* de Juan Dantín Cereceda; *Cómo se enseñan las ciencias físico-químicas* de Modesto Bargalló; *Cómo se enseña la aritmética y la geometría* de Margarita Comas; *Cómo se enseña el dibujo* de Víctor Masriera. Posteriormente en 1927 se añadirían *Cómo se enseña la economía doméstica* de Rosa Sensat y *Cómo se enseña el canto y la música* de Rafael Benedito. En la Serie escolar cabe mencionar *El material de enseñanza* (1924) de Vicente Valls y *Decoración escolar* del profesor normalista Pedro Chico.

<sup>29</sup> Bargalló, Como se enseñan las ciencias físico-químicas, 13, nota 1 a pie de página.

<sup>30</sup> La colección está formada por *Metodología de las ciencias naturales* (Vol. I) y *Metodología de las ciencias físicas* (Vol. IV) del maestro e inspector de primera enseñanza Vicente Valls i Anglés, *Metodología de la aritmética y de la geometría* (Vol. II) de Margarita Comas y *Metodología de la geografía* (Vol. III) de Pedro Chico.

<sup>31</sup> José Damián López Martínez y María Ángeles Delgado Martínez, «La enseñanza de las ciencias escolares en la *Revista de Pedagogía* (1922-1936)», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* 24 (juliol-desembre, 2014): 69-101.

<sup>32</sup> Entre ellos mencionar la obra de David Gibbs, Ernest Levasseur y Sluys, *La enseñanza de la Geografía*, 1928, con prólogo, traducción y bibliografía de Ángel do Rego; *La enseñanza de la Historia*, de Ernest Lavissee, Gabriel Monod, Rafael Altamira y Manuel B. Cossío, 1920, traducida por Domingo Barnés; y *La enseñanza de la Gramática*, 1922, de Laura Brackenbury, con traducción de Alice Pestana. También dieron a conocer obras de autores españoles, como la de Edmundo Lozano, *La enseñanza de las ciencias físico-químicas* en 1920.

<sup>33</sup> La España Moderna fue creada a imitación de los modelos europeos por el mecenas José Lázaro Galdeano, según Raquel Asún Escartín, «La editorial La España Moderna», *Revista de la Facultad de Filología* 31-32 (1981-1982): 133-199.

mundo occidental, entre las que se encontraba *La educación y las ciencias naturales* de Thomas Huxley, publicada en 1900 y traducida por el doctor Luis Marco.

Entre 1925 y 1937, Editorial Labor editó alrededor de 400 obras de los pedagogos europeos en sus colecciones Biblioteca de Iniciación Cultural y Pedagogía Contemporánea, iniciadas en los años 30, así como de autores españoles, como José Mallart i Cutó, Domingo Barnés y Xoán Vicente Viqueira, que conectaban las innovaciones educativas con las bases de la pedagogía.

Otra de las temáticas de Labor fue la didáctica y la organización escolar, reunidas en la Biblioteca de Pedagogía Contemporánea, sobre la que editó obras en tapa dura con formato libro. En este grupo encontramos el libro del profesor danés Vilhelm Rasmussen, *El estudio de la naturaleza en la escuela*, publicado en danés en 1909<sup>34</sup> y traducido del inglés al español por Margarita Comas en 1933. Labor publicó ese mismo año la traducción de algunas obras fundamentales de la didáctica del momento, como la de Giuseppe Lombardo-Radice, *Lecciones de didáctica*, traducida del italiano por Pablo Martínez de Salinas que, al igual que Comas, era profesor de la Escuela Normal de la Generalitat de Cataluña y coautor del *Diccionario de pedagogía* de Labor.

Labor realizó un esfuerzo por adaptar a los grandes autores europeos al contexto español, como *El tesoro del maestro*, del pedagogo alemán Adolf Rude, obra en cinco tomos que a lo largo de más de 2.000 páginas reúne las metodologías de enseñanza de las diferentes disciplinas según la Escuela Nueva. Fue traducida y adaptada en 1937 por tres coautores del *Diccionario de pedagogía*: el inspector de primera enseñanza de Lérida Domingo Tirado Benedí, el maestro nacional de Barcelona Francisco Payarols y el director de la Escuela Nueva Damon de Barcelona Ricardo Crespo.<sup>35</sup> En concreto, el tomo sobre *La enseñanza de las ciencias exactas y naturales* fue traducido y adaptado al caso español por Tirado Benedí.

<sup>34</sup> Vilhelm Rasmussen, *El estudio de la naturaleza en la escuela* (Barcelona: Editorial Labor, 1933), 5.

<sup>35</sup> Adolf Rude, *El tesoro del maestro*, Tomo I: *La escuela y sus procedimientos didácticos*. Traducción de la cuarta edición alemana por Francisco Payarols y adaptado a la escuela española por Ricardo Crespo (Barcelona: Editorial Labor, 1937); Tomo II: *La enseñanza del lenguaje*, traducción de Domingo Tirado (Barcelona: Editorial Labor, 1937); Tomo III: *La enseñanza de la geografía, enseñanza de la historia y educación cívica*, de Franz Schans y Adolf Rude, traducido por Francisco Payarols y la adaptación a la escuela española con numerosos estudios originales por José Junquera Muné

Este conjunto de publicaciones coincidió con el inicio de la edición del gran proyecto de Labor, el *Diccionario de pedagogía*. Según explicaba el anuncio de la obra, la editorial aspiraba a que se erigiera en una referencia internacional, «en elemento indispensable de orientación y consulta para todos los Profesores, maestros, educadores y estudiantes, así como para aquellas personas que, atentas al desarrollo de la escuela nacional, busquen nuevas sugerencias en las actividades y educadores de los países extranjeros». <sup>36</sup>

No existía hasta el momento una obra de esas características, señalaba una reseña sobre el *Diccionario* publicada en *El Sol*. En particular, los maestros de primera enseñanza rurales, explicaba el diario, solicitaban constantemente «libros, informes: piden bibliotecas y pocas veces pueden satisfacer sus deseos». La nueva pedagogía de fuera de España, afirmaba *El Sol*, iba a remediar esta «necesidad angustiosa de los docentes españoles». <sup>37</sup>

Una de las causas del atraso de la enseñanza de las ciencias en España se atribuía a la escasa formación científica del colectivo magisterial. El Plan profesional de 1931, instaurado durante la Segunda República, equiparó los estudios de las escuelas normales con los de otras carreras universitarias y ofreció una formación científica adecuada. El trabajo del alumnado, la experimentación y el contacto con la naturaleza, que formaban parte de los principios escolanovistas, se podían poner en práctica en las clases de ciencias y pese a su escasa tradición en el *currículum* escolar, comenzaron a apreciarse en España. <sup>38</sup> Por otro lado, las materias científicas se empezaban a entender como disciplinas transformadoras de la sociedad, lo que las hacía especialmente atractivas. El *Diccionario de pedagogía* recoge la relevancia que habían adquirido las ciencias físicas y naturales en el programa escolar:

---

(Barcelona: Editorial Labor, 1937); Tomo IV, *La enseñanza de las ciencias exactas y naturales*, traducción y adaptación española de Domingo Tirado Benedí (Barcelona: Editorial Labor, 1937); Tomo V: *La enseñanza del dibujo. La enseñanza de los trabajos manuales*. Adaptación a España por Luis Sánchez Sarto. *Enseñanza de las Labores femeninas*. Adaptación a España por Carmen Sánchez Sarto. *Economía doméstica. Gimnasia* (Barcelona: Editorial Labor, 1937). Editorial Labor Mexicana reeditó *El Tesoro del maestro* en 1952.

<sup>36</sup> «*Diccionario de pedagogía Labor*», anuncio en la última página sin numerar del libro de Adolf Rude, *La escuela y sus procedimientos didácticos*.

<sup>37</sup> «El *Diccionario de pedagogía*», *El Sol*, 11 de marzo de 1936, 2.

<sup>38</sup> Bernal, *Renovación pedagógica*, 27.



La estructura, totalmente cambiada, del caudal de instrucción de Ciencias naturales condujo, en el transcurso de los últimos treinta años, a una transformación completa de la enseñanza en cuanto a objetivos y métodos [...]. Su propio papel en el programa ha sufrido una evolución radical, pues de ser una materia apenas atendida, ha pasado a ser una de las más importantes en todos los planes modernos y hasta el centro de toda la actividad docente en ciertos sistemas particulares: en el de los centros de interés, por ejemplo.<sup>39</sup>

Cuando llegó la Escuela Nueva a España, la ILE llevaba dos décadas trabajando en propuestas educativas innovadoras para la enseñanza de las ciencias naturales.<sup>40</sup> La creación del Museo Pedagógico Nacional en 1882 inició la confluencia de las ciencias y la pedagogía. Esta institución se convirtió en un punto de encuentro entre científicos y pedagogos a través de las formaciones prácticas de laboratorio del colectivo magisterial y de instituto, como ha señalado Bernal.<sup>41</sup> En las secciones de ciencias del Museo y de la Escuela Superior de Magisterio daban clase doctores vinculados al Museo de Ciencias Naturales y la Real Sociedad Española de Historia Natural, como Blas Lázaro Ibiza, Odón de Buen, Edmundo Lozano y Enrique Rioja, que basaban sus enseñanzas en el estudio de la naturaleza con un enfoque ecológico y ambientalista en sustitución de las prácticas tradicionales del coleccionismo y la descripción sistemática.<sup>42</sup>

## LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS FÍSICO-QUÍMICAS Y NATURALES EN EL *DICCIONARIO DE PEDAGOGÍA* (1936)

En este apartado exponemos el análisis de las entradas sobre enseñanza de las ciencias físico-químicas y naturales del *Diccionario de pedagogía* de 1936: Acuarios, Excursiones, Herbarios, Huerto escolar, Material escolar

<sup>39</sup> Material escolar, *Diccionario de pedagogía*, 1993.

<sup>40</sup> Del Pozo Andrés, «La Escuela Nueva en España», 321.

<sup>41</sup> Bernal, *Renovación pedagógica*, 38.

<sup>42</sup> Bernal, *Renovación pedagógica*, 106; Cristina Jiménez Artacho, Joaquín Fernández Pérez y José Fonfría Díaz, «Iniciadores en España de la enseñanza ambiental de las ciencias naturales» (comunicación presentada al VIII Congreso de la Sociedad española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas, 2002).

(en particular su apartado XI sobre ciencias físicas y naturales), Terrarios, y Enseñanza de las ciencias naturales y Enseñanza de las ciencias físico-químicas que abarcan la escuela primaria, escuelas profesionales y complementarias, escuela secundaria y escuelas normales.<sup>43</sup>

La enseñanza de las ciencias en primaria mereció más espacio que la del resto de niveles educativos, en segundo lugar, las escuelas normales y, finalmente, la enseñanza secundaria, con un pequeño apartado dedicado a las escuelas profesionales. El *Diccionario* refleja su predilección por los primeros niveles educativos y la formación del colectivo magisterial que compartía con republicanos e institucionistas.<sup>44</sup>

La obra coordinada por Sánchez Sarto mostró asimismo el interés de Labor por las escuelas profesionales. La empresa había editado obras vinculadas a la orientación profesional y las políticas educativas, como la del alemán Georg Kerschensteiner y sus Escuelas de Trabajo. La empresa se mostró favorable al culturalismo pedagógico de la República de Weimar que creía en una educación alejada del intelectualismo y consideraba que el mundo laboral debía estar vinculado a la cultura, la enseñanza profesional y el civismo, según las ideas de Kerschensteiner.<sup>45</sup>

Bajo esta perspectiva, el trabajo constituía una parte esencial de las políticas educativas y las obras vinculadas a la orientación profesional cobraron relevancia en el proyecto editorial de Labor. Los gobiernos de la Segunda República, que sintonizaron con el modelo que proponía la República de Weimar, consideraban las escuelas profesionales parte del

<sup>43</sup> Se han asignado abreviaturas a las entradas: Acuorios (ACU), Ciencias físico-químicas, enseñanza de las (EFQ), Ciencias naturales, enseñanza de las (ECN), Excursiones escolares (EXC), Herbarios (HER), Huerto escolar (HUE), Material escolar (ME) y Terrarios (TER).

<sup>44</sup> Bernal, *Renovación Pedagógica*, 106.

<sup>45</sup> Según explica el *Diccionario de pedagogía* en la entrada que le dedica al pedagogo alemán, Labor había publicado la traducción al español de cinco obras de este autor y en 1936 preparaba la edición de dos manuales y dos obras póstumas, de manera que con estas publicaciones podía «considerarse vertida al español toda la obra esencial del eminente pedagogo centroeuropeo». Ver la entrada «Kerschensteiner, Jorge», *Diccionario de pedagogía*, 1805-1813. La tercera edición de *La enseñanza científico-natural* fue traducida por Luis Sánchez Sarto en 1930 y publicada por Editorial Labor. Valbuena afirma que Luzuriaga fue el principal introductor de Kerschensteiner en España. Cecilia Valbuena Canet, «Georg Kerschensteiner y la escuela del trabajo: su introducción en España en el primer tercio del siglo XX a través de la figura de Lorenzo Luzuriaga», *Foro de Educación* 16, no. 25, (2018): 69-94.

modelo educativo para la construcción de una nueva ciudadanía y sus valores cívicos, como ha explicado Vilanou Torrano.<sup>46</sup>

### **El niño científico: la experiencia en la enseñanza de las ciencias físico-químicas**

A continuación, se analiza la entrada sobre enseñanza de las ciencias físico-químicas del *Diccionario* y se aportan datos sobre la autoría de Margarita Comas. La enseñanza de estas materias científicas debía basarse, según nos explica la entrada, en experiencias en el laboratorio, la naturaleza y visitas a fábricas y talleres, con el fin de que el niño desarrollara destrezas de pensamiento a partir de las cosas que había observado por sí mismo.

Las ciencias se consideraban una de las grandes expresiones históricas del espíritu y servían para «*humanizar* las mentes de los niños y jóvenes». <sup>47</sup> El *Diccionario* reproduce las palabras que escribió en 1925 Margarita Comas en su artículo «Las ciencias en la escuela»: «Las ciencias reclaman un sitio en la escuela únicamente porque representan un movimiento de capital importante en la evolución del espíritu humano, no por su mayor o menos utilidad. Sirven para *humanizar* las mentes de niños y jóvenes». <sup>48</sup>

El método científico tenía una función primordial en la enseñanza: «El método científico, es decir, la disciplina mental producida por el estudio de las ciencias es, en general, lo importante». <sup>49</sup> La entrada del *Diccionario* continúa su argumentación sobre esta metodología exponiendo que la adquisición de hábitos intelectuales debía ir acompañada de instrucción y conocimientos, según las teorías de Kerschensteiner en *La enseñanza científico-natural*. Efectivamente, en este libro el pedagogo alemán manifiesta «el extraordinario valor de las Ciencias naturales para la instrucción formal» <sup>50</sup> y se muestra partidario de los estudios de Theodre H. Huxley y

<sup>46</sup> Vilanou Torrano. «Joaquín Roura Parella», 187.

<sup>47</sup> EFQ, 569.

<sup>48</sup> Margarita Comas, «Las ciencias en la escuela», *Revista de Pedagogía* 38 (1925): 57.

<sup>49</sup> EFQ, 569.

<sup>50</sup> Kerschensteiner, *La enseñanza científico-natural*, 9.

John Dewey sobre los procesos del pensamiento.<sup>51</sup> En España, Edmundo Lozano, profesor de la ILE, destacó por su defensa del uso del método científico para la adquisición del hábito científico en lugar de la mera adquisición de conocimientos.<sup>52</sup> Su obra *La Química en la escuela primaria*, publicada en Madrid en 1913, se cita en el *Diccionario*.

En lugar de que fuera el profesor quien realizara experimentos espectaculares, era preferible que el alumnado los planteara de manera rudimentaria para que con la práctica aprendiera por sí mismo a resolver problemas. Según explica la entrada, la enseñanza de las ciencias del sistema educativo inglés lograba hacer confluir el aprendizaje práctico y el desarrollo de la capacidad de pensar mediante las experiencias en el laboratorio, las explicaciones y los experimentos prácticos relacionados con la vida cotidiana. Esta metodología de enseñanza del sistema inglés la había expuesto Margarita Comas en su artículo «La enseñanza elemental de las ciencias en Inglaterra»<sup>53</sup> y la retoma en el siguiente párrafo del *Diccionario*:

Esto es lo que en Inglaterra llaman *problem method*: no hay clase propiamente dicha; los alumnos trabajan en el laboratorio y el maestro no hace más que sugerir caminos e indicar algún error de método. Empleado exclusivamente, tiene este sistema la desventaja de limitar de un modo excesivo el campo de la materia, de restringir la visión, y quizá, por ello mismo, de matar a la larga el interés: pero combinándolo con lecturas, conferencias, visitas a fábricas y talleres, etc. da excelentes resultados.<sup>54</sup>

Otro método de enseñanza planteado en la entrada proponía situar al estudiante en el lugar del hombre de ciencia, lo que le facilitaría el desarrollo de su capacidad de raciocinio y curiosidad innata.

Esta importancia concedida al método hace que el ideal de la enseñanza sea colocar a los estudiantes en la misma posición de

<sup>51</sup> Kerschensteiner, *La enseñanza científico-natural*, 7.

<sup>52</sup> Bernal, *Renovación pedagógica*, 94.

<sup>53</sup> Margarita Comas, «La enseñanza elemental de las ciencias en Inglaterra», *Boletín de Institución Libre de Enseñanza* 46 (1922), 83.

<sup>54</sup> EFQ, 571.

espíritu que es peculiar en el hombre de ciencia, no para que descubran por sí mismos, en unos pocos años, lo que ha requerido siglos de la vida de la Humanidad para ser descubierto, sino que al mirar como él por sus propios ojos y manejar sus instrumentos, adquieran y puedan aplicar a las demás cosas de la vida las cualidades de observación, raciocinio, etc. propias del investigador que halla nuevos enigmas [...] y experimenten [...] algo de su alegre sentido de intelectual aventura.<sup>55</sup>

La idea de permitir al niño realizar experiencias sencillas por sí mismo y que se pusiera en la piel del sabio la apuntaba ya Rasmussen en 1909: «Cada alumno ha de convertirse en un *naturalista en miniatura* o, si se quiere de otro modo, en un *investigador científico*», sostenía el profesor danés.<sup>56</sup>

Según Bernal,<sup>57</sup> Margarita Comas propuso por primera vez en España la posibilidad de que el niño se pusiera en lugar del sabio, una novedad respecto a otros autores, como Lozano, Rioja o Vicente Valls. Bargañó estaba alejado de esta idea de Comas vertida en el *Diccionario*: en 1925 el profesor normalista recomendaba que los temas de los primeros cursos de la escuela primaria formaran parte «de las *lecciones cosas* sobre seres o utensilios vulgares. La enseñanza será casi exclusivamente descriptiva y oral; podrá ilustrarse en algunos momentos con lecturas dadas principalmente por el Maestro».<sup>58</sup>

La entrada del *Diccionario* considera, asimismo, que la selección de los contenidos debía estar orientada al conocimiento del entorno natural del estudiante. Por eso, en las escuelas rurales convenía posponer hasta el último curso de primaria la enseñanza de las ciencias físico-químicas y sustituirlas por el estudio de la naturaleza. En la ciudad había más facilidades para visitar fábricas y talleres, de manera que la formación científica podía centrarse en las ciencias físico-químicas.

<sup>55</sup> EFQ, 570. Este párrafo del *Diccionario* aparece en Comas, «La enseñanza elemental de las ciencias en Inglaterra», 82.

<sup>56</sup> Rasmussen, *El estudio de la naturaleza*, 5.

<sup>57</sup> Bernal, *Renovación pedagógica*, 1.

<sup>58</sup> Bargañó, *Cómo se enseñan las ciencias físico-químicas*, 11.

Ante todo, la enseñanza de las ciencias físico-químicas debía basarse en la experimentación. El *Diccionario* relata un experimento planteado por John Dewey en su obra *How we think*, publicada en 1910. Dewey, pedagogo de referencia de Comas,<sup>59</sup> desarrolló el concepto de indagación y experiencia; pensaba que la enseñanza de las ciencias debía desarrollar las habilidades para hacer ciencia, relegando en segundo plano la acumulación de información. Establecía como punto de partida la experiencia del niño, la detección de un problema, la emisión de hipótesis y su puesta a prueba, todo ello dentro de su capacidad intelectual, de manera que pudiera encontrar modos de resolverlo por sí mismo. La ILE publicó las primeras informaciones sobre la pedagogía norteamericana, en concreto sobre Dewey y su escuela experimental de la Universidad de Chicago.<sup>60</sup>

En la entrada del *Diccionario* se priorizan la sencillez de los espacios y la economía de los materiales en el aula de ciencias: un laboratorio sencillo o, mejor, una sala para trabajos manuales, e instrumentos que no resulten costosos en tiempo y dinero fabricar en el caso de la escuela primaria, utilizando siempre que fuera posible objetos de la vida cotidiana.

La austeridad no estaba reñida con el rigor del estudio en la clase de ciencias. El *Diccionario* rechaza «la tendencia a convertir la enseñanza de las ciencias en un simple pretexto para la clase de trabajos manuales» y considera que debe atender a un plan. Este argumento coincide con el de Herbert Spencer<sup>61</sup> que consideraba los trabajos manuales una buena idea, pero mal aplicada.

En cuanto al trabajo del estudiante, eran imprescindibles el dibujo, los esquemas y las redacciones, así como el cuaderno de trabajo para anotar observaciones y razonamientos, y dibujar gráficas. Se recomienda limitar los contenidos en favor de la profundidad de su tratamiento: «Pocos asuntos pero que apasionen [...] tratados todo lo a fondo que permita la inteligencia de los alumnos».<sup>62</sup> Los libros de texto eran

<sup>59</sup> Bernal, *Renovación pedagógica*, 38.

<sup>60</sup> Del Pozo Andrés, «La Escuela Nueva en España», 321.

<sup>61</sup> Herbert Spencer, *Ensayos sobre Pedagogía* (Madrid: Akal, 1983), 94.

<sup>62</sup> EFQ, 573.

prescindibles, si bien se recomendaba contar con buenos manuales, monografías y biografías como materiales de consulta.

La formación del colectivo magisterial debía estar formada por una parte de cultura general y otra de metodología de enseñanza que incluyera el «*ver hacer* y hacer uno mismo». El *Diccionario* considera que todos los docentes, maestros y profesores de secundaria, precisaban de formación pedagógica: «Ya hoy van comprendiendo en casi todos los países que no basta saber una cosa para poderla enseñar bien, y por eso va siendo obligatorio el certificado pedagógico para aspirar a la cátedra de Instituto». <sup>63</sup>

Del mismo modo, los capítulos esenciales de la historia de la ciencia, los primeros pasos dados por los científicos en el pasado, podían ayudar a los jóvenes alumnos a comprender los descubrimientos más recientes. Esta era una de las metodologías de enseñanza que defendió Modesto Bargalló.

### **Aprender a pensar con la naturaleza: hábitos, valores y pensamiento racional en la enseñanza de las ciencias naturales**

Rafael Candel Vila pudo ser el autor anónimo de la entrada sobre enseñanza de las ciencias naturales. Analizamos sus contenidos, relacionándolos con las ideas pedagógicas y la trayectoria de este científico, así como los referentes a las entradas acuarios, excursiones, huerto escolar, material escolar y terrarios.

Los principales valores formativos y la utilidad de las ciencias naturales en la escuela, según el *Diccionario*, residían en su capacidad para fomentar el pensamiento crítico, buenos hábitos, el autoconocimiento y los valores cívicos de convivencia:

[La enseñanza de las ciencias naturales] posee valores educativos propios: [...] nos enseña a considerar rectamente nuestra propia vida, valorándola y dirigiéndola de un modo natural y consciente, nos muestra como los problemas científico-naturales [...] hacen fructificar [...] la conciencia cívica. Quien llega a conocer los

---

<sup>63</sup> EFQ, 576.

problemas de la Ciencia natural y aprende a pensar de acuerdo con la Naturaleza puede [...] formar una opinión propia bien cimentada, sin dejarse cegar por sugerencias faltas de sentido.<sup>64</sup>

La entrada sobre enseñanza de las ciencias naturales hace reiteradas referencias al respeto, admiración y conservación de la naturaleza. El coautor propone «cultivar el goce de la naturaleza, el amor ante los objetos naturales mediante el reconocimiento, comprensión y valoración de la Naturaleza».<sup>65</sup> De esta forma, entre las materias científicas a tratar en el aula incluye, junto a la geobotánica, la sociología de las plantas y las teorías de las especies y de la herencia, «la conservación de la Naturaleza y de los monumentos naturales».<sup>66</sup> La convicción de que el estudio de las ciencias estimulaba estos vínculos afectivos aparece de manera constante en la obra de Rasmussen *El estudio de la naturaleza en la escuela*, citado en la entrada: «las ciencias naturales [...] proporcionan una base experimental al amor a la Naturaleza».<sup>67</sup>

El coautor de la entrada sobre enseñanza de las ciencias naturales otorga el mismo rango a la mineralogía que a la biología, la física y la química, y menciona los estudios sobre minerales y rocas, y al explorador científico Alexandre v. Humboldt, lo que nos remite a la especialidad científica de Candel que destacó como investigador en mineralogía, cristalografía y geoquímica, y era experto en expediciones científicas.

Una adecuada selección del material de enseñanza podía facilitar la relación entre el estudiante y los seres vivos, y captar su atención. Las excursiones, los acuarios y los terrarios ofrecían valiosas experiencias fuera y dentro del aula, y el huerto constituía un instrumento eficaz para la observación directa de la naturaleza en las escuelas de las ciudades.

La entrada sobre huertos pone como ejemplo de buenas prácticas la Sociedad de huertos escolares, fundada en Zurich en 1911, y los creados en las escuelas alemanas tras la gran Guerra. Según la entrada, en estos países los huertos estaban a medio camino entre los jardines botánicos

---

<sup>64</sup> ECN, 580.

<sup>65</sup> ECN, 579.

<sup>66</sup> ECN, 579.

<sup>67</sup> Rasmussen, *El estudio de la naturaleza*, 255.



y los huertos de trabajo, según las consignas del movimiento de la escuela de trabajo. El huerto escolar debía ser instrumento de la enseñanza libre y la instrucción activa y facilitar los estudios biológicos y económicos de los vegetales:<sup>68</sup>

La escuela nueva mantiene que el valor intuitivo e instructivo del material de enseñanza es tanto mayor cuanto más se aproxima a la realidad natural y a la vida, y que, por consiguiente, la naturaleza viva debe ocupar el primer plano, observándola en las excursiones escolares, o bien en los jardines de la escuela y en los acuarios y terrarios que se tengan en clase o que se visiten periódicamente.<sup>69</sup>

Las entradas sobre acuarios y terrarios ofrecen amplia información sobre su utilidad, contenidos que pueden tratarse a partir de ellos, así como instrucciones para su montaje y mantenimiento en un aula. Los acuarios mostraban al observador atento «las relaciones de intercambio entre los individuos y las condiciones de vida de la pequeña comunidad en aquel «mar en un vaso de agua» y ofrecían materiales de interés inagotables para los estudios variadísimos, morfológicos, anatómicos, fisiológicos y ecológicos».<sup>70</sup> Se recomendaba usar acuarios y terrarios que no necesitaran instalaciones costosas de calefacción, bien en el aula con especies locales de animales y plantas de agua salada, tales como «equinodermos, erizos de mar, y asterias; celenterados, ciertos antozoos y esponjas»,<sup>71</sup> o de mayores dimensiones al aire libre en el jardín escolar.

En la entrada Acuarios se citan dos obras publicadas en 1933 por Labor en su Biblioteca de Pedagogía Contemporánea, traducidas por Margarita Comas y Pablo Martínez de Salinas, respectivamente, ambos coautores del *Diccionario de pedagogía* y profesores en aquel momento de la Escuela Normal de la Generalitat de Cataluña: *El estudio de la naturaleza en la escuela* de Rasmussen, donde el profesor danés explicaba la forma de organizar un acuario en el aula y las especies que debía contener, y *Lecciones de didáctica* de G. Lombardo-Radice, que dedica un

<sup>68</sup> HUE,1617-1618.

<sup>69</sup> ECN, 581.

<sup>70</sup> ACU, 19.

<sup>71</sup> ACU, 19.

capítulo a la enseñanza de las ciencias. El *Diccionario de pedagogía* no contempla el museo escolar o los animales disecados, elementos que eran habituales en el aula de ciencias de la época. Lo fundamental era aprender del ser vivo.

En cuanto a los herbarios, facilitaban al alumnado conocer las distintas morfologías de hojas y flores, así como las adaptaciones y tipos de plantas. La entrada distingue entre el herbario sistemático de los botánicos profesionales y el biológico, recomendado este último en educación por poder reutilizarse,<sup>72</sup> teniendo el maestro precaución sobre la pasión coleccionista de los escolares que «acaban por exterminar todas las especies raras e interesantes de la localidad».<sup>73</sup>

A finales del siglo XIX, el botánico Blas Lázaro Ibiza ya alertaba sobre la afición recolectora del alumnado y la destrucción de la flora autóctona.<sup>74</sup> También Enrique Rioja,<sup>75</sup> cuya obra *Cómo se enseñan las ciencias naturales* se cita en la entrada, rechazaba el coleccionismo sin una función educadora y planteaba en su lugar el estudio de los seres vivos con un enfoque ecológico que permitiera conocer sus relaciones. En esta misma fecha Margarita Comas afirmaba que «el Museo no tiene valor más que cuando es una cosa viva» y exponía la forma de montar un acuario y un terrario, su utilidad y las especies que podía contener. Prevenía también sobre «el afán coleccionador que les impulsa [a los niños] a recoger [...] insectos o plantas si se les ha impulsado por este camino».<sup>76</sup>

En sus años republicanos en Barcelona, cuando se inició el *Diccionario de Labor*, Candel Vila desarrolló su faceta pedagógica como profesor de secundaria del Institut-Escola Ausias March de Barcelona, donde comenzó a trabajar en 1933 y llegó a ser director en 1935.<sup>77</sup> Como secretario general de la Junta de Ciències Naturals de Catalunya se implicó en la

<sup>72</sup> HER, 1554.

<sup>73</sup> HER, 1555.

<sup>74</sup> Bernal, *Renovación pedagógica*, 112.

<sup>75</sup> La primera edición se publicó en 1925. Rioja, *Cómo se enseñan las ciencias naturales*, 24 (cuarta edición, 1931).

<sup>76</sup> Margarita Comas. «Las ciencias en la escuela», *Revista de Pedagogía* 38 (1925): 56-64.

<sup>77</sup> Al finalizar la guerra civil, Candel Vila se vio obligado a exiliarse a Francia en unas condiciones económicas precarias y sin su familia. Volvió a España en 1948. En los primeros meses tras su vuelta, siguió colaborando con Editorial Labor, según explica Manuel Font i Aldaba en su necrológica.

enseñanza y divulgación de las ciencias naturales, pronunció conferencias y publicó artículos sobre experiencias de la escuela activa para la enseñanza de las ciencias en la naturaleza en el *Butlletí del Institut escola* y el *Butlletí de Mestres*.<sup>78</sup>

El Institut-Escola contribuyó a la aplicación de los principios de la Escuela Nueva a la enseñanza media en Cataluña<sup>79</sup> que, como veremos a continuación, plasmó Candel en el *Diccionario de pedagogía*: el trabajo por proyectos, la educación laica e integral, la enseñanza de los idiomas, la educación emocional y en valores, la sustitución del libro de texto por los cuadernos de clase elaborados por el propio alumnado a partir de sus apuntes, las composiciones escritas y una concepción de la educación en la que el estudiante constituye el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y el profesor un guía. Nos gustaría destacar la relevancia que la entrada sobre enseñanza de las ciencias naturales otorga a las salidas al campo y a las excursiones para aprender geografía y ciencias naturales de España.<sup>80</sup> Las excursiones formaron parte del programa pedagógico del Institut-Escola y Candel Vila, como profesor, participó activamente organizándolas de manera continuada a lo largo de su carrera docente.<sup>81</sup>

Los gobiernos de la Segunda República veían en las excursiones un valioso elemento de cultura y educación y las potenciaron: «Un excursionismo escolar bien entendido es un pedazo de la escuela de la vida y un contrapeso a la escuela del libro, que favorece la autonomía del alumnado y su sentido del descubrimiento».<sup>82</sup> Como reacción ante el intelectualismo y el formalismo, se plantea la acción educativa a través de las

---

Manuel Font i Aldaba, «Rafael Candel Vila. Necrológica», 1979. Ver también López-Ocón, *Aulas Abiertas*, 443-454.

<sup>78</sup> Según López-Ocón, como resultado de estas experiencias, Candel publicó «Algunes observacions sobre l'ensenyament de la història natural», «Observacions d'història natural durant les vacances», «Les ciències de la naturalesa i les realitats de la escola activa», «Importància del museus escolars i comarcals» mayoritariamente en el *Butlletí de l'Institut-Escola*. López-Ocón, «La trayectoria de 55 docentes», 448.

<sup>79</sup> María Inmaculada Rius Dalmau, Institut-Escola de Barcelona (1931-1939), Grup de Recerca en Lingüística aplicada, Universitat Rovira i Virgili, <http://www.grelinap.recerca.urv.cat/ca/projectes/diccionario-historia-ensenanza-frances-espana/entradas/111/institut-escola-de-barcelona-1931-1939>.

<sup>80</sup> EXC, 1362.

<sup>81</sup> Sobre las excursiones organizadas por Candel Vila, ver López-Ocón, «La trayectoria de 55 docentes», 448.

<sup>82</sup> EXC, 1361.

excursiones en la naturaleza que permitían el desarrollo de la capacidad de observación y de la razón a través del método científico y que, como ha señalado Guijarro, promovía la nueva pedagogía junto a los objetos y los ambientes recreativos.<sup>83</sup>

Las excursiones influían sobre la salud y la autoestima del estudiante:

Investigaciones anatómico-fisiológicas demuestran la acción benéfica del excursionismo sobre el corazón y los pulmones, sobre la circulación sanguínea y el sistema nervioso. La excursión contribuye a fortalecer el cuerpo, a formar el espíritu y a enriquecer el alma, a cuidar y probar las virtudes sociales y políticas de la comunidad, el mutuo respeto y la propia defensa, [...] a engendrar en la juventud el sentido de los valores de la patria y la nacionalidad y procurarle, por último, los goces de la Naturaleza [...].<sup>84</sup>

La cita finaliza afirmando que «El excursionismo adquiere más importancia ante la atrofia con que se ven amenazadas las fuerzas y aptitudes vitales en los niños de las grandes urbes a consecuencia de su aislamiento de la naturaleza».<sup>85</sup>

Para enseñar ciencias naturales, el maestro debía desarrollar tareas con sus estudiantes mediante «un libre cambio de impresiones sobre el objeto de estudio y una enseñanza que tienda a la participación y a la asociación de trabajos».<sup>86</sup> Se proponía la realización de trabajos individuales o colectivos en casa por parte de los estudiantes: «Las observaciones fenomenológicas que exigen el trazado de tablas (variación de la temperatura, llegada y partida de las aves de paso, floración de las plantas, etc.) son muy adecuadas para que el niño permanezca atento a la Naturaleza y para fomentar la reflexión sobre los fenómenos naturales».<sup>87</sup>

---

<sup>83</sup> Guijarro, *Artefactos y acción educativa*, 218.

<sup>84</sup> EXC, 1350-1360.

<sup>85</sup> EXC, 1360. Esta idea está vigente en la actualidad. Richar Louv acuñó en su libro *Last child in the Woods* publicado en 2005 el término *Natural Deficit Disorder* que, según el autor, padecen los niños y niñas de las sociedades industrializadas actuales como consecuencia de su alejamiento de la naturaleza. En 2018 se publicó la traducción al español de la obra. Richard Louv, *Los últimos niños en el bosque*, (Madrid: Capitán Swing, 2018).

<sup>86</sup> ECN, 582.

<sup>87</sup> ECN, 583.

Partiendo del objeto natural como centro de la actividad de la clase, el estudiante aprendía valores y conocimientos, así como destrezas y habilidades. Los acuarios y terrarios del aula permitían desarrollar hábitos de trabajo si estaban a cargo de los alumnos mismos.

El desarrollo recto de la lección está garantizado por la adecuada colaboración de maestro y alumnos y por un libre cambio de impresiones sobre el objeto de estudio y una enseñanza que tiende a la participación y a la asociación en los trabajos. Como centro de actividad aparece el objeto natural; los alumnos observan, juzgan, informan, comparan y aplican cuando plantean preguntas y se organiza la enseñanza en plena libertad.<sup>88</sup>

El coautor de la entrada es partidario de la integración de los contenidos de ciencias con los del resto del programa escolar de las escuelas primarias y secundarias, atendiendo a «todos los valores instructivos (intelectuales, estéticos, artísticos, éticos, higiénicos y económicos)».<sup>89</sup> En enseñanza primaria considera que:

No deben desarrollarse sectores científicos aislados sin guardar una debida conexión con los restantes conocimientos, si bien se tenderá a una cierta *concentración* de las materias de enseñanza: el asunto a estudiar de Química, Física y Mineralogía podrá encajarse en el conjunto presidido por la unidad vital (colectividad de vida y cultura) de igual modo que se hace con la Biología.<sup>90</sup>

Como indicaba la Escuela Nueva, la enseñanza de las ciencias debía ser activa y atender a la psicología del niño y sus necesidades en las diferentes etapas de desarrollo. En enseñanza primaria el maestro debía ser flexible y acomodar la clase a sus jóvenes alumnos: «Una interrogación [...] puede servir de punto de partida para una enseñanza animada y [...] puede motivar una lección, aunque cuando no estuviese prevista; el plan no debe ser excesivamente rígido».<sup>91</sup> Durante los dos primeros cursos de este ciclo educativo el método debía ser intuitivo: «la materia

<sup>88</sup> ECN, 582.

<sup>89</sup> ECN, 581.

<sup>90</sup> ECN, 583.

<sup>91</sup> ECN, 584.

de enseñanza debe estar reducida a un conjunto globalizado y a las lecciones de cosas que rodean al niño. En tercero y cuarto se atiende más a la región en que el alumnado vive [...] Todavía no se da una enseñanza científico natural propiamente dicha».<sup>92</sup>

En los primeros años de escuela, la secuenciación de los programas debía ser *cíclica*, creciente en dificultad y el método *concéntrico*, de manera que se integraran los contenidos de la enseñanza. En los últimos cursos escolares, se proponía que «los fines se determinen desde un punto de vista económico, con especial atención a las necesidades de la vida».<sup>93</sup> En estos párrafos el coautor de la entrada comparte las ideas del pedagogo católico Rufino Blanco, cuya obra *Ensayo de un programa cíclico y concéntrico de ciencias naturales* (Madrid, 1904) cita en la bibliografía al final de la entrada.

En las escuelas secundarias la entrada del *Diccionario* plantea la conexión de las materias de enseñanza, por ejemplo, la física, la química y las lenguas extranjeras, a través de la lectura de estudios y relatos de investigadores, exploradores y descubrimientos.

En cuanto a la formación científica del colectivo magisterial, debía ser completa y dividida en dos etapas: una formación cultural y otra dirigida a la práctica profesional en la escuela. El cuerpo de conocimientos integraría el de los seres vivos y las leyes biológicas fundamentales, adquiridos siempre a través de una formación práctica, el dominio de una serie de técnicas de trabajo con rocas y minerales, microscopio, uso de claves de identificación de seres vivos, así como excursiones y paseos, visitas a museos de ciencias naturales, botánicos y zoológicos, etc.

Para iniciarse en la práctica escolar el estudiante de magisterio debía conocer las metodologías de enseñanza de las ciencias y sus peculiaridades respecto al aprendizaje de otras materias, así como los medios para su enseñanza, que incluían la elaboración de acuarios, insectarios, proyecciones, láminas... El aprendizaje se debía completar con la preparación de programas y lecciones, estudio de libros de lectura, y prácticas escolares en centros próximos.

<sup>92</sup> ECN, 582.

<sup>93</sup> ECN, 582.

El coautor hace referencia en la bibliografía a la obra de dos profesoras republicanas<sup>94</sup> que habían sido becadas por la JAE para aprender metodologías docentes fuera de España: Margarita Comas<sup>95</sup> y Dolores Cebrián y Fernández de Villegas.<sup>96</sup> La entrada cita el artículo de Comas, «La enseñanza elemental de las ciencias en Inglaterra», uno de los referentes del profesorado de ciencias español.<sup>97</sup> El *Diccionario* menciona también al folleto de Cebrián, *Métodos y prácticas para la enseñanza de las Ciencias naturales*, publicado en Madrid en 1914, en el que daba cuenta de las metodologías de enseñanza de las ciencias naturales de la escuelas francesas e inglesas.

El estudio de la naturaleza o *Nature study* es el principal referente de la entrada sobre enseñanza de las ciencias naturales del *Diccionario*. Este movimiento proponía las salidas al campo y la construcción de artefactos para mantener seres vivos en el aula a partir de objetos de la vida cotidiana, actividades estimulantes y formativas opuestas a las prácticas pedagógicas tradicionales magistrocéntricas y el uso del libro de texto.<sup>98</sup> Según el *Nature study*, la enseñanza de las ciencias debía partir de la observación de los seres vivos en su medio, el estudio ecológico y ambientalista, y el respeto y la admiración por la naturaleza.

Otro de los referentes del coautor de la entrada sobre la enseñanza de las ciencias naturales es la citada obra de Rasmussen, *El estudio de la naturaleza en la escuela*, que aparece en el cuerpo del texto y también en la bibliografía. En 1909 ya proponía el profesor danés huir de la

---

<sup>94</sup> Al iniciarse la guerra civil, Margarita Comas tuvo que exiliarse a Inglaterra y Dolores Cebrián fue depurada y no pudo volver a ejercer la enseñanza.

<sup>95</sup> En 1921 Margarita Comas recibió en una beca de la JAE para asistir como alumna al London Day Training Collage de la Universidad de Londres. Durante la estancia, Comas también tuvo ocasión de acudir a sesiones en el Bedford College for Women, primer centro de investigación para mujeres creado en Inglaterra que desde 1900 formaba parte de la Universidad de Londres y gozaba de gran reputación, y en el University College. También se matriculó en el King's College para aprender zoología y en el Sir John Cass Institute para Física y Química. Delgado, *Margarita Comas, científica y pedagoga*, 68-70.

<sup>96</sup> Dolores Cebrián (1881-1973), maestra y profesora de ciencias de las Escuelas Normales, recibió una ayuda de la JAE para visitar la sección de Pedagogía de la Exposición franco-británica de Londres celebrada en 1908. Posteriormente fue becada para estudiar botánica en Francia y Alemania. De vuelta a España su preparación en esta disciplina le permitió ser agregada al Museo de Ciencias Naturales.

<sup>97</sup> Bernal, *Renovación pedagógica*, 133.

<sup>98</sup> Sally G. Kohlstedt, «Nature, not Books. Scientist and the Origin of Nature-Study movement in the 1890's», *Isis* 96 (2005): 324-352; Sally G. Kohlstedt, *Teaching Children Science: Hand-on Nature Study in North America, 1890-1930* (Chicago: University of Chicago Press, 2010).

sistemática, permitir la experiencia directa y la observación de los fenómenos naturales, y atender a las necesidades estéticas de los alumnos y su interés por las manifestaciones de la vida. El dibujo, el cuaderno del alumno, el calendario de la naturaleza – que permitía registrar los cambios que se producían con las estaciones y estimulaba la capacidad de observación del estudiante–,<sup>99</sup> las redacciones y la conversación eran recursos y métodos de trabajo de Rasmussen que recoge el *Diccionario de pedagogía*.<sup>100</sup> Siguiendo al danés, afirma la entrada del *Diccionario* que «Las composiciones escritas de pequeño alcance son muy adecuadas para despertar el amor a los procesos naturales, y los dibujos son un poderoso acicate para la observación exacta y minuciosa».<sup>101</sup>

La entrada sobre enseñanza de las ciencias naturales muestra como las ideas renovadoras conviven con algunas propias de la educación tradicional, lo que nos remite a las reflexiones de Del Pozo sobre los limitados resultados de la aplicación de la Escuela Nueva en España.<sup>102</sup> Aparecen elementos del modelo de enseñanza dogmático-demostrativo, que perseguía proporcionar una cultura general a un sector minoritario, y otro de carácter integral-constructivo, que contemplaba el aprendizaje en las primeras etapas, atendía a la participación del estudiante y a la educación práctica, así como a su formación física e intelectual, según la clasificación de Guijarro.<sup>103</sup>

En coeducación, por un lado, el coautor de la entrada se muestra conservador: consideraba que niños y niñas debían aprender contenidos diferentes, reservando a estas últimas su tradicional función de cuidadoras en las escuelas primarias: «Las niñas deberían tratar las cuestiones referentes al cuidado de los enfermos y niños pequeños», afirma. En las secundarias también se consideraba vital atender a la «*diversidad de los sexos*», aunque no especifica cómo.<sup>104</sup>

<sup>99</sup> Rasmussen, *El estudio de la naturaleza*, 200-201.

<sup>100</sup> Rasmussen, *El estudio de la naturaleza*, 167.

<sup>101</sup> ECN, 584.

<sup>102</sup> Del Pozo Andrés, «La Escuela Nueva en España», 321.

<sup>103</sup> Guijarro, *Artefactos y acción educativa*, 37.

<sup>104</sup> ECN, 582.



Por otro, hace una curiosa propuesta de educación sexual que procede de la citada obra de Rasmussen:

Los maestros, cada vez más numerosos, que creen necesaria una educación sexual de sus alumnos, tienen en la enseñanza de la Biología la base adecuada para ello, partiendo del estudio de la reproducción de las plantas para llegar paulatinamente al de los animales superiores; muchas veces no hay necesidad de plantearse el problema humano [de la sexualidad], pues queda resuelto por analogía, sin dificultad ni embarazo, incluso en el caso de las escuelas mixtas.<sup>105</sup>

Efectivamente, el profesor danés afirmaba en su obra haber abordado con naturalidad estos temas con sus alumnos y alumnas de 10 a 15 años en la clase de ciencias: «el terreno sexual es [...] mucho menos misterioso para los niños de lo que se cree generalmente».<sup>106</sup> Para demostrarlo recoge el testimonio de una de sus estudiantes: «mediante la Biología he aprendido a considerar con naturalidad todas las cosas que ocurren en la Naturaleza; me refiero, sobre todo, a lo que muchas gentes desean siempre comentar en voz baja [...], a saber: el primer desenvolvimiento del ser humano»,<sup>107</sup> en referencia a la fecundación.

Para finalizar, la entrada sobre material escolar, que incluye un apartado para la enseñanza de las ciencias, afirma que «la pedagogía moderna cree que la realidad es el primero y más importante manantial de conocimiento»,<sup>108</sup> según las ideas de la ILE. No obstante, se había multiplicado, perfeccionado y estandarizado la fabricación de los materiales escolares, como los aparatos desmontables y los elementos de construcción, para la enseñanza de las ciencias, con importancia creciente en la escuela.<sup>109</sup> Si bien en España estaba poco desarrollada la fabricación de

<sup>105</sup> ECN, 582.

<sup>106</sup> Rasmussen, *El estudio de la naturaleza*, 169.

<sup>107</sup> Rasmussen, *El estudio de la naturaleza*, 170.

<sup>108</sup> ME, 1987.

<sup>109</sup> Gabriela Mayoni ha mostrado como, a finales del siglo XIX, se incrementó y diversificó la oferta de las empresas que fabricaban materiales científicos que se expandieron por todo el mundo y en particular en los colegios argentinos. María-Gabriela Mayoni, «Dispositivos para la enseñanza de la naturaleza. Tecnología y modernidad en los colegios argentinos de finales del siglo XIX», *Historia y sociedad* 40 (enero-junio, 2021): 171-197.

material científico para enseñanza primaria, la entrada remite a la obra publicada por algunos profesores y maestros sobre el tema, sin precisar a quién se refiere ni ofrecer referencias bibliográficas.

El *Diccionario* se muestra partidario de una enseñanza activa que promueva la indagación y el trabajo del alumnado: «La enseñanza de la física y química no puede concebirse ya bajo otras formas que las propias de la escuela activa, con ejercicios y experimentos escolares, de forma que junto al aparato demostrativo debía aparecer «el aparato de trabajo para el alumno». En estas disciplinas «Los elementos reales han sido puestos al servicio de la enseñanza bajo diversas formas de preparados líquidos y secos».<sup>110</sup>

En biología, se propone el uso de láminas y colecciones de estampas representando minerales, vegetales, animales y órganos del cuerpo, «modelos plásticos, duraderos, desmontables y exactos, utilísimos para la enseñanza de la Anatomía, Zoología y Botánica. Las láminas y colecciones de estampas representando minerales, vegetales y animales se producen en número incalculable, facilitándolas el comercio [...]».<sup>111</sup>

Recursos como las láminas, que representaban de manera visual la naturaleza y se exponían en las aulas, complementaban el excursionismo y se hicieron muy populares entre 1870 y 1920 debido a los avances de las tecnologías de impresión.<sup>112</sup>

## REFLEXIONES FINALES

Las editoriales de Madrid y Barcelona contribuyeron a la internacionalización de la pedagogía española y formaron parte del proyecto para impulsar el cambio metodológico en la enseñanza de las materias científicas en torno a 1925-1936. Sus propuestas renovadoras iban a acompañar a los

<sup>110</sup> ME, 1993.

<sup>111</sup> ME, 1993.

<sup>112</sup> José Pedro Marín, «Categorización de los materiales didácticos», 6. Santiago Aragón, Carmen López y Francisco Javier Frutos, «La enseñanza a través de las imágenes del Instituto-Escuela», *Ciencia e innovación en las aulas*, 142. Ver también Francisco Frutos, Carmen López-San Segundo, Beatriz González de Garay Domínguez y Manuela García, «La linterna de proyección y la renovación de la educación científica de los bachilleres españoles en el primer tercio del siglo XX», *Aulas abiertas*, 219-252.

nuevos planes de estudios de formación del magisterio, colectivo que los gobiernos de la Segunda República consideraban clave para la formación de una nueva ciudadanía y la modernización del país.

El gran proyecto de Editorial Labor, el *Diccionario de pedagogía* de 1936, supuso un esfuerzo para traer a España las propuestas internacionales para este cambio educativo. Reunió los contenidos, el valor formativo y las prácticas profesionales de la enseñanza de las ciencias y ofreció a los docentes experiencias, métodos y recursos que venían desarrollando autores españoles, como Lozano, Rioja, Bargalló y Comas, y extranjeros, como Dewey, Kerschensteiner, Lombardo-Radice y Rasmussen.

Las propuestas del *Diccionario* partieron de los principios básicos de la Escuela Nueva: el niño como centro de la educación, el profesor como guía y la educación integral del alumno. La obra nos presenta un aula de ciencias democrática en la que la enseñanza se sustenta en el diálogo, la experiencia, el estímulo de la curiosidad y el trabajo individual y colectivo de los estudiantes.

El respeto y amor por la naturaleza y la admiración por lo vivo se ofrecen como valores asociados a la enseñanza de la ciencia. Las disciplinas científicas adquieren relevancia por su capacidad para transformar al individuo desde los primeros niveles educativos y facilitar el pensamiento crítico, así como la conciencia cívica y ciudadana que formaba parte del programa reformador de los republicanos. De esta manera, el estudio del ser vivo se convertía en el centro del aula de ciencias, bien en acuarios, herbarios, huerto escolar y terrarios, bien en las salidas fuera del aula.

En el conjunto de principios, ideas y prácticas de la enseñanza de las materias científicas en el *Diccionario* aparecen elementos del programa pedagógico de la ILE, de la Escuela Nueva y de la escuela tradicional española. Convive un modelo en el que la enseñanza de las ciencias se basa en las lecciones de cosas, se aplaza a los cursos superiores de primaria y se mantiene el rol de las niñas como cuidadoras, con otro que propone un plan organizado de formación en los primeros años y la formación pedagógica de todos los docentes.

Labor realizó con el *Diccionario de pedagogía* un gran esfuerzo colectivo por sistematizar muchas de las realizaciones modernizadoras y

renovadoras que impulsaron las aulas republicanas, así como de las propuestas que se habían estado desarrollando y publicando desde hacía varios años. La omisión en el proyecto de Labor de una entrada sobre Lorenzo de Luzuriaga y del término paidología, así como la atención prioritaria que le concede a los estudios de enseñanza primaria, constituyen algunos sesgos de la obra.

En el *Diccionario* destacan las referencias a *La naturaleza en la escuela* de Rasmussen, cuyas ideas, publicadas en una fecha tan temprana como 1909, junto a las de profesores españoles como Margarita Comas, Dolores Cebrián y Rafal Candel llegaron a España gracias a la apertura a Europa que supusieron las ayudas de la JAE y a iniciativas de proyectos editoriales como el de Labor. Su modernidad, recogida por el *Diccionario de pedagogía* de 1936, nos suscita preguntas sobre las causas del olvido al que fueron relegadas estas aportaciones en las revisiones del estado de la didáctica de las ciencias durante la Transición española y la supuesta originalidad de la innovación educativa actual. Nos remiten a la idea inicial de este artículo: la necesidad de rescatar del olvido estos primeros pasos y recuperar nuestra memoria histórica, como una inestimable fuente de experiencias para la enseñanza de las ciencias.

### **Nota sobre la autora**

MAVI CORELL DOMENECH es licenciada en biología y doctora por la Universitat de València. Ha trabajado como periodista durante más de quince años. En su tesis doctoral investigó la divulgación de la ciencia en la revista *La Ilustración Española y Americana* (Madrid, 1869-1921). Desde 2013 ejerce como profesora de didáctica de las ciencias naturales en la Unidad de Educación de Florida Universitària (Catarroja, València). Sus intereses se centran en la historia de la enseñanza de las ciencias naturales durante la Segunda República y la Transición española.

### **REFERENCIAS**

Aragón, Santiago, Carmen López y Francisco Javier Frutos, «La enseñanza a través de las imágenes del Instituto-Escuela». En *Ciencia e innovación en las aulas. Centenario del Instituto-Escuela (1918-1939)*, editado por Martínez

- Alfaro, Encarnación, Leoncio López-Ocón y Gabriela Ossenbach Sauter, 121-146. Madrid: CSIC, 2018.
- Asún Escartín, Raquel. «La editorial La España Moderna». *Revista de la Facultad de Filología* 31-32 (1981-1982): 133-199.
- Barnés Salinas, Domingo. *Paidología*. Edición de José María Hernández Díaz. Madrid: Biblioteca Nueva, 2008.
- Bensaude-Vincent, Bernardette, José Ramón Bertomeu-Sánchez y Antonio García Belmar. *L'émergence d'une science des manuels. Les livres de chimie en France (1789-1852)*. París: Editions des Archives Contemporaines, 2003.
- Bernal Martínez, José Mariano. *Renovación pedagógica y enseñanza de las ciencias. Medio siglo de propuestas y experiencias escolares (1882-1936)*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2001.
- Casado Marcos de León, Ángel. «Filosofía y educación en España. Luzuriaga y la *Revista de Pedagogía*». *BAJO PALABRA. Revista de Filosofía* 6 (2011): 53-62.
- Comas, Margarita. *Escritos sobre ciencia, género y educación*. Editado por José M. Bernal y Francisca Comas. Madrid: Biblioteca Nueva, 2001.
- Costa, Antón y María Eugenia Bolaño. «El *Diccionario de Pedagogía* de Labor, Barcelona (1936): la construcción icónico-textual de un discurso pedagógico ligado a los ideales de la Escuela Nueva». *Cadernos de História da Educação* 17, no. 2 (2018): 380-398.
- Del Pozo Andrés, María del Mar. «La Escuela Nueva en España: crónica y semblanza de un mito». *Historia de la Educación* 22-23 (2003-2004): 317-346.
- Delgado Martínez, M.<sup>a</sup> Ángeles. *Científicas y educadoras. Las primeras mujeres en el proceso de construcción de la Didáctica de las Ciencias en España*. Murcia: Editum, Ediciones de la Universidad de Murcia, 2009.
- Delgado Martínez, María Ángeles. *Margalida Comas Camps (1892-1972), científica y pedagoga*, editado por María Ángeles Delgado Martínez. Palma de Mallorca: Govern de les illes Balears, Conselleria d'Innovació, Interior y Justicia, 2014.
- Fernández Soria, Juan Manuel. «La destrucción de la modernidad republicana. (Sin)razones del exilio pedagógico español». *Historia y Memoria de la Educación* 9 (2019): 61-99.
- Ferrándiz, Alejandra, José C. Loredó y Enrique Lafuente. «Psicología y educación en la España de la II República: Un estudio a través del *Diccionario de Pedagogía Labor* (1936)». *Revista de Educación* 328 (2002): 451-463.
- Frutos, Francisco, Carmen López-San Segundo, Beatriz González de Garay Domínguez y Manuela Carmona García. «La linterna de proyección y la renovación de la educación científica de los bachilleres españoles en el primer tercio del siglo XX». En *Aulas abiertas. Profesores viajeros y renovación de la enseñanza secundaria en los países ibéricos (1900-1936)*, editado por

- Leoncio López-Ocón, Víctor Guijarro y Mario Pedrazuela, 219-252. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid, 2018.
- González Urbaneja, Pedro Miguel. «La historia de las matemáticas como recurso didáctico e instrumento para enriquecer culturalmente su enseñanza». *Suma* (febrero 2004): 17-28.
- Guijarro Mora, Víctor. *Artefactos y acción educativa. La cultura del objeto científico en la enseñanza secundaria en España (1845-1930)*. Madrid: Dykinson, 2018.
- Guzmán, Miguel de. «Tendències innovadores en educació matemàtica». *Butlletí de la Societat Catalana de Matemàtiques* 7 (1992): 7-33.
- Hernández Díaz, José María. «La pedagogía belga y la innovación educativa en España (1900-1936)». En *Influencias belgas en la educación española e iberoamericana*, editado por José María Hernández Díaz, 149-187. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, 2019.
- Herrero, Fania, Alejandra Ferrándiz Lafuente y José Carlos Enrique y Loredó. «Psicología y Educación en la II República y en la España de Franco: un estudio a través del *Diccionario de pedagogía de Labor* (1936, 1964)». *Revista de Historia de la Psicología* 22, no. 3-4 (2001): 367-381.
- Jiménez Artacho, Cristina, Joaquín Fernández Pérez y José Fonfría Díaz. «Iniciadores en España de la enseñanza ambiental de las ciencias naturales» (comunicación presentada al VIII Congreso de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas, 2002).
- Junqueira Lopes, Quintino Manuel. «Entre rupturas e continuidades. A Junta de Educação Nacional (1929-36) e a renovação pedagógica e científica liceal». En *Aulas abiertas*, editado por Leoncio López-Ocón, Víctor Guijarro y Mario Pedrazuela, 74-85. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid, 2018.
- Kaiser, David (ed.). *Pedagogy and the Practice of Science. Historical and Contemporary Perspectives*. Londres: MIT Press, 2005.
- Kohlstedt, Sally G. «Nature, not Books. Scientist and the Origin of Nature-Study movement in the 1890's». *Isis* 96 (2005): 324-352.
- Kohlstedt, Sally G. *Teaching Children Science: Hand-on Nature Study in North America, 1890-1930*. Chicago: University of Chicago Press, 2010.
- López Martínez, José Damián y María Ángeles Delgado Martínez. «La enseñanza de las ciencias escolares en la *Revista de Pedagogía* (1922-1936)». *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* 24 (juliol-desembre, 2014): 69-101.
- López-Ocón, Leoncio, ed. *Aulas modernas: Nuevas perspectivas sobre las reformas de la enseñanza secundaria en la época de la JAE (1907-1939)*. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid, 2014.
- López-Ocón, Leoncio. «Atlante: actores y etapas de una editorial republicana hispano-americana». En *El exilio español del 39 en México. Mediaciones entre mundos, disciplinas y saberes*, editado por Antolín Sánchez Cuervo y

- Guillermo Zermeño Padilla, 63-100. México, D.F.: El Colegio de México. Centro de Estudios Históricos, 2014.
- López-Ocón, Leoncio. «La educación en la Segunda República (1931-1936): De visiones de conjunto a estudios de caso». En *Política cultural de la segunda República*, editado por Idoia Murga Castro y José María López Sánchez, 171-198. Madrid: Fundación Pablo Iglesias, 2016.
- López-Ocón, Leoncio. «La trayectoria de 55 docentes de institutos españoles pensionados por la JAE». En *Aulas abiertas. Profesores viajeros y renovación de la enseñanza secundaria en los países ibéricos (1900-1936)*, editado por Leoncio López-Ocón, Víctor Guijarro y Mario Pedrazuela, 443-454. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid, 2018.
- López-Ocón, Leoncio. «La enciclopedia de la editorial Atlante: un proyecto ¿frustrado? del exilio republicano en 1939». En *Arte, ciencia y pensamiento del exilio republicano español de 1939*, editado por Miguel Cabañas Bravo, Idoia Murga Castro, Miguel Ángel Puig-Samper y Antolín Sánchez Cuervo, 217-240. Madrid: Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática, 2020.
- López-Ocón, Leoncio, Santiago Aragón y Mario Pedrazuela (eds.). *Aulas con memoria. Ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos de Madrid (1837-1936)*. Madrid: Doce Calles, 2012.
- Louv, Richard. *Los últimos niños en el bosque*. Madrid: Capitán Swing, 2018.
- Marín Eced, Teresa. «La pedagogía europea importada por los becarios de la JAE (1907-1937)». *Historia de la Educación* 6 (1987): 261-278.
- Marín Murcia, José Pedro. «Categorización de los materiales didácticos para la enseñanza de los seres vivos en los antiguos gabinetes y laboratorios». *Cabás* 21 (junio 2019): 1-22. DOI: <https://doi.org/10.35072/CABAS.2019.63.82.014>
- Marín Murcia, José Pedro y María José Martínez Ruiz-Funes. «Froebel and the teaching of botany: the garden in the Kindergarten Model School of Madrid». *Paedagogica Historica* 56, 1-2 (2020): 200-216.
- Martínez Alfaro, Encarnación, Leoncio López-Ocón y Gabriela Ossenbach Sauter (eds.). *Ciencia e innovación en las aulas. Centenario del Instituto-Escuela (1918-1939)*. Madrid: CSIC, 2018.
- Martínez de Sousa, José. *Antes de que se me olvide. Una aventura personal y bibliológica personal e intransferible*. Gijón: Editorial Trea, 2005.
- Mateos Montero, Julio. «Huellas pedagógicas alemanas en España. Una aproximación histórica». *Magazin* 20 (2011): 26-33.
- Mayoni, María-Gabriela. «Dispositivos para la enseñanza de la naturaleza. Tecnología y modernidad en los colegios argentinos de finales del siglo XIX». *Historia y sociedad*, n.º 40 (enero-junio, 2021): 171-97. <https://doi.org/10.15446/hys.n40.86795>.

- Moreno Martínez, Luis. «Ciencia en las aulas: Prácticas pedagógicas, cultura material e historia de la ciencia en la obra de Modesto Bargalló en España (1894-1939)», PhD. diss, Universitat de València, 2020.
- Moreno Martínez, Luis. «Modesto Bargalló en España (1894-1939): una biografía entre la historia de la educación y la historia de la ciencia». *Historia y Memoria de la Educación* 13 (2021): 635-674.
- Olesko, Katherin. «Science Education in the Historical Study of Sciences». En *International Handbook of research in History, Philosophy and Science Teaching*, editado por Michael R. Matthews, 1965-1990. Dordrecht: Springer, 2014.
- Pérez Hernández, Francisco Javier. *Diccionarios, discursos etnográficos, universos léxicos: propuestas teóricas para la comprensión cultural de los diccionarios*. Caracas: Fundación Centro de Estudios latinoamericanos Rómulo Gallegos; Universidad Católica André Bellos, 2000.
- Pérez Hernández, Francisco Javier. *Pensar y hacer el diccionario. Nociones de lexicografía: definiciones, géneros, crítica e historia. Criterios para elaborar diccionarios, métodos de investigación y bibliografía lexicográfica*. Venezuela: Los Libros de El Nacional, 2005.
- Rius Dalmau, María Inmaculada. «Institut-Escola de Barcelona (1931-1939)», Grup de Recerca en Lingüística aplicada, Universitat Rovira I Virgili, <http://www.grelinap.recerca.urv.cat/ca/projectes/diccionario-historia-ensenanza-frances-espana/entradas/111/institut-escola-de-barcelona-1931-1939> (Recuperado el 9 de marzo, 2021)
- Rudolph, John L. *How We Teach Science? What's changed and why it matters*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2019.
- Sánchez Sarto, Manuel. *Escritos económicos. México (1939-1969)*. Edición de Eloy Fernández Clemente. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2003.
- Soler Mata, Joan. «La escuela activa de Adolphe Ferrière en la pedagogía española e iberoamericana». En *Influencias suizas en la educación española e iberoamericana*, editado por José María Hernández Díaz, 69-82. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, 2016.
- Spencer, Herbert. *Ensayos sobre Pedagogía*. Madrid: Akal, 1983.
- Valbuena Canet, Cecilia. «Georg Kerschensteiner y la escuela del trabajo: su introducción en España en el primer tercio del siglo XX a través de la figura de Lorenzo Luzuriaga». *Foro de Educación* 16, no. 25 (2018): 69-94.
- Vilanou Torrano, Conrad. «Joaquín Roura Parella (1897-1983) y los orígenes de la Pedagogía Universitaria en Cataluña». En *Pedagogía y Educación en el siglo XXI*, editado por Julio Ruiz Berrio, 171-202. Madrid: Universidad Complutense, 2005.
- Viñao, Antonio. «La historia de las disciplinas escolares». *Historia de la Educación* 25 (2006): 243-269.



## MUJERES PIONERAS: LA CATEDRÁTICA DE INSTITUTO ROSARIO FUENTES

*Pioneering women: the secondary school professor  
Rosario Fuentes*

Jorge Fernàndez Gonzàlez<sup>a</sup>

Fecha de recepción: 14/05/2020 • Fecha de aceptación: 18/09/2020

**Resumen.** Si la educación superior estuvo vetada y limitada a las mujeres hasta el siglo XX, su acceso a la docencia en estos espacios y a sus cátedras fue aún más difícil y complejo. En el presente trabajo se describe el caso paradigmático de Rosario Fuentes, número uno en sus oposiciones a cátedra de francés y primera catedrática del Instituto Zorrilla de Valladolid. Además, tuvo una relevante trayectoria como traductora, con su aportación en textos relacionados con el ámbito de la educación, la filosofía o la psicología. En este estudio se destaca su faceta como investigadora relacionada con la Junta para la Ampliación de Estudios y como creadora de libros de texto. También participó en organizaciones de profesorado de lenguas vivas y dio clases en diferentes Escuelas Normales y de Magisterio. Una trayectoria que se vio en parte ensombrecida por un proceso de depuración al que sometió el franquismo al profesorado, que fue en ocasiones más arbitrario con las mujeres al no tener en cuenta sus propias ideas y acciones, sino las de sus parejas o familiares. En este artículo se abordan diversos aspectos de los mencionados a partir de documentación e imágenes inéditas disponibles en diferentes archivos como los de la administración y de la familia, así como de trabajos previos que abordaron la cuestión del profesorado femenino en la Segunda Enseñanza.

**Palabras clave:** catedráticas de instituto; Educación Secundaria; depuración del profesorado; JAE; mujeres pioneras.

**Abstract.** *If higher education was already restricted and off-limits to women until the 20th century, their access to teaching and obtaining academic positions*

<sup>a</sup> Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Facultad de Magisterio, Universitat de València. Av. dels Tarongers, 4, 46022 València, España. jfern112@xtec.cat  <https://orcid.org/0000-0001-8738-8746>

*at these levels was even more difficult and complex. The aim of this paper is to describe a paradigmatic case of this problem: the life of Rosario Fuentes, who achieved the highest score in a public exam to become French professor and who became the first secondary school professor at the Zorrilla high school in Valladolid. Fuentes also had a relevant career as a translator, with contributions to texts on education, philosophy and psychology. This study highlights her role as a researcher associated with the Junta para la Ampliación de Estudios (Board for Advanced Studies) and as a writer of French textbooks. She also took part in the organization of language teachers as well as teaching in different Teacher Training Schools. Her career suffered as a result of the purging process which Franco's dictatorship carried out on teachers, a process that was especially arbitrary against women due to the fact that their own actions and thoughts were often considered less relevant than those of their partners or relatives.. This paper, which examines many of these aspects of her life, relies on documentation and unpublished images from different archives such as those of the administration and the family, as well as previous works that analyse the issue of women teachers in Secondary Education.*

**Keywords:** *female secondary teachers; Secondary Education; teachers' purge; Board for Advanced Studies- JAE; pioneering women.*

Es importante conocer las trayectorias detrás de los nombres propios de una generación de mujeres que se abrió camino en la educación para visibilizar su papel. Uno de estos nombres es el de Rosario Fuentes Pérez (1898-1970). Nació en la calle de Claudio Coello número 103 de Madrid en octubre de 1898, casualmente el año de la independencia de Cuba y Filipinas. En esa guerra y en otras como la de África participó su padre, Julio Fuentes y Forner, militar alicantino que llegó a ser comandante general de Artillería en Cuba y gobernador civil de Barcelona, casado con la valenciana María Pérez y Almunia.

En el caso de Rosario, consiguió estudiar más de lo que era habitual en la época para las mujeres. Estudió en la Escuela Normal de Toledo y obtuvo, en noviembre de 1917, el título de Maestra de Primera Enseñanza. Posteriormente, realizó estudios de bachillerato y universitarios e incluso comenzó estudios de doctorado. Fue una de las primeras catedráticas de instituto y destacó en diferentes ámbitos como la traducción, la elaboración de libros de texto o la investigación, ámbitos que en la época estaban prácticamente copados por hombres.

El presente estudio centra su atención en Rosario Fuente Pérez y la importancia de su figura para entender la historia de la incorporación de

las mujeres en el sistema educativo y al cuerpo de catedráticos. Así, también se repasan las pensiones solicitadas y disfrutadas a la Junta para la Ampliación de Estudios para realizar investigaciones sobre educación y el francés en el extranjero. Además, se establece una relación de obras traducidas y escritas por ella, así como su impacto y relevancia en el ámbito educativo. Por último, se centra la mirada en su proceso de depuración a partir de la documentación existente sobre todo el proceso.

## LAS MUJERES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: DE LA LIMITACIÓN LEGAL A SU LENTA INCORPORACIÓN

La primera legislación educativa que intentó abordar de manera integral el analfabetismo y la cuestión educativa en España fue la Ley de Instrucción Pública de 1857, conocida como Ley Moyano. Esta ley hacía obligatoria la instrucción de los niños y las niñas en los niveles básicos de enseñanza: entre los seis y los nueve años, aunque no en las mismas condiciones.<sup>1</sup> A nivel social, existía un debate sobre la idoneidad de que las niñas tuvieran la posibilidad de obtener los mismos conocimientos que los niños.

En el caso de la educación no obligatoria, los debates no se centran tanto en esa pertinencia o no, sino en la propia capacidad intelectual de las mujeres para poder estudiar en determinados niveles superiores como los estudios de bachillerato o los universitarios. Cabe recordar que, si los estudios universitarios eran inaccesibles para la inmensa mayoría de la población por su estructura social, aún lo era más para el caso de las mujeres:

Tanto el instituto como la universidad eran instituciones escolares pensadas exclusivamente para la formación masculina, santuarios del saber que, en correspondencia con el poder, estaban reservados para las clases medias y altas de la mitad de la población, la destinada a ocupar los puestos rectores de la sociedad y dinamizar el desarrollo económico de la nación.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Diego Sevilla, «La ley Moyano y el desarrollo de la educación en España», *Ethos educativo*, 40 (2007): 117.

<sup>2</sup> Carmen Benso, «Exclusión, discriminación y resistencias: el acceso de la mujer al sistema educativo (1833-1930)» en *Xénero e educación social*, coord. Elisa Jato y Lucía Iglesias (Santiago de Compostela, Edicións Laiovento, 2003), 65.

Ni siquiera se concebía socialmente que las mujeres pudieran estudiar y trabajar en profesiones de carácter intelectual, por lo que no existía legislación explícita al respecto. Fue este un vacío legal que aprovecharon algunas precursoras para matricularse en carreras universitarias, como María Elena Maseras, quien en 1872 se convirtió en la primera española matriculada en la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona. No obstante, los requisitos que se les demandaba y los trámites que debían realizar eran muy diferentes a los de sus compañeros.<sup>3</sup> Además, la presencia de alumnas en clase no estaba bien visto, por lo que o bien no acudían o bien eran objeto de vejaciones y agresiones.<sup>4</sup> Más adelante, en 1882, se introdujo un cambio legislativo que, esta vez sí, prohibió explícitamente que las mujeres pudieran matricularse en niveles superiores de enseñanza e inhabilitó sus títulos para ejercer en el ámbito público. Entre 1888 y 1910 se permitió su estudio únicamente en la modalidad de enseñanza privada; si querían asistir a las clases como alumnas oficiales podrían hacerlo previa autorización expresa del Ministerio del que dependían los asuntos de Instrucción Pública.<sup>5</sup> En 1910 se permitió el acceso de la mujer a estudios de enseñanza superior en igualdad de condiciones, sin restricciones legales y con reconocimiento de los títulos para ejercer en profesiones públicas, aunque fue un proceso largo si atendemos al porcentaje de mujeres matriculadas en bachillerato.<sup>6</sup>

Si resultó tardía la incorporación como alumnas en los institutos de segunda enseñanza, lo fue más aún su incorporación como docentes en este nivel educativo, y todavía más su acceso a las cátedras de instituto. La primera mujer en desarrollar tareas docentes en un instituto fue Julia Gomis Llopis en el Instituto de València, pero lo hizo como ayudante gratuito y no fue hasta 1918 que se convirtió en la primera auxiliar numeraria de Dibujo, puesto para el que no hacía falta tener estudios

<sup>3</sup> Consuelo Flecha, *Las primeras universitarias en España (1872-1910)* (Madrid: Narcea, 1996).

<sup>4</sup> Rosario de Acuña relató un suceso de vejaciones en prensa (Véase «La jarca de la Universidad», *El Progreso Barcelona*, 22 de noviembre de 1911) y tuvo que exiliarse en Portugal.

<sup>5</sup> María Poveda, *Mujeres y segunda enseñanza en Madrid (1931-1939). El personal docente femenino en los institutos de bachillerato* (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2014), 65.

<sup>6</sup> Antonio Viñao, «Del bachillerato de élite a la educación secundaria para todos» en *Historia de la Enseñanza Media en Aragón*, coord. Guillermo Vicente (Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 2011), 455.

universitarios. A partir de ese año se incorporaron diferentes profesoras, ya con este tipo estudios.<sup>7</sup> En lo que respecta al cuerpo de catedráticos, fue en 1923 cuando la primera mujer, María Luisa García-Dorado Seirullo, ganó y ocupó su cátedra de Latín en el Instituto General y Técnico de Castellón. A partir de la década de los años veinte, en parte como consecuencia del incremento de alumnado de bachillerato y la creación de nuevos institutos secundarios, resultó paulatina la incorporación de las mujeres como catedráticas.

Rosario Fuentes, después de obtener el título de Maestra de Primera Enseñanza en la Escuela Normal de Toledo en 1917, finalizó sus estudios de bachillerato en el Instituto de San Isidro de Madrid y estudió la Licenciatura en Filosofía y Letras, sección de Historia, en la Universidad Central de Madrid, donde se tituló a la edad de 27 años. También aprobó diferentes asignaturas del Doctorado de la sección de Ciencias Históricas: Arqueología árabe, Historia de América, Sociología, Latín de ampliación y Bibliografía.<sup>8</sup> Aunque no llegó a finalizar estos estudios, sí que inició el proceso de elaboración de una tesis doctoral. Esta tesis, dirigida por el historiador Claudio Sánchez Albornoz, trataba sobre la historia de España en el siglo XIV utilizando como fuente principal el *Libro de los Estados* del Infante D. Juan Manuel. En relación con este mismo libro, colaboró también en la elaboración de un vocabulario del Infante bajo la dirección de Ramón Menéndez Pidal.<sup>9</sup>

En 1928 se convocaron unas oposiciones para cátedras de francés con trece plazas vacantes. Rosario no solo consiguió una de esas plazas, sino que sacó la mejor puntuación y ocupó el primer lugar entre 75 aspirantes. Esta convocatoria supuso un gran hito en la historia de las mujeres en el acceso a las cátedras de institutos, pues hubo una gran presencia femenina entre las aprobadas, muchas de ellas en puestos altos: Josefina Ribelles (tercera, destinada a Manresa), Adela María Trepát Massó (cuarta, a Reus), María Dolores de Palacio y de Azara (sexta, a

<sup>7</sup> Natividad Araque, «Las primeras mujeres catedráticas de institutos de enseñanza secundaria en España durante la dictadura de Primo de Rivera y su relación con la JAE», en *Aulas modernas*, ed. Leoncio López-Ocón (Madrid: Universidad Carlos III, 2014), 182.

<sup>8</sup> Rosario Fuentes, «Hoja de servicios», 25 de febrero de 1932, Expediente JAE/57-421, Archivo de la Junta para la Ampliación de Estudios (en adelante, JAE).

<sup>9</sup> Rosario Fuentes, 11 de agosto de 1930, expediente JAE/57-421, Archivo de la JAE.

Osuna) y Concepción Francés Piña (undécima, a Maó). De hecho, tuvo bastante eco en la prensa de la época, que hablaba de «feminismo triunfante»<sup>10</sup> o evidenciaba la existencia de una «generación de muchachas cultísimas, laboriosas que, sin perder su encantadora feminidad y sus gracias [...] aspiran a grados de cultura que jamás se pensó pudieran caer fuera de las actividades masculinas».<sup>11</sup>

Tras las oposiciones, Rosario ocupó su plaza en Vigo, pero a los pocos días pidió una excedencia.<sup>12</sup> Durante ese curso, acudió como ayudante gratuito de Francés a las aulas del Instituto Cardenal Cisneros de Madrid, donde creció y vivía su familia. Se reincorporó al servicio en diciembre de 1929 en el Instituto Zorrilla de Valladolid<sup>13</sup> y se convirtió así en la primera mujer catedrática del centro. Es, por tanto, una figura clave en la historia viva del instituto y para entender papel de la mujer en la historia de la enseñanza secundaria en Valladolid y en España.<sup>14</sup> Compaginó su tarea docente en el centro con su trabajo como profesora titular de Francés en el Instituto de Idiomas de la Universidad de Valladolid, al que accedió en virtud de un concurso-oposición en 1931.

En los años treinta, en consonancia con su política de expansión escolar, las autoridades republicanas decidieron crear nuevos institutos. Así, en el caso de Madrid, la creación de nuevos centros implicó la demanda de más profesorado. Gracias a ello, Rosario Fuentes, tras haber optado sin éxito a cátedras de la capital en diferentes ocasiones,<sup>15</sup> pudo

<sup>10</sup> *El Progreso*, 13 de junio de 1928, p. 2, «Cinco mujeres, catedráticos de instituto». Hay un error del diario, que dice que irá al Instituto de La Laguna cuando debería decir «Instituto de Vigo».

<sup>11</sup> *ABC*, 13 de junio de 1928, pp. 4-6, «Profesoras de instituto».

<sup>12</sup> «Real orden concediendo a doña Rosario Fuentes Pérez la excedencia voluntaria en el cargo de Profesora de Lengua francesa del Instituto nacional de segunda enseñanza de Vigo», *Gaceta de Madrid* (en adelante, *GM*) 279, 5 de octubre de 1928.

<sup>13</sup> «Real Orden nombrando en propiedad a doña Rosario Fuentes Pérez para la Cátedra de Francés del Instituto nacional de Segunda enseñanza de Valladolid», *GM* 362, 28 de diciembre de 1929.

<sup>14</sup> De hecho, su persona y su figura han sido objeto de diferentes estudios de investigación, como la realizada por la catedrática de Geografía e Historia jubilada de dicho instituto (Véase María Antonia Salvador, «La depuración del profesorado femenino en la guerra civil: el caso de Doña Rosario Fuentes del Instituto Zorrilla de Valladolid», *CEE Participación Educativa*, 15 (2010)). También se utilizó su imagen para ilustrar el cartel y el programa de las II Jornadas de Patrimonio Educativo celebradas en noviembre de 2018 por la Asociación de Amigos del Instituto Zorrilla, el propio centro educativo y la Fundación Municipal de Cultura del Ayuntamiento de Valladolid.

<sup>15</sup> En 1930 se presentó a unas oposiciones para cubrir la cátedra de Francés del Instituto Cervantes (Madrid) y del Maragall (Barcelona) (Véase «Subsecretaría.- Anunciando haber sido admitidos y

obtener destino en el nuevo Instituto Antonio de Nebrija, donde sería la única mujer encargada de una materia con total responsabilidad.<sup>16</sup> Allí estuvo trabajando hasta que, en diciembre de 1936, con motivo de la Guerra Civil, fue agregada al Instituto de Badalona (Barcelona) y, posteriormente, en marzo de 1937, al Instituto Maragall de Barcelona.<sup>17</sup>

Una vez acabada la guerra, volvió a su destino en el Zorrilla, donde ocupó su cátedra durante más de veinte años, pero arrastró gran parte de este tiempo una sanción resultado de un proceso de depuración que le impedía ocupar cargos directivos o de responsabilidad. A su vez, compaginó su trabajo en este centro con sus clases en otros lugares: la Escuela de Peritos Industriales y las Escuelas de Magisterio. En el primer caso, trabajó enseñando francés a futuros ingenieros tras aprobar en oposición libre en 1955.<sup>18</sup> De hecho, unos años más tarde, en 1958, formaría parte, por turno de rotación, del tribunal de oposiciones.<sup>19</sup> En el caso de su actividad en la formación inicial del magisterio, fue nombrada en 1957 después de una oposición.<sup>20</sup>

Rosario mantuvo la actividad docente en estos tres ámbitos hasta 1961,<sup>21</sup> cuando dejó su plaza en el instituto vallisoletano y volvió a sus

---

excluidos los aspirantes que se indican a las oposiciones a las plazas de Profesor de Lengua francesa, vacante en los Institutos nacionales de Segunda enseñanza de Alcoy, y femeninos de Madrid y Barcelona, agregadas a las de Ávila, Lugo, Calatayud, Zafra y Tortosa», *GM* 130, 10 de mayo de 1930). Más adelante, en 1934, fue propuesta por el Consejo de Cultura en concurso de méritos para la cátedra vacante en el Instituto Calderón de la Barca (Madrid), para la que se nombró finalmente a Tarsicio Seco Marcos, valorándole principalmente su «antigüedad mucho mayor» que la de Rosario (Véase «Orden nombrando a D. Tarsicio Seco Marcos, Catedrático numerario de Lengua francesa del Instituto Nacional de Segunda enseñanza Calderón de la Barca de Madrid», *GM* 306, 2 de noviembre de 1935).

<sup>16</sup> María Poveda, *Mujeres y segunda enseñanza en Madrid*, 477.

<sup>17</sup> [Declaración jurada para la labor depuradora], 19 de febrero de 1939, Signatura 32-16752-00020, Archivo General de la Administración (en adelante, AGA).

<sup>18</sup> «Orden por la que se nombra, en virtud de oposición libre, Profesores especiales de Francés de Escuelas de Peritos Industriales», *Boletín Oficial del Estado* (en adelante, BOE) 330, 26 de noviembre de 1955.

<sup>19</sup> «Profesores de Francés de Escuelas Técnicas de Peritos Industriales.- Orden de 18 de enero de 1958 por la que se nombra el Tribunal que ha de juzgar los ejercicios de la oposición a plazas de la especialidad que se señala», BOE 30, 4 de febrero de 1958.

<sup>20</sup> «Orden de 16 de julio de 1957 por la que se nombran en virtud de oposición Profesores especiales de Francés de Escuelas del Magisterio», BOE 218, 27 de agosto de 1957.

<sup>21</sup> No tuvo que elegir entre los diferentes puestos ya que no coincidían en horarios. Bastaba con pedir un informe al Ministerio que declarara la compatibilidad entre las actividades realizadas como

orígenes, empezando a trabajar en el madrileño Instituto de San Isidro, donde cursó sus estudios.<sup>22</sup> Allí compaginó su trabajo con las clases de Francés en las dos Escuelas de Magisterio de Madrid: la Escuela Pablo Montesinos (masculina) y la Escuela María Díaz Jiménez (femenina) desde 1964. En septiembre de 1967 pidió la excedencia por no poder compaginarlo con sus horarios en el instituto<sup>23</sup>, donde daría clases un año más hasta jubilarse en octubre de 1968.

### SER «ESPOSA DE» EN LA REPRESIÓN FRANQUISTA AL PROFESORADO

En el Madrid de los años treinta, Rosario coincidió con el poeta canario Fernando González Rodríguez en diferentes espacios y ambientes. Puede que coincidieran en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central, pero es más probable que se conocieran en el claustro del Instituto Antonio Nebrija, donde fueron compañeros, o en el Ateneo.<sup>24</sup> Sea como fuere, Acabaron casándose en 1935 y tuvieron un hijo. La actividad política republicana de su marido es relevante por las consecuencias que tuvo para ambos.

Desde el inicio de la guerra, a partir de 1936, las autoridades franquistas crearon todo un entramado legal para expurgar al personal docente, y poder acabar así con la labor educativa republicana, por el temor a que hubiera personas alejadas de la doctrina nacionalcatólica que pudieran educar en unos valores contrarios al régimen. Las investigaciones sobre

---

funcionaria y aquellas no vinculadas a su empleo de carrera. Constan en el expediente del Archivo Central del Ministerio de Educación (en adelante, ACME) diferentes documentos referidos a esta compatibilidad.

<sup>22</sup> Rosario Fuentes, [Instancia pidiendo excedencias tras la toma de posesión en el Instituto San Isidro de Madrid], 30 de septiembre de 1961, caja 97184, ACME.

<sup>23</sup> Rosario Fuentes, [Solicitud de excedencia voluntaria de las Escuelas Normales de Madrid], 25 de septiembre de 1967, caja 97184, ACME.

<sup>24</sup> En algunos trabajos se atribuye erróneamente a Valladolid el ser la ciudad donde se conocieron. No obstante, es una hipótesis que hay que rechazar, pues Fernando no va por esa ciudad hasta después de la guerra, y hay poemas de amor de 1924 dedicados a una tal «Rosario», aunque, como indica su hijo, puedan no referirse a ella necesariamente (Véase Fernando González, *Hogueras en la montaña* (Madrid: Imprenta Clásica Española, 1924), 95-99). Rosario era también miembro del Ateneo de Madrid, que frecuentaba también Fernando (Véase Ángeles Ezama, *Las musas suben a la tribuna. Visibilidad y autoridad de las mujeres en el Ateneo de Madrid (1882-1939)* (Madrid: Genuève Ediciones, 2018), 378).



los procesos de depuración del profesorado de los diferentes niveles educativos en España durante el franquismo arrojan datos de carácter cualitativo y de carácter cuantitativo que permiten tener una visión global del tema: fueron sancionados más del 24% de maestros/as, el 27,5% del profesorado de institutos y un poco más del 21% del profesorado de las Escuelas Normales.<sup>25</sup> Solo en el Archivo General de la Administración existen más de 2445 expedientes de depuración de profesorado de institutos de segunda enseñanza.<sup>26</sup> Para todos ellos, independientemente de la resolución, el proceso depurador supuso un antes y un después en sus prácticas pedagógicas y su libertad de expresión.

Fernando González fue víctima de un proceso de depuración cuyo resultado fue una sanción que lo separó del cuerpo de catedráticos entre 1939 y 1955<sup>27</sup> por su actividad política.<sup>28</sup> Hay que tener en cuenta, cuando se habla de estos procesos de depuración, que no solo se purgó a parte del profesorado por cuestiones ideológicas, sino que todo él estaba bajo sospecha por la mera posibilidad de difundir ideas contrarias al régimen y tenía, por tanto, una función preventiva.<sup>29</sup> Si estos procesos suponían en sí mismos actos de injusticia con consecuencias inmensurables, el caso de la depuración de las mujeres era, en muchas ocasiones, todavía más sangrante al no valorar sus propias ideas o actos, sino los de

<sup>25</sup> Juan Manuel Fernández, «La destrucción de la modernidad republicana. (Sin)razones del exilio pedagógico español», *Historia y Memoria de la Educación* 9 (2019): 77. <https://doi.org/10.5944/hme.9.2019.22520>

<sup>26</sup> Francisco Martín, Isabel Grana y Carmen Sanchidrián, «La depuración franquista de los docentes: control y sometimiento ideológico», *Historia de la educación* 29 (2010).

<sup>27</sup> «Órdenes separando definitivamente del servicio a los Catedráticos de Universidades e Instituto que se citan», BOE 230, 18 de agosto de 1939 y [Orden dejando sin efecto la O.M. de 29 de julio de 1939 que le separó del servicio y reintegrándole al mismo con la sanción de traslado fuera de la provincia durante cinco años e inhabilitación para el ejercicio de cargos directivos y de confianza], 30 de diciembre de 1955, caja 97198, ACME.

<sup>28</sup> Era conocida su actividad republicana desde los tiempos de la dictadura de Primo de Rivera. Estuvo afiliado a Acción Republicana –y formó parte de su Consejo Nacional– y a Izquierda Republicana, presentándose como cabeza de lista por Las Palmas de este último en las elecciones generales de 1936 (Véase *ABC*, 10 de febrero de 1936, p. 17, «Ante las Juntas Provinciales del Censo se proclamaron ayer los candidatos que han de luchar en las elecciones del próximo domingo»).

<sup>29</sup> Carmen Sanchidrián, Isabel Grana y Francisco Martín, «Análisis y valoración de los expedientes de depuración del profesorado de Instituto de Segunda Enseñanza en el franquismo (1936-1942). Resultados generales», *Revista de Educación* 356 (2011). <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-356-044>

sus parejas o familiares varones.<sup>30</sup> Este fue el caso de la catedrática Rosario Fuentes, cuyo expediente de depuración arroja información clara sobre la incidencia de la depuración en mujeres que no necesariamente tuvieron actividad política conocida.<sup>31</sup>

La Comisión Depuradora C de Valladolid emitió un informe en mayo de 1937 en que se admitía que era «desconocida su ideología política por residir en Madrid», pero se subrayaba que estaba «casada con un izquierdista». También se decía que:

[El director del Instituto Zorrilla] observó [en] Doña Rosario Fuentes buena conducta política y social durante el tiempo que desempeñó su cátedra de Francés, aunque solía cometer algunas faltas de asistencia clase, atraída por Madrid [...] Era de ideas derechistas, pero desde su matrimonio con Don Fernando González, catedrático de Literatura en el Instituto Velázquez de Madrid, y candidato en las últimas elecciones a diputados a Cortes por Las Palmas y afecto al partido de Azaña, parece que simpatizaba con la política de izquierdas.

El expediente quedó en suspenso hasta que las tropas franquistas ocuparan la capital y pudiera conocerse su actitud «al surgir el glorioso Movimiento Nacional». En febrero de 1939, Rosario presentó la preceptiva declaración jurada en la que negaba vinculación con organizaciones políticas o sindicales a la vez que nombraba personas que pudieran confirmarlo (Nicolás de Otto, catedrático de la Universidad de Valladolid y vicescánsul de Venezuela en Barcelona; Catalina Moreno Cortijo, oficial de Secretaría del Instituto Maragall; Isabel Pascual de Pobil, prima suya y esposa del hermano del dictador, Nicolás Franco Bahamonde, embajador de España en Lisboa; y Miguel de Hoyos Juliá, director del Instituto Zorrilla de Valladolid). Junto a esta declaración, Rosario pedía en un escrito adjunto el «reingreso en el escalafón de Catedráticos de Instituto en las mismas condiciones en que se hallaba el día 18 de julio de 1936» tras explicar que fue agregada al Instituto Maragall de Barcelona junto a su marido.

---

<sup>30</sup> María Antonia Salvador, «La depuración del profesorado femenino en la guerra civil: el caso de Doña Rosario Fuentes del Instituto Zorrilla de Valladolid», *CEE Participación Educativa* 15 (2010): 228.

<sup>31</sup> Comisión C Valladolid Cultura y Enseñanza, «Expediente de D<sup>a</sup> Rosario Fuentes Pérez, Catedrático del Instituto Zorrilla, Valladolid», Signatura 32-16752-00020, AGA.

No obstante, la Auditoría de Guerra de Cataluña (dependiente del Juzgado Militar Especial de Depuración de Funcionarios Civiles) resolvió el 16 de septiembre que:

Es atinente reseñar con especialidad los informes oficiales del mismo recibidos por este Juzgado hasta la fecha que en extracto y literalmente le reputan de «casada con Fernando González Rodríguez, persona de muy malos antecedentes según se sabe por el informe dado de dicho señor. Mala funcionaria por su poco celo».

En marzo de 1940, la Comisión le imputó los siguientes cargos y le daba un plazo de ocho días para responder a dichas acusaciones, como hizo el 25 de marzo:

*1º. Haber manifestado simpatía por la política de izquierdas.*

Respecto a este cargo, Rosario contestó, en consonancia con todas las declaraciones previas, que no había estado afiliada a ningún partido político ni a ninguna organización sindical de izquierdas y que, aunque «jamás» había hecho «ni por escrito ni de viva voz, manifestación alguna en tal sentido» porque «ni entendía ni le interesaba», su posición había sido siempre «de derechas». Añadía, además, que a ella no le influyó ni directa ni indirectamente que su marido estuviera afiliado a un partido republicano, sino que fue más bien al revés. Finalmente, indicaba que podían corroborar lo expuesto el rector de la Universidad Cayetano de Mergelina, el director del Instituto Zorrilla Miguel de Hoyos, el director de la Escuela de Comercio Adolfo Delibes y los catedráticos de instituto José Martín Alonso y Narciso Alonso Cortés.

*2º. Haber demostrado poco celo en el cumplimiento de su deber profesional.*

En este cargo, por el tono y por el contenido, pero además porque lo dice explícitamente, contestaba «profundamente dolorida». Merece la pena reproducir la respuesta literal:

Profundamente dolorida me pongo a contestar a este cargo. Si se entiende por falta de celo el no tener vocación por los estudios propios de mi asignatura, bastarán para rechazar tal imputación los siguientes hechos o datos: fui el número 1 de mis oposiciones, en las que se cubrieron trece cátedras; gané en concurso-oposición

la plaza de Profesor de Francés de la Universidad de Valladolid; he publicado cuatro tomos de Lengua Francesa; he traducido diversas obras, y actualmente trabajo en otros estudios relacionados con la asignatura de que soy titular en este Instituto. No hablo del concepto que como Profesora de Francés se tiene de mi en esta población, porque seguramente esa Comisión no lo desconoce.

Si por falta de celo se entiende la falta de asistencia a clase, debo manifestar lo siguiente: cuando en vísperas de fiesta he dejado de asistir un día a clase para marchar a Madrid, ha sido con la autorización del Director del Instituto, que estaba facultado para hacerlo bajo su responsabilidad, por las disposiciones vigentes; en esos casos se encargaba de dar las clases la Auxiliar numeraria de Francés, que estaba y está para estos casos. En otras ocasiones me he ausentado de Valladolid los tres últimos días de la semana después de haber dado todas mis clases, ya que el Horario de Clases aprobado por el Claustro del Instituto y refrendado por el Rector de la Universidad, distribuía mis horas de trabajo entre los tres primeros días de cada semana. En uno y en otro caso, y con conocimiento y autorización del Director, marchaba a Madrid, donde tenía enfermos a mi madre y a mi padre, éste General del Ejército Español, con más de noventa años de edad y una historia militar que alcanza desde la guerra de África de 1860 hasta la guerra de Cuba de 1898; y que no contaban con otra hija que yo.

También he dejado de asistir a clase alguna temporada, pero ha sido porque el Ministerio de Instrucción Pública, del que dependía como funcionaria, me concedía pensión para el Extranjero.

Con lo expuesto creo que queda desmentido y aclarado lo referente a mi pretendida simpatía por la política de izquierdas y mi supuesta falta de celo en el cumplimiento de mi deber profesional.

El 16 de octubre de 1940, la Comisión depuradora de Valladolid propuso que fuera confirmada en su cargo, pero «con inhabilitación para desempeñar puestos directivos y de confianza». Finalmente, fue sancionada con ese castigo por una Orden de 16 de diciembre de 1940<sup>32</sup>. Tuvo

<sup>32</sup> «Órdenes por la que se resuelven expedientes de depuración por las Comisiones depuradoras C) de las provincias que se indican», BOE 18, 18 de enero de 1941.

que esperar más de doce años a la Orden Ministerial de 24 de diciembre de 1952<sup>33</sup> para que se le cancelara esta doblemente injusta sanción que le fue impuesta, no ya por su pensamiento y actividad política, que no pudieron censurar, sino por la de su marido.

## EL PAPEL DE LA JAE EN LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y EDUCATIVA POR PARTE DE «MUJERES EXPLORADORAS»

La faceta de Rosario Fuentes como investigadora se remonta a los años veinte. En 1927 estableció su residencia de manera temporal en París para realizar estudios filológicos como preparación para la obtención de su cátedra. Como resultado de esta estancia, podemos suponer que tuvo como resultado un estudio comparativo entre el francés y el castellano de una treintena de páginas.<sup>34</sup>

A partir de los años treinta, esta tarea está vinculada a oportunidades para salir al extranjero que le brindaba la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE). En este sentido, la JAE creó un sistema de becas –en aquella época, se utilizaba el término «pensiones»– para salir del país a ampliar la formación en igualdad de condiciones entre hombres y mujeres.<sup>35</sup>

En agosto de 1930, Rosario Fuentes solicitó a la Junta una pensión para París entre octubre de ese año y junio de 1931 para ampliar sus estudios sobre la lengua y la literatura francesas del siglo XIV para establecer comparaciones con las españolas de la misma época. Finalmente, el 21 de octubre de 1930 se le concedió la pensión solicitada por nueve meses<sup>36</sup> y fue a realizar su estancia al año siguiente. Durante ese período, pudo acudir al II Congreso Internacional de Profesores de Lenguas Vivas organizado por la Association des Professeurs des Langues Vivantes

<sup>33</sup> «Orden (rectificada) sobre cancelación de notas relativas a sanciones en los expedientes de depuración o de revisión de los funcionarios del Ministerio de Educación Nacional», BOE 24, 24 de enero de 1953.

<sup>34</sup> Rosario Fuentes, «La expresión de las relaciones locales de la lengua francesa. Estudio histórico comparado», marzo de 1928, pp. 3-4, Trabajos, expediente JAE/57-421, Archivo de la JAE.

<sup>35</sup> Leoncio López-Ocón, «Al hilo del centenario de la JAE (1907-1939): reflexiones sobre la dinamización de un sistema científico y educativo», *Ayer* 70 (2008).

<sup>36</sup> Junta de Ampliación de Estudios, *Memoria correspondiente a los cursos 1928-29 y 1929-30* (Madrid: Junta de Ampliación de Estudios, 1930): 106.

de l'Enseignement Public (APLV) entre el 31 de marzo y el 4 de abril de 1931, al que acudieron 700 congresistas de 25 nacionalidades diferentes, siendo ella la única asistente española.<sup>37</sup> En este sentido, continuó vinculada a los intentos de organización del profesorado de lenguas vivas, acudiendo como única delegada en 1934 a la reunión del Comité de la Federación Internacional de Profesorado de estas lenguas en París e incluso en una hoja de servicio, que se presentaba frecuentemente para determinados trámites, alega que fue fundadora y primera secretaria de una asociación española de profesorado de lenguas vivas.<sup>38</sup>

En febrero de 1932 la catedrática presentó una nueva solicitud para poder sufragar los gastos de desplazamiento y alojamiento en Alemania durante cuatro meses. El propósito del viaje era estudiar la organización y los problemas de la enseñanza en este país, especialmente en lo referente a lenguas vivas y modernas, para poder conocer las nuevas metodologías activas y sistemas como, por ejemplo, la aplicación de medios auxiliares como el gramófono, introducirlas en sus clases y publicar obras enmarcadas en estas nuevas orientaciones adecuadas a las necesidades de la enseñanza oficial española.

En esa solicitud, planteó dos períodos diferentes. El primero, entre junio y octubre, para poder asistir a los cursos de verano I y VII del Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht de Berlín. El primer curso ofrecía en su programa una introducción a la constitución e instituciones educativas alemanas, visitas a escuelas de diferentes modelos y titularidad –tanto estatales como privados–. El otro curso daba una introducción para filólogos extranjeros a los trabajos de la enseñanza superior alemana, una exposición de métodos de los sectores teóricos y prácticos más importantes y visitas a institutos de segunda enseñanza, a la Escuela Superior de Gimnasia y a las escuelas al aire libre. El segundo período planteado era entre diciembre y enero de 1933, para poder acudir a los cursos normales de centros educativos alemanes. A pesar de que finalmente se le otorgó una pensión –de 300 pesetas mensuales y 600 para viajes de ida y vuelta– en julio, para disfrutarla a

<sup>37</sup> María Martínez de Blanco, «La Federación Internacional de Profesores de Lenguas Vivas», en *Nuevos métodos en la enseñanza de idiomas*, ed. Luis Grandía (Madrid: Dirección General de Enseñanza Media, 1962), 851.

<sup>38</sup> Rosario Fuentes, «Hoja de servicios», 16 de noviembre de 1960, caja 97184, ACME.

partir de octubre, no llegó nunca a hacer uso de ella. Solicitó un aplazamiento porque fue nombrada catedrática interina en el Instituto Antonio Nebrija de Madrid, un centro de nueva creación y que necesitaba la presencia de todo su profesorado para organizar sus inicios.<sup>39</sup>

Las principales peticiones de estudios en el extranjero en la JAE eran de Educación y Pedagogía.<sup>40</sup> En cualquier caso, que un gran número de mujeres pudiera vivir esta experiencia en las mismas condiciones que los hombres demostraba que las mujeres habían alcanzado los mismos niveles educativos que ellos y que podían desarrollar las mismas actividades viajando solas, sin padres y sin maridos, y teniendo que desenvolverse en otro idioma diferente a su lengua materna.

Rosario también participó en el crucero universitario por los principales destinos culturales de la cuenca del mar Mediterráneo el verano de 1933. Fue una experiencia viajera en la que participaron varias generaciones estudiantiles y profesorado universitario, así como referentes intelectuales de la época, por lo que no solo fue una propuesta educativa fuera de las aulas, sino que funcionó también como embajadora cultural de la República.<sup>41</sup>

En definitiva, Rosario Fuentes y otras compañeras fueron «mujeres exploradoras»<sup>42</sup> que iban más allá del mero viaje, cogiendo trenes lentísimos e incómodos y pasando penurias para indagar y explorar la cultura, el feminismo y la educación que se estaba desarrollando en países como Francia para mejorar la educación en España, un momento de «transferencia cultural» fundamental para entender la historia del pensamiento europeo de aquel tiempo.<sup>43</sup>

<sup>39</sup> Expediente JAE/57-421, Archivo de la JAE.

<sup>40</sup> Irene Mendoza, «Mujeres pensionadas en Francia por la JAE. Algunas especificidades», Comunicación presentada en el *Congrés Internacional d'Història La Segona República. Cultures i projectes polítics* (Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, 2016).

<sup>41</sup> Francisco Gracia y Josep Maria Fullola, *El sueño de una generación: el crucero universitario por el Mediterráneo de 1933* (Barcelona: Universitat de Barcelona, 2006): 392 y Daniel Marías, «En busca de nuestras raíces: el crucero universitario de 1933 por el Mediterráneo», conferencia presentada en la UNED el 3 de octubre de 2017 en el marco de una exposición.

<sup>42</sup> Teresa Marín, «Viajeras-exploradoras de cultura», *Tabanque: Revista pedagógica* 24 (2011).

<sup>43</sup> María José Solanas, «Historiadores españoles en el París de Braudel: consideraciones sobre las diferentes experiencias historiográficas», en *Actas del VII Congreso de la Asociación de Historia*

## EL CAMINO ENTRE LOS LIBROS Y LAS AULAS: LA TRADUCCIÓN Y LA CREACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO

La década de los años veinte del siglo XX vivió también una época de expansión para las mujeres en la construcción y difusión del conocimiento científico. En este caso, Rosario Fuentes tuvo una fructífera actividad como traductora de obras durante la dictadura de Primo de Rivera y la Segunda República, principalmente del francés y del alemán, mayoritariamente relacionadas con la infancia y la educación para la colección «Ciencia y Educación» de la editorial La Lectura, un proyecto editorial vinculado a la revista sobre artes y ciencias fundada por Francisco López Acebal y dirigida por Clemente de Velasco.<sup>44</sup>

Algunas de estas traducciones tuvieron mucha relevancia en la introducción de obras clave para entender el desarrollo de algunas disciplinas o ámbitos en España. Por ejemplo, gracias a su traducción en 1928, se introdujo en España la obra *La Escuela Única* de Lacroix, una obra fundamental para entender los fundamentos educativos de diferentes corrientes educativas de la época y que influyó en la filosofía educativa de la Segunda República.<sup>45</sup> También tradujo del alemán en 1934 el libro *El desarrollo espiritual del niño*, de Karl Ludwing Bühler, un volumen que contribuyó notablemente a la difusión y consolidación de la psicología evolutiva española en la primera mitad del siglo XX, según la clasificación realizada por José Antonio Gallardo.<sup>46</sup>

Pero Rosario no solo se dedicó a la traducción, sino que, fundamentalmente a partir de los años cuarenta, también escribió libros sobre la lengua y la literatura francesa y su didáctica, especialmente antologías,

---

*Contemporánea, Memoria e Identidades* (Santiago de Compostela: Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela, 2004).

<sup>44</sup> Francisco López Acebal fue un escritor y editor vinculado a la JAE, ocupó el cargo de vicesecretario y fue vocal de la dirección de la Residencia de Estudiantes. Clemente de Velasco fue diputado por el Partido Liberal en las Cortes y fue presidente de la Federación de Sindicatos Agrícolas (Véase Antonio Marco, «Las revistas francesas en “La Lectura” (Madrid, 1901-1920)», en *Imágenes de Francia en las letras hispánicas*, ed. Francisco Lafarga (Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, 1989), 345-354).

<sup>45</sup> José María Hernández (ed.), *Francia en la educación de la España contemporánea (1808-2008)* (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2011), 88.

<sup>46</sup> José Antonio Gallardo, «Selección de libros de texto que influyeron en la difusión y consolidación de la psicología evolutiva española: desde 1901 hasta 1950», *Revista de historia de la psicología* 39, 3-4 (2008): 64.



compendios de textos y libros escolares. La autoría femenina de los libros de texto era algo inusual en la época. De manera gráfica, entre 1902 y 1939 únicamente cinco libros de los autorizados y censurados en segunda enseñanza fueron escritos por mujeres.<sup>47</sup>

A falta de un análisis específico de sus libros de texto de francés enmarcado en la investigación de esta didáctica específica, se pueden tener en cuenta las consideraciones que hicieron sobre ellos algunas personalidades relevantes. Así, el filólogo y catedrático Ángel Lacalle o el literato de la generación del 27 y director de la Real Academia Española (RAE) Dámaso Alonso valoraban que estuvieran «muy bien orientados, escritos con sencillez y claridad y con un asombroso sentido común que falta a casi todos los libros de texto»<sup>48</sup> y «su sentido moderno de la enseñanza y claridad».<sup>49</sup> También fue valorada de manera positiva su *Antología de la Literatura Francesa* por el académico de honor de la RAE José Manuel Blecua, quien llegó a recomendarla a profesores de francés.<sup>50</sup>

Pero ¿eran sus libros utilizados en las aulas a pesar del control exhaustivo por parte de las autoridades franquistas respecto a los textos en escuelas y bibliotecas?<sup>51</sup> Aunque autores como Lacroix fueron perseguidos y, por tanto, su traducción de *La Escuela Única* fue retirada por la depuración llevada a cabo en las bibliotecas,<sup>52</sup> sí hay constancia del uso de sus libros

<sup>47</sup> José Luis Villalaín, *Manuales escolares en España. Tomo III. Libros de texto autorizados y censurados (1874-1939)* (Madrid: UNED, 2002), 510-513.

<sup>48</sup> Ángel Lacalle, [Carta a Fernando González Rodríguez], 8 de junio de 1942, archivo epistolar del Fondo Fernando González, Archivo de la Red de Bibliotecas Canarias (en adelante, BiCa).

<sup>49</sup> Dámaso Alonso, [Carta a Rosario Fuentes], 30 de octubre de 1942, archivo epistolar del Fondo Fernando González, BiCa.

<sup>50</sup> José Manuel Blecua, [Carta a Fernando González], 18 de enero de 1941, archivo epistolar del Fondo Fernando González, BiCa.

<sup>51</sup> Sobre la censura y control de libros de texto, véase Gabriela de Lima, «El control del libro durante el Primer Franquismo», *Diálogos* 18, no. 1 (2014). <https://doi.org/10.4025/dialogos.v18i1.850>; Antonio Pozo, «Enseñanza de la historia en la escuela española entre 1931-1970. Análisis legislativo-pedagógico y su implantación obligatoria en los libros de texto», *CLIO History and History teaching* 40 (2014); Juan Antonio Lorenzo, *La enseñanza media en la España franquista (1936-1975)* (Madrid: Editorial Complutense, 2003). Sobre la depuración de las bibliotecas escolares, véase Ana Martínez Rus, «No sólo hubo censura: la destrucción y depuración de libros en España (1936-1948)», *Creneida* 5 (2017). <https://doi.org/10.21071/calh.v5i.10368>

<sup>52</sup> José Andrés de Blas y Carmen Diego, «Un caso paradigmático de represión cultural: depuración de bibliotecas escolares en la provincia de Palencia durante la Guerra Civil española», *Represura* 7 (2011): Anexo 7.

de texto tanto por alguna carta<sup>53</sup> como por la autorización de los organismos franquistas correspondientes.<sup>54</sup> En sus clases combinaba estos materiales con el uso de otros recursos como el gramófono, normalmente ligado a un carácter activo y oral de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.<sup>55</sup>

## CONCLUSIONES

Si el acceso de las mujeres a las enseñanzas superiores no se consiguió en igualdad de condiciones hasta el siglo XX, costó más aún su acceso a la enseñanza en dichos niveles. A partir de los años veinte comenzaron a incorporarse mujeres como profesoras de instituto y a ocupar cátedras. Entre estas pioneras, Rosario Fuentes Pérez (1898-1970) consiguió quedar la primera en unas oposiciones vacantes a cátedras de Francés en 1928, en las que varias mujeres ocuparon los primeros puestos. Así, en 1929, se convirtió en la primera mujer catedrática del Instituto Zorrilla de Valladolid.

Esta trayectoria como catedrática se ve complementada por un interés en la investigación sobre cuestiones filológicas, históricas y educativas

<sup>53</sup> Ángel Lacalle afirmaba que, a su hija mayor, en el instituto femenino de la capital valenciana, le habían señalado el libro de Rosario como texto (Véase Ángel Lacalle, [Carta a Fernando González Rodríguez], 22 de diciembre de 1941, archivo epistolar del Fondo Fernando González, BiCa).

<sup>54</sup> En 1939 se aprobó el uso de *Lengua francesa. Primer curso y Lengua francesa. Segundo curso* por un curso escolar y un precio de nueve pesetas (Véase «Relación de obras aprobadas definitivamente por la Comisión Dictaminadora de Libros de Texto de Segunda Enseñanza», BOE 315, 11 de noviembre de 1939). En 1940, el uso de la *Antología de la Literatura Francesa* (Véase «Relación de obras aprobadas por la Comisión Dictaminadora de Libros de Texto para la Segunda Enseñanza», BOE 294, 20 de octubre de 1940), que se volvió a autorizar en 1942 junto al manual escolar *Lengua Francesa. Tercer curso e Historia de la Literatura Francesa* (Véase «Relación de libros que han sido autorizados para servir de texto en el curso de 1941 al 1942, previo informe del Consejo Nacional de Educación», BOE 53, 22 de febrero de 1942).

<sup>55</sup> En ello coinciden diferentes testimonios de antiguos alumnos suyos entrevistados: Arcadio Pardo, Federico Bello y Carlos Malillos. El uso del gramófono estaba relacionado con los métodos eclécticos o mixtos, así como los audiovisuales (Véase Javier Suso, «Método ecléctico o mixto» y «Método audiovisual», ed. Juan F. García Bascuñana, *Diccionario de historia de la enseñanza del francés en España (siglos XVI-XX)* (Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, 2017)). Eran numerosas las ventajas de introducir diferentes medios modernos que pudieran reproducir la voz humana para que el alumnado se familiarizara con el sonido exacto de esa lengua diferente a la suya propia, para poder así imitar los patrones nativos, incorporando la oralidad y el carácter activo propios de un método audio-lingual, aunque ello no siempre tuviera que suponer un cambio en la concepción del aprendizaje y las prácticas hegemónicas (Véase Francisco Luis Hernández, «Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje», *Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas* 11 (2000)).

y también contribuyó a la difusión en España de obras especialmente relevantes en el ámbito educativo con diferentes traducciones de obras como *La Escuela Única*. Como investigadora, tuvo vinculación con las pensiones o becas que ofrecía la Junta para la Ampliación de Estudios (JAE) para realizar trabajos de estudio e investigación en el extranjero. En el caso de Rosario, en 1931 pudo disfrutar de una estancia en París donde tuvo el honor de ser la única española asistente en el II Congreso Internacional de Profesorado de Lenguas Vivas. Más adelante también se le concedió una pensión para ir a Alemania, pero no llegó a disfrutarla por motivos laborales.

Además de la traducción de textos, también los elaboró en el ámbito escolar: libros de texto escolares, antologías poéticas, etc. de los que hay referencias positivas. De hecho, hay constancia de que algunos de ellos fueron autorizados por las comisiones encargadas de aprobar su uso en las aulas y se utilizaron en institutos diferentes al suyo. Así, ella en sus clases –basadas sobre todo en lecturas y traducciones, salpicadas con explicaciones de gramática y, en los últimos cursos, de literatura francesa– combinaba el uso de los libros de su autoría con medios auxiliares como el gramófono, influenciada por corrientes europeas y métodos que fomentaban el carácter oral y activo en el aprendizaje de lenguas vivas. En definitiva, una profesora «de gran humanidad y competencia» que no solo trabajó en Institutos de Segunda Enseñanza (Vigo, Valladolid, Madrid, Badalona y Barcelona), sino que también lo hizo en escuelas de peritos industriales y en Escuelas de Magisterio.

Pero esta relevante trayectoria en múltiples aspectos se vio ensombrecida por el proceso de depuración al que fue sometida por las autoridades franquistas como gran parte del profesorado. En su caso, más sangrante por el hecho de valorar más las cuestiones relativas a su marido que las suyas propias, acusada de «haber manifestado simpatía por la política de izquierdas» y de «haber demostrado poco celo en el cumplimiento de su deber profesional», fue inhabilitada durante doce años para desempeñar cargos directivos y de confianza a pesar de que no se encontrara ningún aspecto que la vinculara a organizaciones de izquierdas, simplemente por «ser mujer de un izquierdista».

En definitiva, Rosario Fuentes Pérez perteneció a una generación de mujeres pioneras en el acceso a la docencia y cátedras en la enseñanza

media: quedó en primera posición en sus oposiciones a catedrática de francés y fue la primera catedrática del instituto de Valladolid. Aparte de su docencia en diferentes institutos, escuelas técnicas y de formación del magisterio, destacó en campos como la investigación, la traducción y difusión de obras sobre educación, lingüística e historia y la elaboración de recursos didácticos. Un historial manchado por un doblemente injusto proceso de depuración que se saldó con una sanción durante doce años por «ser mujer de».

### Nota sobre el autor

JORGE FERNÁNDEZ GONZÁLEZ es graduado en Magisterio de Educación Primaria por la Universitat de València y Máster de Investigación en Didácticas Específicas con la especialidad de Didáctica de las Ciencias Sociales por la misma institución, donde también ha sido becario de iniciación a la investigación en su Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. También colabora con el grupo de investigación e innovación en educación geográfica e histórica *Social(s)UV*.

Ha coordinado el proyecto audiovisual de recuperación de la historia de los barrios marítimos de la ciudad de València, *46022: memòria de barri* y centra sus investigaciones en las representaciones sociales y concepciones epistemológicas sobre las Ciencias Sociales, la historia oral y local, así como el uso de las TIC como recurso didáctico.

Trabaja como maestro en centros públicos del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Durante el curso 2020-2021 ejerce en la Escuela Teresa Miquel i Pàmies de Reus.

### REFERENCIAS

- Araque, Natividad. «Las primeras mujeres catedráticas de institutos de enseñanza secundaria en España durante la dictadura de Primo de Rivera y su relación con la JAE». En *Aulas modernas*, editado por Leoncio López-Ocón, 179-214. Madrid: Universidad Carlos III, 2014.
- Benso, Carmen. «Exclusión, discriminación y resistencias: el acceso de la mujer al sistema educativo (1833-1930)». En *Xénero e educación social*,

- coordinado por Elisa Jato y Lucía Iglesias, 57-78. Santiago de Compostela: Edicions Laiovento, 2003.
- Blas, José Andrés de y Carmen Diego. «Un caso paradigmático de represión cultural: depuración de bibliotecas escolares en la provincia de Palencia durante la Guerra Civil española». *Represura* 7 (2011).
- Ezama, Ángeles. *Las musas suben a la tribuna: visibilidad y autoridad de las mujeres en el Ateneo de Madrid (1882-1939)*. Madrid: Genuève Ediciones, 2018.
- Fernández, Juan Manuel. «La destrucción de la modernidad republicana. (Sin) razones del exilio pedagógico español». *Historia y Memoria de la Educación* 9 (2019): 61-99. <https://doi.org/10.5944/hme.9.2019.22520>
- Flecha, Consuelo. *Las primeras universitarias en España (1872-1910)*. Madrid: Narcea, 1996.
- Gallardo, José Antonio. «Selección de libros de texto que influyeron en la difusión y consolidación de la psicología evolutiva española: desde 1901 hasta 1950», *Revista de historia de la psicología* 39, no. 3-4 (2008): 61-67.
- González, Fernando. *Hogueras en la montaña*. Madrid: Imprenta Clásica Española, 1924.
- Gracia, Francisco y Josep Maria Fullola: *El sueño de una generación: el crucero universitario por el Mediterráneo de 1933*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2006.
- Hernández, Jose María (ed). *Francia en la educación de la España contemporánea (1808-2008)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2011.
- Junta para la Ampliación de Estudios. *Memoria correspondiente a los cursos 1928-29 y 1929-30*. Madrid: Junta para la Ampliación de Estudios, 1930.
- Lima, Gabriela de. «El control del libro durante el Primer Franquismo». *Diálogos* 18, no. 1 (2014): 361-380. <https://dx.doi.org/10.4025/dialogos.v18i1.850>
- López-Ocón, Leoncio. «Al hilo del centenario de la JAE (1907-1939): reflexiones sobre la dinamización de un sistema científico y educativo». *Ayer* 70 (2008): 265-278.
- Lorenzo, Juan Antonio. *La enseñanza media en la España franquista (1936-1975)*. Madrid: Editorial Complutense, 2003.
- Marco, Antonio. «Las revistas francesas en “La Lectura” (Madrid, 1901-1920)». En *Imágenes de Francia en las letras hispánicas*, editado por Francisco Lafarga, 345-354. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, 1989.
- Marías, Daniel. «En busca de nuestras raíces: el crucero universitario de 1933 por el Mediterráneo». Conferencia presentada en la UNED, 3 de octubre de 2017. Disponible en: <https://canal.uned.es/video/5a6f7194b1111f39688b456f>
- Marín, Teresa, «Viajeras-exploradoras de cultura». *Tabanque: Revista pedagógica* 24 (2011): 191-206.

- Martín, Francisco, Isabel Grana y Carmen Sanchidrián. «La depuración franquista de los docentes: control y sometimiento ideológico». *Historia de la educación* 29 (2010): 241-258.
- Martínez de Blanco, María. «La Federación Internacional de Profesores de Lenguas Vivas». En *Nuevos métodos en la enseñanza de idiomas*, editado por Luis Grandía, 849-856. Madrid: Dirección General de Enseñanza Media, 1962.
- Martínez Rus, Ana. «No sólo hubo censura: la destrucción y depuración de libros en España (1936-1948)». *Creneida* 5 (2017): 35-65. <https://doi.org/10.21071/calh.v5i.10368>
- Mendoza, Irene. «Mujeres pensionadas en Francia por la JAE. Algunas especificidades». Comunicación presentada en el *Congrés Internacional d'Història La Segona República. Cultures i projectes polítics*, Barcelona, 2016.
- Pardo, Arcadio. «Los años de Fernando González en Valladolid. La inmersión castellana en su poesía». *Estudios Canarios. Anuario del IECan* 2, 50-51 (2008): 643-656.
- Poveda, María. «Mujeres y segunda enseñanza en Madrid (1931-1939). El personal docente femenino en los institutos de bachillerato». Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2014.
- Pozo, Antonio. «Enseñanza de la historia en la escuela española entre 1931-1970. Análisis legislativo-pedagógico y su implantación obligatoria en los libros de texto». *Clio. History and History teaching* 40 (2014): 28-41.
- Salvador, María Antonia. «La depuración del profesorado femenino en la guerra civil: el caso de Doña Rosario Fuentes del Instituto Zorrilla de Valladolid». *CEE Participación Educativa* 15 (2010): 225-233.
- Sanchidrián, Carmen, Isabel Grana y Francisco Martín. «Análisis y valoración de los expedientes de depuración del profesorado de Instituto de Segunda Enseñanza en el franquismo (1936-1942). Resultados generales». *Revista de Educación* 356 (2011): 377-399. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-356-044>
- Sevilla, Diego. «La ley Moyano y el desarrollo de la educación en España». *Ethos educativo* 40 (2007): 110-124.
- Solanas, María José. «Historiadores españoles en el París de Braudel: consideraciones sobre las diferentes experiencias historiográficas». En *Actas del VII Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, Memoria e Identidades*. Santiago de Compostela: Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela, 2004.
- Suso, Javier. «Método audiovisual». En *Diccionario de historia de la enseñanza del francés en España (siglos XVI-XX)*, editado por Juan F. García Bascuñana [en línea]. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, 2017. Disponible en: <http://www.grelinap.recerca.urv.cat/ca/projectes/diccionario-historia-ensenanza-frances-espana/entradas/150/metodo-audiovisual>

- Suso, Javier. «Método ecléctico o mixto». En *Diccionario de historia de la enseñanza del francés en España (siglos XVI-XX)*, editado por Juan F. García Bascuñana [en línea]. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, 2017. Disponible en: <http://www.grelinap.recerca.urv.cat/ca/projectes/diccionario-historia-ensenanza-frances-espana/entradas/152/metodo-eclectico-o-mixto>
- Villalaín, José Luis. *Manuales escolares en España. Tomo III. Libros de texto autorizados y censurados (1874-1939)*. Madrid: UNED, 2002.
- Viñao, Antonio. «Del bachillerato de élite a la educación secundaria para todos». En *Historia de la Enseñanza Media en Aragón*, coordinado por Guillermo Vicente, 449-472. Aragón: Institución Fernando el Católico, 2011.





# JUEGOS CIENTÍFICOS Y DE CONSTRUCCIÓN EN LA EDUCACIÓN Y EN LA INDUSTRIA: VALORES E INTERACCIONES EN ESPAÑA (1920-1936)<sup>α</sup>

*Scientific and construction toys in education and industry:  
values and interactions in Spain (1920-1936)*


Víctor Guijarro Mora<sup>β</sup>

Fecha de recepción: 03/05/2020 • Fecha de aceptación: 18/09/2020

**Resumen.** El presente estudio contempla la extensión e influencias mutuas de un tipo de prácticas renovadoras promovidas en dos dimensiones de la educación, la formal y la no formal, en el segundo y tercer decenios del siglo veinte en España. Estas coincidieron, como parte de la crítica a la escuela tradicional, en un replanteamiento de las relaciones de los estudiantes y aficionados con los materiales empleados en el proceso de aprendizaje. En ellas se defendía que el objeto en lugar de ser una realidad lejana, simbólica e intocable, sujeto a la concepción memorista y verbalista de la educación, debía ser un útil próximo y manipulable que contribuyera a despertar las aptitudes inventivas del alumnado, especialmente en las disciplinas científicas. Así, se analizarán las conexiones y diferencias entre los principios de los movimientos incluidos en la enseñanza activa y las estrategias de las empresas dedicadas a la fabricación de juguetes de construcción, en particular las llevadas a cabo por una marca, *Meccano*, altamente representativa en la época en el sector aludido.

**Palabras clave:** Enseñanza activa; Fabricantes de juguetes instructivos; Objetos educativos; Trabajos manuales; *Meccano*; 1920-1936; España.

<sup>α</sup> El estudio se ha llevado a cabo en el marco del proyecto de investigación 'Desafíos educativos y científicos de la Segunda República: internacionalización, popularización e innovación en universidades e institutos' (Convocatoria 2018 de Proyectos de I+D de Generación de Conocimiento, PGC2018-097391-B-I00). El autor desea expresar su agradecimiento a las personas que en el proceso de evaluación y revisión han realizado contribuciones a mejorar las ideas y planteamientos expuestos en el manuscrito.

<sup>β</sup> Departamento de Ciencias de la Educación, Lenguaje, Cultura y Artes, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Rey Juan Carlos, en c/Tulipán, s/n, Móstoles, 28933, Madrid, España. victor.guijarro@urjc.es  <https://orcid.org/0000-0002-8570-5119>

**Abstract.** *This study contemplates the extension and mutual influences of certain kinds of renovating practices promoted in two realms of education, formal and non-formal, in the second and third decades of the 20th century in Spain. As part of a broader critique of the traditional school, these new perspectives coincided in their rethinking of the students' and amateurs' relationship with the materials used in learning process. For them, the object, rather than constituting a distant, symbolic and untouchable reality –subject to a memory-based, verbalist conception of education–, should be a close, touchable tool whose handling contributes to awakening the inventive abilities of students, especially in scientific disciplines. We will analyze the connections and differences between the principles of movements included in active teaching and the strategies of companies dedicated to the manufacture of construction toys, particularly those carried out by a preeminent brand working in this sector at the time, Meccano.*

**Keywords:** *Active education; Instructive toy makers; Teaching objects; Manual work; Meccano; 1920-1936; Spain.*

## INTRODUCCIÓN

En los tres primeros decenios del siglo veinte se consolida en diversos círculos académicos la idea de que el cambio en los procedimientos de aprendizaje pasaba por dedicar una atención especial a una cultura educativa que favoreciera la acción y el dinamismo en el espacio del aula. Un presupuesto que demandaba una atención preferente a la interacción del estudiante con el mundo material, representado en la forma de piezas intercambiables, de artificios desmontables, de figuras geométricas y de objetos cotidianos simples. Como consecuencia, se estimulaban las capacidades sensoriales y corporales y se favorecía la oposición al intelectualismo de la escuela tradicional basada en el memorismo y el verbalismo.

Además, en la instrucción no formal, los fabricantes de juguetes instructivos ofertaban modos de entretenimiento que permitían, mediante la manipulación de piezas estandarizadas, aprender la lógica que dominaba las destrezas científicas básicas, según se aseguraba en sus promociones publicitarias. Este era el propósito de las cajas de construcciones y de otros equipos que destinaban algunas marcas al mercado doméstico,<sup>1</sup> presupuestos que mantenían analogías con la pretensión de los reformadores de la educación.

<sup>1</sup> Melanie Keene, «Every boy and girl a scientist. Instruments for children in Interwar Britain», *ISIS* 98, no. 2 (2007): 275. En el trabajo nos vamos a referir básicamente a los conjuntos de construcción

Por un lado, las grandes compañías del juguete, cuando intervienen en el mercado educativo, lo hacen reproduciendo el discurso ya presente en la escuela activa,<sup>2</sup> la que favorecía la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Ahora bien, dentro de la retórica empresarial adquiere un valor diferente. Esta segunda vida de los tópicos, iconos y estereotipos estaba destinada a crear nuevos imaginarios y en parte también a cuestionar la escuela tradicional.

Por el otro, la industria, a través de redes de distribuidores influye igualmente en las prácticas de la escuela oficial, facilitando la introducción de sus modelos en el currículo público.

Los dos efectos mencionados constituyen los temas de análisis propuestos en este trabajo, cuyo fin es comprobar los procedimientos empleados en las estrategias publicitarias persuasivas de los empresarios y los matices que adquirieron algunas de las imágenes que compartieron con la retórica de la educación activa, como las de simplicidad, juego,<sup>3</sup> creatividad y construcción. Para ello se seleccionará un corpus documental perteneciente a una de las industrias más representativas del período examinado, la inglesa *Meccano*, que alcanzó una notable difusión en España en los años 1920 y 1930.

Se examinarán así las influencias mutuas entre estas dos dimensiones de la educación, la formal y la no formal,<sup>4</sup> en un momento de replanteamiento

---

dedicados a la ingeniería y los montajes científicos; para otros modelos y otros propósitos, especialmente relacionados con la arquitectura, véase Juan Bordes, *Historia de los juguetes de construcción* (Madrid: Cátedra, 2012).

<sup>2</sup> En este concepto de contornos indefinidos agrupamos diversos movimientos y colectivos que promovieron reformas en los estudios de la naturaleza («Nature Studies» en los países anglosajones), cuyo propósito era despertar la curiosidad y el espíritu crítico de los alumnos, y que mantiene lazos con la escuela nueva y la escuela progresiva; véase Peter Gordon y Denis Lawton, *Dictionary of British Education* (Londres: Woburn Press, 2005, 1ª ed. de 2003)

<sup>3</sup> Sobre la importancia del juego como recurso educativo en el marco institucionista y renovador español, en el que se promueve la enseñanza activa, véanse los trabajos de Andrés Payá Rico, «Aprender deleitando. El juego infantil en la pedagogía española del siglo XX». *Bordón. Revista de Pedagogía* 65, no. 1 (2013): 37-46; «El juego popular y tradicional en la historia de la educación española contemporánea», *Historia de la Educación* 38 (2019): 43-49, y «El juego y el juguete en la historia de la escuela», en Óscar Barberá, Alejandro Mayordomo Pérez, coords. *Escoles i mestres: dos siglos de historia y memoria en Valencia* (Valencia: Universidad de Valencia, 2017), 137-152.

<sup>4</sup> Partimos de la distinción entre educación formal, no formal e informal realizada por Jaume Trilla Bernet en *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social* (Barcelona: Ariel, 1993), 13. En general, la primera pertenece a las estructuras del currículo educativo oficial y la

de los patrones de la escuela tradicional, así como los agentes que facilitaron esas mediaciones.

### ENSEÑANZA ACTIVA, «MANUALISMO» Y LENGUAJE CORPORAL

En distintos lugares se consolidaron focos de irradiación de nuevos planteamientos en la manera de enseñar los contenidos del currículo escolar. Todos ellos se presentaron como alternativas a una suerte de escuela «tradicional» o clásica. Algunos alcanzaron renombre internacional y han sido objeto de diversos estudios y atención, como la Escuela Decroly (en Bélgica), la de Bedales (Inglaterra), Seidel (Alemania), la Casa dei Bambini (perteneciente a la institución Montessori, Italia), la Institución Libre de Enseñanza (España), por señalar solo algunos ejemplos. El rasgo común de estas experiencias es que la atención de sus programas estaba centrada preferentemente en los niveles primarios de la educación (hasta aproximadamente 12 años). Pero también encontramos en algunas propuestas planes de mayor alcance que se extendían a la enseñanza secundaria y a la formación en general.

Estos proyectos coincidían en la atención preferente que dedicaban a los ejercicios prácticos que tenían lugar en las aulas, un concepto que abarcaba los trabajos manuales, la construcción de dispositivos simples o más complejos y las experiencias que llevaban a cabo los estudiantes con diferentes tipos de materiales en las asignaturas de física y química.

Comprobamos esta predisposición en los pensionados españoles, influidos por la mentalidad institucionista, que viajaron a centros belgas, franceses e ingleses principalmente. En las crónicas de sus visitas destacan las dimensiones prácticas de las enseñanzas, como hace el maestro Dionisio Prieto Fernández, en cuya memoria titulada «El trabajo manual en las escuelas primarias de París y Bruselas», relativa a las escuelas normales parisinas, se lee que sus propósitos eran:

- 1.º Romper la monotonía de los ejercicios puramente intelectuales, en los cuales el niño raramente tiene ocasión de ejercitar sus sentidos.
- 2.º Desenvolver en cierta medida la destreza de la

---

segunda, no, pudiéndose llevar a cabo, si bien no exclusivamente, en contextos domésticos mediante juegos y entretenimientos.

mano, pero sobre todo la exactitud del ojo por la observación continua de formas geométricas regulares y por la apreciación de las relaciones entre sus dimensiones.<sup>5</sup>

Similares atenciones y juicios encontramos en las memorias de los inspectores de primera enseñanza Ángel Rodríguez Mata<sup>6</sup> y Antonio Ballesteros Usano,<sup>7</sup> donde se hace notar el contraste entre los modelos francés y belga, y donde se afirma, aludiendo al último (más descentralizado y menos intelectualista), que «Todo se funda en el hacer, adiestrándoles la vista, las manos y el gusto».

En el período de la Segunda República, el ideario de la escuela nueva, con el fomento de la «habilidad y el dominio manual», aparece en los lugares preferentes de la política educativa, al menos sobre el papel.<sup>8</sup> Una de las figuras reconocibles en el impulso de ese movimiento en el período mencionado fue Lorenzo Luzuriaga.<sup>9</sup> En la enseñanza secundaria, el lugar donde mayor visibilidad lograron las propuestas mencionadas fue en los proyectos de los Institutos-Escuela auspiciados por la Junta para la Ampliación de Estudios. El contacto activo de los estudiantes con los materiales, como se verá, es uno de los ejes sobre los que pivotan las enseñanzas.

En los Institutos-Escuela establecidos –el primero– en 1918, se asumieron de igual manera los planteamientos del «manualismo». Los trabajos prácticos se contemplaban como manipulaciones de laboratorio al servicio de las ciencias. Estas tareas, se decía, además de servir «para la educación de los sentidos, para alcanzar la perfecta correlación entre

<sup>5</sup> Junta para la Ampliación de Estudios, *Anales XVIII* (1924): 94.

<sup>6</sup> Ángel Rodríguez Mata, «El método activo aplicado en las escuelas de Francia y Bélgica», *JAE, Anales XIX* (1924).

<sup>7</sup> Antonio Ballesteros Usano, «Características de la enseñanza primaria en Francia, Bélgica y cantón suizo de Neuchatel», *JAE, Anales XVIII* (1924); véanse por ejemplo las pp. 230-231. En la p. 218 se afirma que la enseñanza es democrática, en la medida en que se interesa por desarrollar la individualidad de los niños dentro del orden de la clase.

<sup>8</sup> Adolphe Ferrière, «École», en Sébastien Faure, *Encyclopédie anarchiste* (París: La Librairie internationale, 1925-1934, tome 2), 622-623. Sobre su influencia en la Segunda República, Teresa Marín Eced, «Influencias europeas en la formación profesional de docentes españoles durante la II República Española», *Revista de Educación* 285 (1988): 93-110.

<sup>9</sup> Pilar Maestro, «Lorenzo Luzuriaga y la educación republicana», *Pasajes: Revista de pensamiento contemporáneo* 21-22 (2007): 19-42.

la mente y la mano, y como auxiliares para el desarrollo mental», representaban una «excelente ocasión para estudios con los cuales pueden combinarse, v. gr.: las Matemáticas, la Física, las Ciencias naturales».<sup>10</sup> El taller de carpintería, por ejemplo, estuvo dedicado en el curso 1926-27 a elaborar materiales para enseñanzas científicas.<sup>11</sup> A continuación, revisamos algunas de las experiencias que se llevaron a cabo que, supuestamente, representaban una proyección de las propuestas asumidas.

La lectura cuidadosa de los textos compuestos por León y Catalán<sup>12</sup> proporciona una valiosa información acerca del alcance y problemas de la enseñanza activa de la ciencia, dada la escasa documentación disponible sobre lo que ocurría dentro de las aulas. De acuerdo con estos manuales-informe, en los recintos educativos se observan diversas formas de manejar los materiales. En algunos ejercicios se reconoce fácilmente que pertenecen a un grupo de útiles que son accesibles a los alumnos y que estos son capaces de manipular. Los primeros que forman parte del plan curricular son sobre medidas de longitud, superficie y volumen. En cuanto a la longitud basta disponer unos alfileres en la línea curva y utilizar una cuerda; una vez señalados los límites se traslada la medida sobre un «decímetro». Posteriormente, «se debe hacer entablar una pequeña discusión, entre los que han empleado diferentes sistemas, sobre cuál de ellos da el valor más exacto».<sup>13</sup> La coordinación en esta práctica, como otras en las que se emplean materiales simples y manejables, se efectúa entre la mano y el ojo, prestando atención a la exactitud al comparar diferentes longitudes. Pero igualmente se aprenden en este proceso elementos del conocimiento tácito, fundamentales en las operaciones manuales y corporales en general, pero que no son

<sup>10</sup> JAE, *Memoria correspondiente a los cursos 1922-3 y 1923-4*, 325; en Víctor Guijarro y Leonor González, «La presencia de la tecnología en la utopía pedagógica: el Instituto de San Isidro y los Institutos-Escuela promovidos por la JAE», en Leonor González y Vicente J. Fernández, *El Instituto de San Isidro. Saber y patrimonio. Apuntes para una historia* (Madrid: CSIC, 2013), 182.

<sup>11</sup> «En el taller de carpintería para los niños se estableció, durante el curso, una relación entre esta clase de trabajo manual y la clase de Física, construyendo los alumnos diversos aparatos y utensilios destinados a las prácticas de esta asignatura. Existe el propósito de continuar por este camino en los próximos cursos, construyendo varios aparatos ya proyectados y enlazando la enseñanza manual con la Física y probablemente con otras ramas de la enseñanza.» (JAE, *Memoria*, 1929, 317)

<sup>12</sup> *Exposición de la enseñanza cíclica de la Física y la Química*, curso 1931 (Madrid: JAE, 1931); 1934 (Madrid: JAE, 1934); curso 1935 (Madrid: JAE, 1935).

<sup>13</sup> Andrés León Maroto y Miguel Ángel Catalán, *Exposición de la enseñanza cíclica de la Física y la Química* (Madrid: JAE, 1931), 15.

reconocidos en los análisis y explicaciones de este tipo de trabajos experimentales. Hay indicaciones que recuerdan de manera indirecta a otro tipo de competencias que se adquieren inconscientemente, como cuando se advierte que «Es conveniente hacer una segunda lectura», poniendo, por ejemplo, un número doble de alfileres. Son comentarios o consejos (habitualmente precedidos por el término «conviene») que no corresponden tanto a la estructura fundamental y explícita de la comprobación propuesta como a la implícita, y que son asimilados después de una extensa experiencia de ensayos y errores.<sup>14</sup>

Hay otros ejercicios en los que los resultados del uso de los materiales y su disposición, aunque sean accesibles (alfileres, espejos...) es altamente previsible, dado que están al servicio de la visualización de leyes elementales. Es tal la confianza en la replicación de los modelos que las pequeñas desviaciones son atribuidas a la complejidad del fenómeno estudiado o a otras circunstancias accidentales. Esto es lo que ocurre con los ejercicios relativos a la propagación, reflexión y refracción de la luz, donde hay poco margen para el descubrimiento y la experiencia consiste en comprobar la coincidencia entre el valor estimado y el que se encuentra en unas tablas. Pero cualquier discrepancia más allá de las cantidades admisibles es considerada simplemente un error. Se trata solo, como se reconoce, de «hacer ver», no de construir.

Puede distinguirse otra categoría de experiencias de contacto manual en la que se emplean objetos prefabricados, clásicos en las colecciones de los gabinetes, aunque, en principio, su uso según el plan pedagógico asumido no fuera recomendable. Son, entre otros, el prisma y la báscula, que no corresponden precisamente a la categoría de material simple. De nuevo, con el primero, el ejercicio está centrado en comprobar las diferencias entre las estimaciones y los valores teóricos, en este caso aplicado a la desviación de un rayo. Con el segundo, una parte de la experiencia consiste en conocer el propio instrumento. Aquí se añaden algunas precauciones que corresponden a la adquisición de las destrezas de uso de un aparato y que forman parte igualmente de los elementos del conocimiento tácito,

<sup>14</sup> De este orden es la advertencia de la experiencia contemplada para «establecer» la ley de la palanca, donde se afirma que en el montaje del aparato se emplea «Un doble decímetro, una cuña de madera con la arista no muy pronunciada, más bien un poco matada, con lo cual se facilitará el mantener luego el equilibrio, y dos corchos para evitar sea muy grande la oscilación del doble decímetro» (León y Catalán, *Exposición*, 38).

como «Ver si los platillos están limpios y secos. Ver si el fiel coincide con el cero cuando los platillos no tienen peso. Colocar el cuerpo que se va a pesar en el platillo izquierdo y las pesas en el derecho [...]».<sup>15</sup>

Hay una última categoría de experiencias que no son intuitivas y que probablemente tampoco pertenezcan al grupo de las que llevan a cabo los alumnos. En este caso lo que se busca es promover la capacidad de observación-reacción ante una demostración, con preguntas que guían las respuestas hacia un resultado previsto, como si se siguiera el método socrático. Son las que tienen lugar empleando los materiales que ilustran los principios de Arquímedes y de Pascal.<sup>16</sup> Con estas prácticas se pretendía más que estimular una competencia de coordinación motora y visual, entrenar la atención para aislar los elementos que son relevantes de un fenómeno complejo.

Además de estas evidencias conocemos otros escasos ejemplos, de los que contamos con pruebas indirectas, en los que se promovió la interacción del estudiante con el material como un recurso pedagógico y epistemológico, ya que los propósitos perseguidos eran facilitar la comprensión de los contenidos y la asimilación de rutinas relativas a los procedimientos científicos de investigación y comprensión del mundo.

El profesor José Estalella también realizó contribuciones al fomento y organización de este estilo de aproximación al material, en el que se repiten expresiones que recuerdan la importancia de poner en las manos de los estudiantes los objetos. Estalella estuvo comprometido desde sus inicios con el proyecto de los Institutos-Escuela, y fue nombrado en 1932 director de la sede que se abrió en Barcelona. Escribió varios trabajos en los que defendía la visión del aprendizaje de la física y la química como un juego participativo que había que proteger contra las tentaciones de la solemnidad.<sup>17</sup>

<sup>15</sup> León y Catalán, *Exposición*, 42.

<sup>16</sup> En relación con estas propiedades las cuestiones planteadas son «¿Por qué no baja el mercurio completamente? ¿Qué sucederá al nivel de mercurio en el interior del tubo si la presión atmosférica aumentase o disminuyese? ¿Qué queda sobre la superficie del mercurio en el interior del tubo?» (León y Catalán, *Exposición*, 60).

<sup>17</sup> Dos textos representativos de esta orientación son las dos partes de «La simplificación del material escolar de Física y Química», publicadas ambas en la *Revista de Segunda Enseñanza* en los años 1925 y 1926 respectivamente. En estos trabajos se defendía que la tarea del enseñante debe ser guiar a los alumnos en el reconocimiento de la multitud de materiales más o menos simples que tiene a su



Estos enfoques de la enseñanza científica, que contaron con antecedentes en el siglo diecinueve, se intentaron impulsar en la educación formal del primer tercio del siglo veinte con resultados desiguales, ya fuera por su excepcionalidad o por su discontinuidad. Atendiendo a los datos disponibles, no puede afirmarse por tanto que fuese una práctica generalizada; más bien fue un movimiento minoritario, aunque al menos sí fue conocida por múltiples maestros que asistían a los cursos impartidos en el Museo Pedagógico Nacional o a las escuelas normales, como la de Guadalajara, dirigida por Modesto Bargalló, profesor comprometido con la orientación pedagógica descrita.

### VALORES DEMOCRÁTICOS DEL «MANUALISMO»

También podemos asegurar que, junto con su consideración como un ensayo pedagógico y epistemológico, como se ha mencionado, la promoción de esta forma de entender la formación científica se inscribía para sus defensores en una cosmovisión más amplia que contemplaba no solo transmitir competencias, sino formas de vida presentes en una educación integral. En esta manera de entender la educación hay que enmarcar las posiciones, entre otras, de Manuel Bartolomé Cossío y el pragmatismo de John Dewey.

Cossío, director del Museo Pedagógico Nacional desde 1882, mantenía que la educación técnica y particularmente el entrenamiento de los estudiantes con los materiales no tenía como cometido la formación de aprendices, sino el desarrollo integral del ser humano, un ideal que tenía un alcance preferentemente moral.<sup>18</sup> Y este propósito estaba vinculado

---

alrededor para verificar y descubrir sin intermediarios los principios naturales. En concreto, en el dedicado a la Física se podía leer lo siguiente: «Dejemos de recordar los aparatos clásicos de demostración; si los detesto, detesto igualmente, y a veces más, todos los esfuerzos hechos para imitarlos. No hablemos de ellos; no los tomemos nunca por norma o por modelo. Todos llevan el estigma del proceso mediante el cual se ha permitido construir un objeto de elevado precio para los profesores de traje de etiqueta que, encerrados en su torre de marfil, temían lastimarse los dedos por el contacto con la ruda realidad. Solo excepcionalmente pueden sacarse de aquellos aparatos enseñanzas. En general vale más proceder, razonar y avanzar como si no existiesen», José Estalella, «La simplificación del material escolar de Física y Química», *Enseñanza media*, 80-83 (1960): 639.

<sup>18</sup> Palabras pronunciadas en 1906, recogidas por Eugenio Otero Urtaza, *Manuel Bartolomé Cossío: pensamiento pedagógico y acción educativa* (Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE, 1994), 155-156; véase Víctor Guijarro, *Artefactos y acción educativa. La cultura del objeto científico en la enseñanza secundaria en España (1845-1930)* (Madrid: Dykinson, 2018), 48-49.

con el modo de emplear los materiales disponibles en la clase. «Toda educación debe ser esencialmente creadora», afirmaba. De esta manera, no debían admitirse en las aulas objetos previamente manufacturados, porque la educación consistía precisamente en el proceso de elaboración de los propios artefactos que, como un termómetro, por mencionar un ejemplo, se usaban para estudiar las leyes naturales.<sup>19</sup>

A mi juicio, uno de los pensadores que realizó contribuciones significativas destinadas a transformar la praxis manual en un proyecto político fue John Dewey, autor con una destacada presencia en España.<sup>20</sup> Revisaremos algunas de las ideas que aparecen en particular en dos obras representativas, *Democracia y educación* (1ª ed. de 1916), publicada por primera vez en español en los años 1926 y 1927 por Ediciones de La Lectura<sup>21</sup>, y *Experiencia y educación* (1938).<sup>22</sup>

Además de las diversas consideraciones que aparecen en la obra, en el apartado específicamente dedicado a explicar en qué consiste la democratización de la educación sostiene que en el espacio del aula los individuos comparten sus intereses, de tal manera que la acción de uno de ellos debe contemplar la acción de los demás. Estas prácticas participativas presuponen desestimar «aquellas barreras de clase, raza y territorio nacional que impiden que el hombre perciba la plena significación de su actividad». <sup>23</sup> De esta manera, ampliando el número de estímulos a los que una persona ha de responder se asimilan los hábitos que corresponden a un modo de vivir asociado, que supera los contornos de unos intereses parciales y limitados. Según estos principios, la educación no debe estar al margen del entorno social: «El material de los estudios

<sup>19</sup> Ya antes, Francisco Giner de los Ríos, creador y director de la Institución Libre de Enseñanza, había contemplado esta correlación entre la educación manual y la formación integral: «La Institución Libre es también la primera que en España ha introducido el trabajo manual en toda la enseñanza primaria, y tal vez una de las primeras en Europa que lo ha incluido en la secundaria por considerarlo un elemento indispensable, no solo de la educación técnica, sino, dentro de ciertos límites, de toda la educación racional humana», Francisco Giner de los Ríos, *Obras selectas*, ed. de Isabel Pérez-Villanueva Tovar (Madrid: Austral, 2004), 318. Las palabras anteriores fueron pronunciadas en el Congreso Internacional sobre Educación, celebrado en Londres en 1884.

<sup>20</sup> Véase Maestro, «Lorenzo Luzuriaga», 36-37.

<sup>21</sup> Lorenzo Luzuriaga realizó una traducción para la editorial Losada publicada en 1967.

<sup>22</sup> Traducida por Lorenzo Luzuriaga para la editorial Losada en 1939, ya en el exilio.

<sup>23</sup> John Dewey, *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación* (Madrid: Ediciones Morata, 1998), 82.

escolares traduce en forma concreta y detallada los significados de la vida social corriente que es deseable transmitir». <sup>24</sup>

Dewey dice más adelante al exponer los procedimientos de enseñanza que deben cultivarse que el conocimiento más inmediato y que más profundamente se conserva es el de «cómo hacer». Es bajo esta premisa como se justifica la identificación del conocimiento con la acción. En la afirmación del pensador estadounidense que sigue se reconoce con claridad que en el aprendizaje están comprometidas las facultades sensoriales y particularmente las manuales: <sup>25</sup>

Cuando bajo la influencia de una concepción escolástica del conocimiento [que ignora todo lo que no sean hechos y verdades científicamente formulados] la educación deja de reconocer que la materia de estudio primaria o inicial existe ya como materia de un hacer activo, que exige el uso del cuerpo y el manejo del material, entonces la materia de enseñanza se aísla de las necesidades y propósitos del alumno, y llega a ser así algo que debe memorizarse y reproducirse cuando se pide.

Y después se reproduce una de las fórmulas mágicas de este movimiento, la de «aprender haciendo». La expresión, que también había utilizado Cossío, <sup>26</sup> enfatiza el interés de los conocimientos adquiridos mientras se opera y manipula con el material directamente. En la atención dedicada a esta realidad lo que Dewey desea mostrar es la relación íntima que se establece con el objeto cuando este forma parte de nuestra proximidad y cercanía, una correspondencia inexistente con las formas abstractas, remotas y frías. <sup>27</sup>

<sup>24</sup> Dewey, *Democracia y educación*, 159.

<sup>25</sup> Dewey, *Democracia y educación*, 161; John Dewey, *Experiencia y educación*, ed. de Javier Sáenz Obregón (Madrid: Biblioteca Nueva, 2010), 102-103.

<sup>26</sup> Precisamente en la conferencia impartida en 1905 en El Sitio de Bilbao y publicada con el título «El maestro, la escuela y el material de enseñanza» el siguiente año. Allí se decía: «Y, sobre todo, y esto es lo más importante para el niño en la escuela primaria, al construirlos les habrá quitado el misterio, habrá intimado con ellos, penetrado en las leyes naturales que demuestran; habrá, no *aprendido*, sino *hecho*, fabricado y adquirido la potencia de seguir fabricando. He aquí uno de los grandes principios restaurados por la educación contemporánea: el aprendizaje por la acción, el *learning by doing* del pueblo americano», Manuel B. Cossío, *El maestro, la escuela y el material de enseñanza y otros escritos*, ed. de Eugenio Otero Urtaza (Madrid: Biblioteca Nueva, 2007), 66.

<sup>27</sup> Dewey, *Democracia y educación*, 162.

Esta manera de apreciar las realidades materiales se inserta en su concepción de la democracia, ya que estos conocimientos se complementan con las experiencias que compartimos con los demás para formar empresas comunes; así pues: lo que los demás nos comunican nos concierne «realmente y por tanto toda noticia sobre ellas que nos ayude a tratar las cosas que tenemos a mano cae dentro de la experiencia personal».<sup>28</sup> Lo contrario es «trabajo memorista», «preocupación atomística por los hechos» o «meras palabras», si «lo comunicado no puede organizarse en la experiencia existente del alumno».<sup>29</sup>

En este contexto, la tarea del educador es asegurar, empleando las materias que forman parte del programa, un ambiente adecuado que estimule a los estudiantes para que estos tengan la disposición intelectual y emocional apropiada para los cometidos señalados.<sup>30</sup>

Dentro de esta forma de entender el aprendizaje, la práctica del juego ocupa un lugar destacado.<sup>31</sup> Una propuesta que no obedece a la pretensión de aliviar el aburrimiento y la tensión derivada del trabajo, sino a un cometido con un mayor alcance. Son motivos de tipo intelectual y social. Para Dewey, se ha reconocido el valor que tienen las tendencias, puestas de manifiesto con el juego, a explorar, a manipular materiales, a construir y expresar las emociones. De esta manera también se reduce la distancia entre la vida en la escuela y fuera de ella.

## INDUSTRIA Y APRENDIZAJE MANUAL

Los mensajes de Dewey dirigidos a impulsar el aprendizaje activo, con una favorable acogida en España dentro de determinados sectores renovadores, eran indicaciones generales que admitían varias interpretaciones, desde la libertad en la fabricación de materiales en el aula y la promoción de los trabajos manuales en talleres, que existían por ejemplo en las escuelas

<sup>28</sup> Dewey, *Democracia y educación*, 163 y Dewey, *Experiencia y educación*, 97.

<sup>29</sup> Dewey, *Democracia y educación*, 164.

<sup>30</sup> «Cuando la educación se basa en la experiencia y se considera a la experiencia educativa como un proceso social, la situación cambia radicalmente. El maestro pierde la posición de amo o dictador exterior y adopta la de guía de las actividades del grupo» (Dewey, *Experiencia y educación*, 99); véase Dewey, *Democracia y educación*, 158 y Dewey, *Experiencia y educación*, 87-88.

<sup>31</sup> Dewey, *Experiencia y educación*, 169.

normales, hasta las demostraciones mixtas, en las que participaba el docente y el estudiante. Es difícil determinar la extensión de estas prácticas. En la Segunda República da la impresión de que la escuela activa parecía más un proyecto precedido de algunos ensayos, como ya se había apuntado, que una realidad mínimamente consolidada. Había quienes en 1930 se quejaban de la pervivencia de los métodos anticuados en la enseñanza de las ciencias.<sup>32</sup> También existían miradas escépticas hacia las posibilidades de su aplicación, alegando que eran inviables en clases con un número de alumnos que oscilaba entre cincuenta y setenta.<sup>33</sup> Unas apreciaciones críticas que también se extendían a la enseñanza secundaria.<sup>34</sup>

Pero estas evidencias no nos ofrecen un cuadro realista de la extensión de los procedimientos de la escuela activa. En este trabajo se defiende la propuesta de estudiar, con el fin de contar con una estimación más ajustada de ese fenómeno, la intervención de la industria del juguete instructivo en la educación, si bien asumiendo previamente que en este caso su acción se extiende principalmente, aunque no exclusivamente, a los entornos no formales. El impulso que reciben estos métodos no se realizaba siguiendo los patrones y condiciones de la escuela formal, porque obviamente el agente promotor es una empresa comercial, hecho que además condicionaba, como veremos, el significado que atribuían a los valores que incorporaban a sus mensajes.

La entidad de referencia que se analizará para comprobar el grado de extensión del precepto de la instrucción práctica y activa es la compañía *Meccano*, radicada desde 1901 en Liverpool, y en particular su proyección en España por medio de la publicidad y otros documentos en el decenio 1926-1936, un indicador valioso para evaluar la difusión de sus productos y discurso en la sociedad de la época.

## Mundo *Meccano*

El nombre que precedió al de *Meccano*, la fábrica de juegos de construcción más importante por su volumen de negocio a principios del

<sup>32</sup> R. O. Frink, «El valor educativo de las ciencias y su papel en una enseñanza moderna», *Acción naturista* 141 (septiembre, 1930): 273-280.

<sup>33</sup> s/a, *Escuelas de España* 3 (marzo, 1934): 38-39.

<sup>34</sup> s/a, «Notas. Reformas en la enseñanza», *Escuelas de España* 9 (septiembre, 1934): 34-36.

siglo veinte,<sup>35</sup> fue *Mechanics made Easy*, en 1901. Con la alusión a la facilidad en el eslogan que incorpora la firma se insinuaban diferentes asociaciones. Por una parte, se invocaban las imágenes de simplicidad y accesibilidad de las piezas que formaban parte de los estuches que vendía. Por la otra, se advertía sobre la sencillez de uso. Ambas connotaciones eran relevantes para asegurar la aceptación del nuevo entretenimiento en el mercado, en abierta competencia con los artilugios clásicos prefabricados. De esta manera, se aludía a que los kits consistían en un número de partes mínimas y básicas que componían la estructura de cualquier máquina (basado en el principio de que toda máquina compleja puede reducirse a máquinas simples). A este significado se sumaba el de que esas partes eran elementos estandarizados manejables por su tamaño y forma y que consecuentemente podían combinarse y ensamblarse de manera ilimitada, aunque existieran modelos orientativos.

El concepto de simplicidad y sencillez, que aquí se incorpora como estrategia persuasiva, se reclamaba con insistencia en propuestas educativas que estaban dirigidas a facilitar el aprendizaje de la ciencia. La tradición que inicia entre otros el divulgador Gaston Tissandier con sus *Récréations scientifiques ou l'enseignement par les jeux*, publicado en 1880,<sup>36</sup> llega hasta el mencionado José Estalella, quien publicó en 1918 *Ciencia recreativa* (donde menciona al propio Tissandier). El autor francés defendía en la introducción del texto la conveniencia de emplear objetos sencillos e «insignificantes» para aprender los principios del calor, la electricidad y la óptica. Este atributo los hacía más familiares y por tanto más accesibles, una ventaja que se destaca en el discurso institucionista de Cossío; en la segunda edición de 1911 del *Nouveau dictionnaire de pédagogie* (obra en 4 volúmenes dirigida por Ferdinand Buisson); en Dewey (1916) y, por señalar un ejemplo representativo más, en las posiciones del profesor vinculado al Museo Pedagógico Nacional, Edmundo Lozano, quien afirmaba que eran más valiosos los útiles simples que se encuentran en una cocina que los múltiples aparatos complejos adquiridos a las compañías de fabricación de instrumentos.<sup>37</sup>

<sup>35</sup> Keneeth D. Brown, *The British Toy Business: A History since 1700* (Londres: The Hambledon Press, 1996), 120-122.

<sup>36</sup> Versión española: *Recreaciones científicas* (Madrid: Carlos Bailly Baillièrre, 1882)

<sup>37</sup> Edmundo Lozano, «Pedagogía de las ciencias físico-químicas», *BILE*, XXXVI, 631 (1912): 289-293.

Desde 1919, en España y Portugal el agente oficial de *Meccano* fue José Palouzié Serra, cuya sede estaba en Barcelona.<sup>38</sup> A partir de ese momento comienza la expansión comercial y publicitaria de la marca en la península. En esos actos de proyección se emplean mensajes que vinculan los productos con determinados valores. El que estamos ahora examinando aparece en el cuerpo del texto, por otra parte extenso, como veremos, de los primeros anuncios (véase la figura 1).<sup>39</sup> En un momento del mismo se afirma que «Construir con Meccano es deliciosamente fácil é infinitamente encantador. No se necesita ninguna habilidad ó estudio».<sup>40</sup> El resto del texto incorpora otros tópicos ya familiares en la pedagogía renovadora que iremos analizando a continuación. Como modelo inicial de referencia se empleará el reclamo publicitario al que pertenece la cita anterior, publicado en el diario *La Esfera* en el año 1920, que representa un patrón sobre el que se irán introduciendo mínimas variaciones en los años siguientes, finalizando la etapa que se revisará en el año 1936.



**Meccano es el mejor juguete del mundo para los niños.**

## MECCANO

Induzca Vd. á su niño á hacer uso de su inteligencia y de sus manos para construirse él mismo sus juguetes. Cada niño puede construir con Meccano centenares de modelos realmente efectivos de acero brillante. Torres, con verdaderos ascensores; Automóviles, como el automóvil ilustrado aquí, que pueden correr; Giras para elevar pesos reales; Telares para tejer corbatas y cintas verdaderas; Tornos para

tornear tiradores de puertas. Porque cada pieza Meccano es una verdadera pieza meccánica en miniatura, su hijo de Vd. aprende la ingeniería, mientras que juega. Los modelos construidos por él son de construcción correcta y tienen una apariencia maravillosamente oval.

Construir con Meccano es deliciosamente fácil é infinitamente encantador. No se necesita ninguna habilidad ó estudio.

**Dé Vd. un Meccano a su niño como aginaldo.**

PRECIOS:									
<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: right;">Equipo núm. 0. 15,00</td> <td style="width: 50%; text-align: right;">Equipo núm. 4. . . . . 80,00</td> </tr> <tr> <td style="text-align: right;">" 1. 25,00</td> <td style="text-align: right;">" 5 (cartón). 102,00</td> </tr> <tr> <td style="text-align: right;">" 2. 45,00</td> <td style="text-align: right;">" 6 (modern). 220,00</td> </tr> <tr> <td style="text-align: right;">" 3. 65,00</td> <td style="text-align: right;">" 8. . . . . 380,00</td> </tr> </table>	Equipo núm. 0. 15,00	Equipo núm. 4. . . . . 80,00	" 1. 25,00	" 5 (cartón). 102,00	" 2. 45,00	" 6 (modern). 220,00	" 3. 65,00	" 8. . . . . 380,00	
Equipo núm. 0. 15,00	Equipo núm. 4. . . . . 80,00								
" 1. 25,00	" 5 (cartón). 102,00								
" 2. 45,00	" 6 (modern). 220,00								
" 3. 65,00	" 8. . . . . 380,00								

Para otras informaciones y literatura descriptiva, diríjase á nuestro agente:

**Sr. JOSÉ PALOUZIÉ, Serra Indústria, 226, Barcelona, Dept. núm. 3**

Figura 1. *La Esfera*, 20 de noviembre de 1920, 4.

<sup>38</sup> En 1930 consiguió la licencia de fabricación en España.

<sup>39</sup> En la obra de Juan Bordes (*Historia de los juguetes de construcción*, 44-45 y 106-107) se destaca la importancia de analizar las cubiertas de las cajas de estos juegos, así como las imágenes de los manuales y la publicidad para obtener información sobre cuáles eran los destinatarios de los entretenimientos y los patrones sociales que reproducían.

<sup>40</sup> *La Esfera*, 20 de noviembre de 1920, 4.

¿Cómo vender una pieza de ingeniería en miniatura como un entretenimiento alegre para un joven? El desafío para los publicistas era presentar una tarea compleja como un juego inocente acompañado de contribuciones a la formación y a la organización eficaz del tiempo. En el diseño del anuncio se recrean y ordenan estos elementos. Así, se presenta el grupo de niños en la parte superior deleitándose, la alusión al juguete en las primeras líneas, el protagonismo gráfico de la marca, con letras en negrita de cuerpo mayor; el extenso texto persuasivo –representativo del estilo de las agencias norteamericanas– y el resultado del objeto admirado –un vehículo–, ya construido, en la parte inferior, al que nos dirige la mirada de los niños.

Ya se ha destacado que el movimiento de la pedagogía activa situaba el foco de su interés en la adquisición de habilidades corporales. Este valor en la versión comercial de *Meccano* se reconoce en la primera línea del texto: «Induzca Vd. á su niño á hacer uso de su inteligencia y de sus manos para construirse él mismo sus juguetes».<sup>41</sup> En este caso se recurre a una fórmula en la que se combina el cerebro y la mano, algo apreciado por los promotores de la escuela mencionada.

Seguidamente se menciona recurrentemente otro de los valores de un movimiento dominado por el pragmatismo, que es el de fomentar la competencia práctica del aprendiz mediante el ejercicio de la construcción manual. En el marco del anuncio se asegura que «Cada niño puede construir con Meccano centenares de modelos realmente efectivos» o que «Los modelos construidos por él son de construcción correcta y tienen una apariencia real». Se insiste por tanto en que el propósito primordial de este juego es esa dimensión creativa implícita en el proceso de construcción.

Sumándose a los conceptos citados, el último valor que se pone de relieve es el del juego, en tanto deleite o disfrute de una actividad cuyo fin está dentro de sí misma. Aquí además se vincula este pasatiempo a la formación del joven, conformando la fórmula, convertida ahora en eslogan, que identifica las propuestas de los movimientos activos: la horaciana *podesse et delectare* o en la versión del anuncio: «Su hijo de Vd. aprende la ingeniería mientras juega».

<sup>41</sup> También, muy importante, se fomenta la autonomía.



## Evolución del mensaje

Los componentes del mensaje de la campaña fundacional se van repitiendo, si bien se incorporan matices y se producen variaciones en los iconos que lo acompañan. Así, para enfatizar la interacción con el modelo que se construye, se añade la imagen de un niño que está haciendo unos últimos ajustes con su mano izquierda (véase la figura 2). Al lado, aparece una niña que asiste de pie complacida al espectáculo de la construcción mecánica.<sup>42</sup> La novedad aquí es la intervención táctil del niño, que contrasta con la visual y contemplativa de la niña.



**Muchas horas  
de diversión con  
MECCANO**

Mire Vd. este puente maravilloso que este niño acaba de construir. Como vé Vd. en este momento, da la última mano a la jaula. Inmediatamente después se divertirá excepcionalmente haciendo trabajar el modelo. Toca suavemente un botón sobre el motor eléctrico y la jaula corre al traves.

Su niño de Vd. puede construir este modelo—y veintenas de otros modelos igualmente hermosos—con Meccano. Grutas, Torres, Automóviles, Aeroplanos, Tornos. Puede en verdad, construir cualquiera máquina que trabaje—un modelo nuevo cada día, si desea.

Construir con Meccano es deliciosamente fácil; no se necesita ninguna habilidad ó estudio. Un gran Libro Ilustrado de Instrucciones acompaña gratuitamente cada Caja y explica todo.

**Dê Vd. un Meccano a su niño como aginaldo.**

PRECIOS		PRECIOS	
Equipo núm. 0.	15,00	Equipo núm. 4.	195,00
"    "    1.	21,00	"    "    5 (cartón)	150,00
"    "    2.	41,00	"    "    5 (madera)	210,00
"    "    3.	65,00	"    "    6.	330,00

Para otras informaciones y literatura descriptiva, diríjase a nuestro agente, Sr. JOSE PALOUZIE, Serra Indústria, 226, Barcelona, Dept. núm. 2

Figura 2. *Mundo gráfico*, 17 de noviembre de 1920, 25.

En un anuncio del mismo período publicado, como el primero, en *La Esfera* se refuerza la asociación entre la diversión y el movimiento, la idea de los niños que disfrutaban saltando y corriendo, e intercambiando objetos, aunque en este caso con figuras interdependientes: «Los niños quieren apasionadamente un objeto que ‘pueda moverse’, un objeto que

<sup>42</sup> *Mundo gráfico*, 17 de noviembre de 1920, 25.

puedan ellos mismos construir y demoler. Esto explica la popularidad de Meccano» (véase la figura 3).<sup>43</sup> Al final, en un párrafo aparte se recuerda una versión de la simplicidad —el valor ya aludido— en la que se subraya la accesibilidad de un material que no precisa orientaciones previas porque es intuitivo: «No se necesita ninguna habilidad o estudio: el genio se ha puesto en las piezas al inventarlas». Todo ello además contribuye a potenciar la autonomía del niño. En el apartado iconográfico, el niño, ahora en solitario, se dispone a hacer ajustes en un modelo de la Torre Eiffel, símbolo fácilmente reconocible para el consumidor europeo.

Dé Vd. un  
**MECCANO**  
á su niño como aguinaldo.

Los niños quieren apasionadamente un objeto que pueda moverse, un objeto que puedan ellos mismos construir y demoler. Esto explica la popularidad de Meccano.

Meccano es un sistema maravilloso de piezas mecánicas de acero y de latón, con las cuales cada niño puede construir veintenas de modelos realmente efectivos — Torres Eiffel, como la torre ilustrada aquí, Grúas, Telares, Automóviles, Aeroplanos, Puentes.

No se necesita ninguna habilidad ó estudio: el genio se ha puesto en las piezas al idearlas.

PRECIOS:	precio
Equipo n.º 0. . . . .	13,00
» 1. . . . .	25,50
» 2. . . . .	33,00
» 3. . . . .	63,00
» 4. . . . .	108,00
» 5 (cardón). . . . .	172,00
» 5 (madera) . . . . .	216,00
» 6. . . . .	300,00

Para otras informaciones y literatura descriptiva, dirigirse á nuestro agente:

**Sr. JOSÉ PALCUIZÉ, Serra Indústria, 226, Barcelona, Dept. núm. 3**



Figura 3. *La Esfera*, 11 de diciembre de 1920, 4.

La introducción de complementos, como la publicación de un manual de consulta, es un pretexto para nuevos diseños publicitarios.<sup>44</sup> En la imagen del anuncio el joven está tumbado en el suelo, ojeando el

<sup>43</sup> *La Esfera*, 11 de diciembre de 1920, 4.

<sup>44</sup> *Nuevo mundo*, 15 de diciembre de 1922, 5.

«nuevo libro» y rodeado de piezas; junto a él un modelo de grúa ya prácticamente finalizado (véase la figura 5). Dos años más tarde sorprende un diseño publicitario en el que, además de anunciarse la publicación mencionada, el modelo ha adquirido unas proporciones no de un juguete de dimensiones manipulables, sino de una construcción real (véase la figura 4).<sup>45</sup> Se quiere así mostrar toda la potencialidad que en las manos de los niños tienen los dispositivos que se comercializan.

La construyó este jovencito!

# MECCANO

Ingeniería para Niños

Atención! Con las piezas del juguete Meccano se pueden construir millones de modelos. ¿Cuál más bonito. También se puede construir: rube magnífico modelo de una casa (Grúa de Calabrote). Todos los modelos pueden hacerse fácilmente con las siguientes herramientas: Puntera, Tijeras, Gubio para elevar poco, Los Chavos de Automóvil, los clavos y tornillos de madera y un perfecto destornillador y además también otros de otros diversos y de una protección inferior.

Calculara Meccano con una cantidad de letras, vacías, pedras, etc. en pedida acero y bronce, verdaderos elementos de arte de la construcción. Lléveselos en una medida exacta. Su buena falta, estables preparativos y el solo trabajo, ellos puede empezar sus construcciones inmediatamente.

Insisto que se compra bajo la marca MECCANO.

<p><b>Gratuitamente a los Niños</b></p> <p>Un nuevo y espléndido libro Meccano con instrucciones manuales será enviado a todo jovencito que mande este cupón a tres compañías. Escríbanse sus señas de casa, sus cosas las piezas indicando No. 15 años de su nombre como referencia.</p> <p>De venta en los principales Bazares y Librerías Agentes para España y Portugal.</p>	<p><b>Concurso de Trofeos Meccano</b></p> <p>Cada Concurso es que se ofrecen hermosas copias y medallas. Para a su provecho a nuestro agente en Barcelona, una clase de datos y formulación de inscripción.</p>
--	---

José Palouzié Serra — c. Industria No. 226 — Barcelona

Figura 4. *Nuevo mundo*, 15 de diciembre de 1922, 5.

El Mejor Juguete del mundo para los niños es el

# MECCANO

Los niños quieren constantemente un objeto de movimiento.—Un objeto que ellos mismos pueden construir y demontar con facilidad.—Esto explica la popularidad de Meccano.

Meccano es un sistema maravilloso de partes mecánicas en acero y latón con las cuales los niños pueden construir verdaderas y variadas: Torres.—Grúas.—Trenes.—Automóviles.—Autos.—Puentes.—etc. etc.

No se necesita ninguna habilidad ni estudio, el niño se ha puesto en las piezas al leerlas.

**GRATUITAMENTE SERVIMOS A LOS NIÑOS UN NUEVO Y ESPLÉNDIDO LIBRO MECCANO.**

Este nuevo libro, señala a los niños la manera de usar de sus libros Meccano.—Tiene hermosas instrucciones y explicaciones sencillas y sencillas el objeto que cada el juguete Meccano.

Cada niño puede construir Meccano, este espléndido modelo.

COMO PROCEDEREN ESTE LIBRO GRATUITO.

No manda simplemente una tarjeta postal, con indicación de su nombre y dirección clara y exacta. Incluye No. 15 años de su nombre como referencia. Una vez recibida el libro, lo muestra y a sus compañeros y les muestra que ellos también un ejemplo.

**Concurso de Premios Meccano.**

Cada año celebramos un Gran Concurso con Premios Meccano, estorjando premios por valor de más de 5000 pesetas. Para a su provecho a nuestro agente en Barcelona, una clase de datos y formularios de inscripción.

De venta en los principales Bazares y Librerías de España.

Agente para España y Portugal:

José Palouzié Serra—c. Industria No. 226—Barcelona.

Figura 5. *Nuevo mundo*, 21 de noviembre de 1924, 39.

En el año 1926 se presenta como una innovación, acompañada de la retórica de la primicia, la introducción de los colores en las piezas: «Muchas importantes piezas del Meccano están ahora embaltadas en colores rojo y verde...».<sup>46</sup> Con este motivo, el año siguiente por primera vez se añade la figura paterna, que disfruta por detrás de su hijo cómo este ojea el manual en el que supuestamente observa la nueva apariencia de los modelos: «¡Mira Papá! ¡Qué Coloreado Está!», reza el mensaje de cabecera (véase la figura 6).

<sup>45</sup> *Nuevo mundo*, 21 de noviembre de 1924, 39.

<sup>46</sup> *Mundo gráfico*, 15 de diciembre de 1926, 30.

**¡Mira Papa!  
¡Que  
Colorido  
Esta!**



**Pida este libro gratuito**

Ojo con el MECCANO para el año de 1927 ESMALTIADO TODO EN BONITOS COLORES! Las placas esmaltadas en color rojo, las tiras y viñetas esmaltadas en color verde, agregan un nuevo pasatiempo al encanto de construir modelos. Es ilimitado el número de estructuras y riquísimas estructuras que con su ayuda pueden ser construídas. Formidas Grúas—Torres—Puentes—un nuevo modelo diario, y funcionan todos. Ningun estudio.

**Insista que el Equipo lleve la marca MECCANO**  
Equipos desde Ptas. 15 a Ptas. 1200  
en los principales Bazares y Librerías

**¡NOVEDAD!**

**Libro Gratuito para los Niños**  
Todo niño deberá poseer nuestro nuevo librito titulado "Juguetes de Calceid." Envíe una tarjeta postal a nuestro Agente indicando sus señas, así como las de tres de sus compañeros que no poseen un Meccano, y a vuelta de correo recibirá un ejemplar.

# MECCANO

Agente para España y Portugal a  
**José Palouzié Serra (Sección 13),  
Industria 226, Barcelona**

Producto de MECCANO LIMITED, LIVERPOOL, INGLATERRA

Figura 6. La novedad, *Mundo gráfico*, 14 de diciembre de 1927, 26.

Hasta ahora los signos que han ido conformando los diferentes reclamos publicitarios representaban a un consumidor joven, de entre 10 y 16 años, preferentemente masculino<sup>47</sup> y de clase acomodada (las colecciones de piezas eran en general de un precio elevado para un salario medio).<sup>48</sup> Al final del período considerado sin embargo se emplea una

<sup>47</sup> El consumidor joven masculino se construye mediante su asociación con tareas tecnológicas y emprendedoras, alejado de la imagen emotiva que conduce supuestamente las adquisiciones femeninas, Lisa Jacobson, «Manly Boys and Enterprising Dreamers: Business and the construction of the Boy Consumer, 1910-1930», *Enterprise and Society* 2, no. 2 (2001): 225-258, 227-229.

<sup>48</sup> En un breve relato satírico titulado «El papá laico», publicado en *La Nación* (7 de enero, 1936, 14), en el que un padre ofrece a su hijo que elija el juguete que desea como regalo de Reyes; al

ilustración que podría interpretarse de dos formas diferentes. En sendos anuncios publicados en *Crónica*<sup>49</sup> y *Mundo Gráfico*<sup>50</sup> se identifican, en la imagen, dos figuras que podrían corresponder a la madre y a la hermana de un joven que está frente a una construcción mecánica, y a quien están intentando desplazar de su entretenimiento para o bien participar en el juego o bien para simplemente apartarle de su ensimismamiento. Las evidencias disponibles no nos permiten resolver esta cuestión (véase la figura 7).

MECCANO

EL MEJOR  
JUGUETE  
PARA LOS  
NIÑOS

Con los Equipos MECCANO se pueden construir cientos de modelos que funcionan.  
**Equipo MECCANO desde 8'25 hasta 1365 ptas.**  
**TRENES MECCANO ELÉCTRICOS Y DE RESORTE.** Los trenes eléctricos y mecánicos representan la última palabra, el adelanto más grande en trenes miniatura.  
**Juegos de TRENES ELÉCTRICOS desde 88 ptas.**  
**Juegos de TRENES a RESORTE desde 38 ptas.**  
**EQUIPOS para CONSTRUIR AEROPLANOS.** Con este Equipo se pueden construir distintos aparatos aéreos, desde 21'50 pesetas.  
**EQUIPOS para CONSTRUIR AUTOMÓVILES.** Solamente los que han construido y hecho correr un automóvil de uno de estos Equipos puede saber lo que es una verdadera emoción.  
**Equipos de 85 y 118 ptas.**  
**EQUIPOS DINKY BUILDER.** Este es uno de los sistemas de construcción que interesarán más para jugar los niños. No son necesarios ni pernos ni tuercas. **Equipos desde 10'80 ptas.**  
**MINIATURAS DINKY TOYS.** No hay diversión más amena y atractiva que esta variedad de miniaturas. **Desde 0'35 hasta 36 ptas.**  
**Fabricado en España**



**PÍDASE ESTE LIBRO GRATIS**  
 Nuestro Agente enviará un ejemplar del nuevo librito MECCANO y libre de franqueo a los jóvenes que le manden su nombre y dirección.

Agente para España y Portugal  
**JOSÉ PALOUZIE SERRA** Sección 10  
 Industria, 226 — BARCELONA

Figura 7. El cambio de imagen, *Mundo gráfico*, 25 de diciembre de 1935, 43.

Desde el principio, junto a los valores mencionados, se conforman unos ideales en los que la actividad lúdica ejercida cuenta con una proyección en la sociedad del momento. En el anuncio de la revista *Alrededor del Mundo*, de 1925, se manifiesta con claridad la vinculación existente

señalar uno que ve en un escaparate, «el padre, como no es ningún fantástico rey mago, tiene que recoger las velas de su generosidad y aducir reparos económicos: Esa meccano es carísima; juguete de rico». En la biografía del fundador de la compañía se afirma que los primeros modelos de la marca eran muy caros, Anthony McReavy, *The Toy Maker. The Life and Times of Inventor Frank Hornby* (Londres: Ebury Press, 2007), 108.

<sup>49</sup> 1 de diciembre de 1935, 31.

<sup>50</sup> 4 de diciembre de 1935, 43.

entre ese mundo autónomo y personal del deleite infantil con el mundo ingenieril: «Amiguito! ¿Por qué razón tantos jovencitos de tu edad están tan «aficionados al Meccano? Porque los modelos que se pueden construir son en miniatura las verdaderas estructuras del arte del ingeniero»<sup>51</sup>. El anuncio muestra detalles de los ensamblajes para insistir visualmente en el grado de precisión de las piezas manejadas.

A estos modos de participación contribuyó la creación de una nueva identidad entre los participantes en el juego: los *Meccaninfos*. Las imágenes fomentadas que se reflejaban en la publicidad asociaban la disposición de los kits con el éxito y la construcción del futuro, así como con el fomento de la ambición, la precisión, la salud física y moral y la iniciativa.<sup>52</sup> Para estos cometidos se elegían mensajes como «Los meccaninfos de hoy serán los ingenieros del mañana» y «Los Meccaninfos de hoy construirán los aviones de mañana» (véase la figura 8).<sup>53</sup> El gremio de *Meccano* consistía, como se expresa en la propaganda,<sup>54</sup> en:

Todos los poseedores de una caja de Mecano deben asociarse al gremio de Mecano. Es una organización mundial, que comenzó como una demanda de los Meccano boys [Meccaninfos]. Su primer objetivo es poner en contacto a los chicos y hacerlos sentir que son todos miembros de una gran hermandad, donde tratan de ayudarse unos a otros y de obtener lo mejor de la vida. Sus miembros están en contacto permanente con la central, ofreciendo noticias de sus actividades y siendo guiados en sus aficiones e intereses.

De esta forma el gremio, como el colectivo de los «Boys Scouts», alude a «un pasado idealizado y a una creencia en el progreso futuro. En 1932, los socios del Gremio Meccano habían llegado a 100.000 chicos en todo el mundo».<sup>55</sup>

<sup>51</sup> *Alrededor del mundo*, 12 de diciembre de 1925, 21.

<sup>52</sup> Lynne Vallone, *Big and Small: A Cultural History of Extraordinary Bodies* (New Haven y Londres: Yale University Press, 2017), 209-211.

<sup>53</sup> «Los pilotos que realizarán los raids aéreos de mañana son los Meccaninfos de hoy, ya que seguirán los principios de la verdadera ingeniería moderna en la construcción de modelos con los mecanismos más maravillosos del mundo» (*Mundo Gráfico*, 12 de diciembre de 1928, 39).

<sup>54</sup> Meccano. Instructions for N.º 1 Outfit, 1937.

<sup>55</sup> Vallone, *Big and Small*, 211.

**Los Meccaninfos de hoy construirán los aviones de mañana**



Los pilotos que realizarán los raids aéreos de mañana son los Meccaninfos de hoy, ya que seguirán los principios de la verdadera ingeniería moderna en la construcción de modelos con los mecanismos más maravillosos del mundo— Aviones, Locomotoras, Automóviles y otros, por centenares, y todos funcionarán en realidad como sus prototipos. El joven que se aprecia en saber algo de maquinaria, rehusará toda imitación de Meccano, porque nuestro Meccano es el único sistema de construcción fundado en los principios de la verdadera ingeniería.

**Pidanos este magnifico librito**

Este nuevo librito "El Tesoro de la Juventud" contiene puzos completos de nuestro Meccano. Nuestro Agente tendrá sumo gusto en enviarte gratuitamente este magnifico librito, al recibir sus señas, así como las de tres de sus camaradas. Indique el número 13 a continuación de su nombre, como referencia.



Equipos desde Ptas 12.50 a Ptas 1100.00 en los principales Bazares y Librerías



Insista que su equipo lleve la marca Meccano

**MECCANO**

Producto de MECCANO LTD., Liverpool, Inglaterra

Agente para España y Portugal: José Paloulié Serra (Sección 13), Industria 226, Barcelona

Figura 8. La construcción del futuro y la identidad del grupo, *Mundo gráfico*, 12 de diciembre de 1928, 39.

Junto a estos medios, otro de los instrumentos que sirvió tanto para el fomento de la industria como para la consolidación de valores fue *Meccano Magazine*, que se inició como un soporte dedicado a la propaganda, pero en los años 1920 se convirtió en una revista bien ilustrada con artículos dedicados a la difusión tecnológica, y en menor medida a la científica, geográfica y antropológica, que alcanzó una circulación de 70.000 ejemplares. Peter Bowler, en su estudio sobre la publicación, ha señalado que la ideología promovida por los editores tenía un sesgo de género masculino, como único colectivo interesado en la técnica, y una aspiración imperialista, subrayando la coincidencia de intereses de la Corona británica y el progreso tecnológico.<sup>56</sup>

<sup>56</sup> Peter Bowler, «Meccano Magazine: boys' toys and the popularization of science in early twentieth-century Britain», *BJHS Themes* 3 (2018): 130.

## DIFUSIÓN DEL MENSAJE Y MEDIACIONES

La prensa española, tanto diarios como revistas, en la que incluimos las publicaciones infantiles y juveniles, sirvió de soporte desde el año 1920 a la estrategia publicitaria de *Meccano*. A los ejemplares aludidos hay que sumar otros de amplia circulación, como *El Heraldo de Madrid*, *El Imparcial*, *ABC*, *La Vanguardia*, *Pinocho*... Durante la década de 1920 se aprecia una importante presencia de anuncios, que varían ligeramente en el diseño, pero siguiendo la estructura de los modelos aludidos. Inmediatamente después, probablemente por la influencia de la depresión de 1929, se observa una reducción destacada del despliegue publicitario, produciéndose una leve recuperación a finales de 1933, y a lo largo de los años 1934 y 1935. En total, en el período 1924-1936, en el diario *ABC* se insertaron 48 anuncios y en *La Vanguardia*, 18.

*Meccano* también accedió e intervino en el mercado de la educación formal. Las casas españolas de material escolar reservaron un espacio para los juegos de construcción-instrucción en su oferta.<sup>57</sup> A esta circulación contribuyó, por ejemplo, el comercio barcelonés Material Escolar y Científico, uno de los más activos en ese sector.<sup>58</sup>

Las evidencias de la contribución de estos establecimientos a la red de distribución de los nuevos productos proceden igualmente de los anuncios, esta vez enmarcados en la campaña navideña y, por tanto, con atributos especiales. En esos momentos los mensajes no tenían solo una connotación informativa, dedicada a identificar la casa, sino que incorporaban un sesgo emotivo, como se puede comprobar en el anuncio reproducido (véase la figura 9). En él se aprecia el dominio del término «reyes» entre admiraciones dobles y un cuerpo de letra diferente al del resto del texto. En este, además, se alude a la disponibilidad de los siguientes tipos de productos: Mecano, radio (probablemente para público infantil también), y en general a «juguetes instructivos». El reclamo

<sup>57</sup> En el Instituto Lope de Vega se ha encontrado un folleto de *Meccano*, no datado, que corresponde aproximadamente a 1935.

<sup>58</sup> Sobre la importancia y el interés de los catálogos de las casas comerciales de material educativo como fuente de estudio histórico, véase José Damián López Martínez et al., «Patrimonio, cultura material e innovación docente: Propuestas y experiencias», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* 26 (2015): 106-113.



con un formato similar se repitió el 1 (duplicado en la misma edición en catalán, p. 18), 2, 3 y 5 de enero, así como en el año 1927.



Figura 9. *La Vanguardia*, 31 de diciembre de 1925.

En esta posición y representando un papel similar se encontraba la casa Espasa-Calpe, ubicada en Madrid. La sección de material de enseñanza inició su actividad en 1931 y tres años después publicaba su primer catálogo. El anuncio mostrado a continuación (véase la figura 10), el único conocido con la mención explícita a *Meccano*, confirma estos vínculos con las fábricas internacionales.



Figura 10. *La Libertad*, 4 de enero de 1936.

Vuelven en este caso a emitirse los mensajes en fechas con connotaciones emotivas –víspera de Reyes–, y por medio de mensajes-eslogan que apelan a un consumidor que debe creer en el aprovechamiento del tiempo libre para la formación y el futuro de su hijo. Un concepto asociado a la idea del ocio positivo y no malgastado que procedía de la mentalidad anglosajona y puritana. Con esta premisa se construye un texto en el que el titular tiene la forma de un condicional donde solo se escribe una parte –la subordinada– para que se complete con la información del cuerpo del anuncio. Mediante este artificio retórico, la mirada se fija en la parte superior, recorre en el orden gramatical las palabras y se dirige a la relación de productos ofrecidos, donde se mencionan la caja de construcción, para la electricidad y el magnetismo y, junto a otros entretenimientos, el *Meccano* destacado en negrita. En la secuencia «Si quiere que su hijo se instruya mientras juega» hay tres elementos, «hijo», «instruya» y «juega» con vínculos evocadores de diferentes imágenes, según se precisa en la siguiente tabla, cuyo cometido es persuadir al adulto.

Elemento	Función y asociaciones
Hijo	Responsabilidad paternal. Destinatario de juguetes. El niño como protagonista representa ternura, ingenuidad y simpatía. Selección del colectivo/sexo destinatario del producto.
Instrucción	Educación, formación, comunicación de reglas de conducta...
Juego	Diversión, entretenimiento sin esfuerzo, ocio... La combinación con «instrucción» remite a la antigua sentencia de Horacio, repetida en la pedagogía: instruir deleitando. <sup>59</sup>

Las casas no solo actuaron como agentes distribuyendo los productos originales, sino que confeccionaron o vendieron modelos destinados a las escuelas que imitaban los patrones modulares de *Meccano*, si bien

<sup>59</sup> Véase la parte histórica en María de Borja i Solé, *El juego como actividad educativa. Instruir deleitando* (Barcelona: Universitat de Barcelona, 1984), «Primera parte», 19-33.

con materiales diferentes más económicos. En el catálogo de Material Escolar y Científico (c. 1930, 8)<sup>60</sup> leemos lo siguiente: en el ítem 490: «Caja Meccano con su librito correspondiente para efectuar construcciones metálicas, como ejercicio de imaginación y habilidad». Estas piezas estaban en la Sección IV «Trabajos manuales, juguetes y juegos educativos». Apartado en el que además se ofertan los siguientes dispositivos: «430. Material educativo para la escuela activa» (p. 7);<sup>61</sup> «637 Caja con elementos planos de madera, de colores distintos, agujereados por el centro, que permiten unirse utilizando las madejas de hilo que lleva el estuche, pudiéndose hacer infinidad de formas planas»; «7752 Cajas modernas Kosmos<sup>62</sup> de física y química», a la que se añade la siguiente explicación:

Conteniendo una serie de aparatos y piezas perfectamente estudiadas para hacer un sinfín de experimentos de física y química. Estas cajas destinadas a la enseñanza primaria en sus grados elemental y superior y a la media, ofrecen no solo al maestro la posibilidad de poseer un pequeño conjunto de material experimental, que sin ninguna dificultad hace ver a los alumnos lo más

<sup>60</sup> Material Escolar y Científico, *Catálogo general A-38 de material de enseñanza*. Barcelona [c.1930].

<sup>61</sup> Un estudio de la revista argentina *La Obra* pone de manifiesto los vínculos entre los presupuestos de la escuela activa y el uso de dispositivos de Meccano en la confección de las demostraciones, véase Agustín Adúriz Bravo «La propuesta didáctica del movimiento de la Escuela Nueva para la física: Argentina, 1921-1928», *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)* Vol. XXIX, no. 4 (1999), 151-160 [Consultado el 16 de abril de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27029405>

<sup>62</sup> Los inicios de esta línea productiva, que imita los métodos de Meccano, se sitúan a comienzos del siglo veinte, cuando los dueños de la compañía crearon la Gesellschaft für Naturfreunde con la finalidad de reunir a personas interesadas en la educación y la naturaleza. En 1904 se lanzó la revista mensual *Kosmos. Handweiser für Naturfreunde*, en la que se describían y discutían montajes experimentales. Unos cuantos años más tarde, ya en la década de 1920, es cuando se confeccionan en la división educativa de la firma las primeras cajas de experimentos, siguiendo las directrices del profesor suizo Wilhelm Fröhlich (1892-1969), que había estudiado física y química en Ginebra y Berna. Entre 1921 y 1937 la firma produjo diversas *Kosmos-Baukästen*, es decir, cajas de construcción dedicadas a la electricidad (1921), la óptica (1923), la mecánica (1924/25), la química (1927), la radio (1930), la astronomía (1928), geometría (en torno a 1928), biología (1935), agricultura (1936), microscopía (1936) e ingeniería (en torno a 1937). Estas composiciones estaban pensadas para usos individuales y domésticos, en entornos, en principio, no guiados, pero también se diseñaron para centros educativos (Viola van Beek, «Experimental spaces outside the laboratory - Experiment kits and instruction manuals around 1900». *The Virtual Laboratory*, 2009, disponible en <http://vlp.mpiwg-berlin.mpg.de/references?id=art73>). De hecho, se sabe que el Instituto de Enseñanza Secundaria de Cáceres adquirió cuatro cajas de física y química, véase Cristina Redondo Castro, «La segunda enseñanza pública en Extremadura, 1900-1936» (Tesis doctoral, Universidad de Málaga, 2018), 137.

importante de las ciencias físicas químicas, sino que tienen la inmensa ventaja pedagógica de que el alumno se construye por sí mismo los aparatos para hacer sus experimentos [...].<sup>63</sup>

Así, en el catálogo se presenta el discurso del experimento estandarizado, que según los patrones comerciales ofrece grandes ventajas, porque responde a las demandas de la educación activa, donde no solo los profesores imponen las directrices en los contenidos, sino que los alumnos cultivan su autonomía y las destrezas creativas propias de un aprendizaje científico.

En otro establecimiento con el mismo perfil, establecido igualmente en Barcelona, Dalmau Carles, Pla, se vendían unas piezas conocidas como *Metabois*, que según el catálogo del curso 1934-35, consistían en «Elementos para construcciones mecánicas en madera. Contiene 50 piezas perforadas de distintos tamaños» (con un precio de 16 pts.).<sup>64</sup>

Los establecimientos dedicados a material científico y pedagógico se convirtieron así en una vía de entrada de un nuevo concepto de objeto educativo, cuyos rasgos generales ya señalamos anteriormente, que se extiende desde Gran Bretaña, Estados Unidos y Alemania al resto del mundo a partir de los primeros años del siglo veinte, esta vez por medio de los canales comerciales.

La publicidad es un reflejo de valores sociales y también es una contribución a su refuerzo en el imaginario colectivo. Diversos indicios apuntan a que el juego de construcción había recibido a mediados de la década de los años 1920 y en la etapa republicana una respetable atención entre el público. Muchas personas pudieron ver por ejemplo el gran modelo de la Torre Eiffel construida por *Meccano* que se exhibía en la Exposición Internacional de Barcelona de 1929,<sup>65</sup> donde había una sección dedicada al juguete instructivo. En el imaginario esta instalación se había anticipado ya en los anuncios de la marca, en los que, como en el de *Nuevo Mundo* (véase la figura 3) se veía a un niño inclinado dispuesto

---

<sup>63</sup> Material Escolar y Científico, *Catálogo*, 62.

<sup>64</sup> Casa Editorial Dalmau, Carles, Pla, S.A., *Catálogo de Material Escolar de la Casa Editorial Dalmau, Carles, Pla* (Gerona-Madrid, curso 1934-1935), 231.

<sup>65</sup> Actualmente se conserva en el Museo de Juguetes de Cataluña en Figueras.

a realizar un ajuste en la réplica de la torre que supuestamente había fabricado.

En la prensa hay, además, algunas pruebas del grado de difusión de estos dispositivos, como el artículo aparecido en la revista ilustrada *Alrededor del Mundo* en 1925 (14 de noviembre, 12). La popular publicación estaba dedicada a las colaboraciones de tipo general, costumbrista, así como a las relacionadas con temas artísticos, de exploración, viajes, aventuras y también, con carácter divulgativo, a asuntos científicos y técnicos. La reseña de una página y tres columnas a la que nos referimos llevaba por título «La historia de un famoso juguete». Allí el responsable anónimo del texto señalaba uno de los rasgos distintivos del invento de Thomas Hornby, el fundador de *Meccano*: el hecho de ser un juguete que servía para crear otros juguetes, propósito conseguido por la disponibilidad de numerosas piezas intercambiables y desmontables. Añadía que actualmente el nombre de *Meccano* «es de reconocida fama en todos los países del mundo, pues significa el sin igual juguete universal del siglo». Después se elabora un relato heroico sobre los avatares que condujeron a la consolidación de la empresa. En conjunto, la colaboración sin firma más que una crónica de hechos puede considerarse una modalidad de texto publicitario por el que la revista recibió probablemente una compensación económica. Teniendo en cuenta la afirmación de que el «éxito de Meccano en nuestro país [España] fue extraordinario», se contemplarán otras evidencias menos sesgadas.<sup>66</sup>

En la revista mensual dedicada a la divulgación técnica *El Constructor* (septiembre de 1926, 56) se hace una versión de la noticia aparecida en *Alrededor del Mundo* sin que aparentemente hubiera una intención propagandística. En uno de sus apartados se dice:

¿Quién no se ha extasiado ante esos maravillosos «Meccanos» que nos permiten realizar construcciones maravillosas y no estáticas sino plenas de vida y movimiento? ¿Quién no ha sentido deseo de poseer uno de esos «Meccanos» para pasar las largas veladas del invierno, sobre todo esos domingos interminables para los que aún nos mantenemos sin haber sido atacados por la Radio?

<sup>66</sup> José Corredor, *El juguete en España* (Madrid: Espasa, 1999), 180-182.

Hay dos artículos con pretensiones solo de añadir notas informativas sobre la industria del juguete en España, si bien contienen además datos reveladores. Uno de ellos pertenece al diario *La Libertad* (6 de enero de 1933, 3) y el otro a *Revista de Crédito* (30 de mayo de 1935, 27). En el primero, a la pregunta sobre cuáles iban a ser los juguetes más demandados para los regalos navideños respondía que serían los aviones, los coches y los «meccano», aunque también se reconocía que los modelos de cinematógrafo infantil iban a tener éxito. En el segundo artículo se afirmaba que:

En Barcelona se fabrica un juguete científico y agradable, análogo al tan conocido Meccano; tal juguete es el Trix,<sup>67</sup> conjunto de piezas con las que pueden construirse los modelos más variados de puentes, torres, etc., y que ha obtenido gran aceptación en el mercado, tanto por su interés como por su baratura.

El último artículo que se citará («Los pequeños inventores», *La Luz*, 12 de septiembre de 1933, 14) menciona el «célebre Meccano y la fiebre constructora de aparatos en los tiempos heroicos de la radio» en una reflexión sobre el interés de estos juguetes para educar la imaginación. Porque «no todo tiene que ser imaginación», una facultad que por sí sola, sin conocimientos ni entrenamiento científico adecuado, según se reconoce en el texto, conduce a plantear quimeras y camelos.

Además de los indicios citados, la incorporación de los términos comerciales al lenguaje común es un signo de extensión de unas determinadas prácticas. De estos usos se encuentran igualmente evidencias en la prensa.<sup>68</sup>

## CONCLUSIONES

A lo largo del texto se ha puesto de manifiesto que a la hora de contemplar la extensión de determinadas prácticas educativas y valores asociados a las mismas es importante añadir la información de las labores

---

<sup>67</sup> Marca alemana creada en 1931 para competir con Meccano, cuyos principios de construcción basados en los sistemas modulares son semejantes a los de la fábrica inglesa.

<sup>68</sup> Ejemplo: Generación «Meccano» (Victor de la Serna, *El Sol*, 27 de septiembre de 1931, 2).

que tienen lugar fuera de las aulas, en particular, en el caso aquí estudiado, en los contextos domésticos.

En el trabajo se ha visto que estos dominios, el formal y el no formal, mantienen relaciones que se expresan, por ejemplo, en las finalidades que se atribuyen a los materiales que se emplean en las tareas educativas y lúdicas. Así, en la industria se observan influencias de los círculos educativos, pero a su vez en estos últimos se emplearon materiales diseñados por los fabricantes en principio para el juego y el entretenimiento, aunque siempre se añadía en las promociones la virtud instructiva que tenían.

Los valores que *Meccano* incorporó a su discurso persuasivo procedieron de círculos educativos en los que se estaban revisando los patrones de la enseñanza técnica y científica, un movimiento que aquí se ha denominado, por emplear un término genérico, enseñanza activa. De esta forma se fue construyendo una alternativa retórica a la «escuela tradicional/oficial», con sus métodos memorísticos, rutinarios y aburridos, que había que desmontar y que no eran del agrado del propio Hornby, según afirma su biógrafo.<sup>69</sup> Esa reacción permitió la admisión de los referentes a los sentidos y al cuerpo para describir el proceso adecuado de aprendizaje. Algo que refleja muy bien la iconografía publicitaria de *Meccano*.

Aquí se han distinguido los siguientes componentes discursivos de las propuestas analizadas. En el reclamo publicitario se ha destacado el uso de la sencillez, con el significado tanto de accesibilidad como de simplicidad, entendiendo por este concepto que las piezas que los jóvenes tienen a su alcance permiten llevar a cabo múltiples y variadas construcciones, porque son, siguiendo criterios inductivistas, las unidades básicas de los mecanismos complejos que se pueden contemplar y admirar en los anuncios. Este sentido de la sencillez es compartido en los círculos de la escuela activa, si bien en este caso adquiere también la connotación de una dimensión que se opone a la realidad ya hecha, compleja e inabarcable de un artefacto ya fabricado.

---

<sup>69</sup> McReavy, *The Toy Maker*, 50.

A partir de la virtud mencionada los jóvenes podían ejercitar su disposición a la creatividad, manipulando con sus manos las piezas y ensayando diversas disposiciones y soluciones, otro de los atributos compartidos por los partidarios de la escuela participativa.

El concepto de juego en el proceso de aprendizaje está presente en los promotores de la enseñanza entendida como una actividad práctica (como Cossío, Estalella, Dewey...), y de igual manera forma parte de los mensajes de los fabricantes de las cajas de construcción y científicas. Se opone al sistema tedioso, repetitivo y planificado, carente de espontaneidad, de la escuela oficial, organizada esta última desde la autoridad hacia el estudiante, no a la inversa como se pretende.

Frente a la memoria, facultad denostada especialmente en los círculos renovadores de la enseñanza de la ciencia y de la técnica, se pretende potenciar la intuición.<sup>70</sup> Los niños sin conocimientos previos ofrecen respuestas a los problemas que se plantean. «Construir es fácil», se repite continuamente; los niños pueden ir encontrando soluciones sin esfuerzo en la práctica constructiva. Los jóvenes se comportan así como los investigadores que llevan a cabo descubrimientos.<sup>71</sup>

También, en contra del cultivo de la facultad memorística, en los cursos examinados se fomenta una combinación de tareas: la observación atenta, la habilidad manual y la inteligencia (facultad aludida en la publicidad de *Meccano*). Pero es una inteligencia intuitiva,<sup>72</sup> una competencia que explica las respuestas rápidas a los acertijos mecánicos que no proceden de conocimientos previos explícitos, sino tácitos. Una manera de actuar que aparentemente simula la de los ingenieros.

La defensa que se hace de la autonomía en el aprendizaje, llevada a cabo en la presentación de estos juegos, con los rasgos ya vistos, es igualmente una forma de desconfianza hacia la escuela oficial. El mensaje implícito en estos presupuestos era que mediante los dispositivos se fortalecían las prácticas autosuficientes y así se podía prescindir de los métodos anquilosados de la enseñanza rutinaria.

---

<sup>70</sup> La intuición está más relacionada con emociones y corazonadas que con largos procesos de pensamiento lógico y argumentativo.

<sup>71</sup> Keene, «Every boy and girl a scientist», 276-277.

<sup>72</sup> Malcolm Gladwell, *Inteligencia intuitiva* (Madrid: Taurus, 2005).



Como se ha mostrado, la dimensión formal renovadora y la no formal, dominada por los ejercicios empresariales innovadores, no permanecieron indiferentes una a la otra, sino que en las operaciones comerciales reflejadas en los catálogos de material educativo se reservaron secciones para el aprendizaje activo donde había alusiones a los artilugios de los fabricantes dedicados al juguete instructivo.

Hay sin embargo diferencias reconocibles entre estas dos dimensiones. Ya se ha señalado el sesgo de género explícito en la publicidad de la marca empresarial, una tendencia que no se reproduce en los planteamientos teóricos de la escuela activa, si bien en el reparto de las tareas de los trabajos manuales aún se establecían divisiones rígidas según sexos. Además, como se ha indicado, en la escuela activa se pretendían fomentar ideales de participación en la vida social, democráticos y progresivos.<sup>73</sup> Sin embargo, los proyectos empresariales, en particular el aquí analizado, apelan a una sociedad tecnológica que asegure la prosperidad a una nación, propósito que proporcionaba una imagen convincente a las familias que adquirirían los productos con la seguridad de que iban a ser provechosos para sus hijos.

### Nota sobre el autor

VÍCTOR GUIJARRO MORA es doctor en Filosofía y profesor de Historia de la Ciencia en la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid desde 1999. Sus líneas de investigación principales son los estudios culturales de la tecnología y la cultura material de la enseñanza científica. Ha participado en seis proyectos financiados por el Plan Nacional de I+D. Los resultados de los proyectos más recientes se difundieron a través de la obra de López-Ocón Cabrera, Leoncio (ed.). *Aulas Modernas. Nuevas perspectivas sobre las reformas de la enseñanza secundaria en la época de la JAE (1907-1939)* (Madrid: Universidad Carlos III de Madrid, Editorial Dykinson, 2014), y de la obra –como autor– de *Artefactos y acción educativa: La cultura de los objetos científicos en la educación secundaria en España (1845-1930)* (Madrid: Universidad Carlos III/Dykinson, 2018). También ha editado junto con Leoncio López-Ocón y Mario Pedrazuela la obra *Aulas abiertas Profesores viajeros y renovación de la enseñanza secundaria en los países ibéricos (1900-1936)* (Madrid: Universidad Carlos III/Dykinson, 2019).

<sup>73</sup> Franco Cambi, *Las pedagogías del siglo XX* (Madrid: Editorial Popular, 2005), 29.

## REFERENCIAS

- Adúriz Bravo, Agustín. «La propuesta didáctica del movimiento de la Escuela Nueva para la física: Argentina, 1921-1928». *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)* Vol. XXIX, no. 4 (1999): 151-160. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27029405>
- Ballesteros Usano, Antonio. «Características de la enseñanza primaria en Francia, Bélgica y cantón suizo de Neuchatel», Junta para Ampliación de Estudios, *Anales*, XVIII, 1924.
- Bordes, Juan. *Historia de los juguetes de construcción*. Madrid: Cátedra, 2012.
- Borja i Solé, María de. *El juego como actividad educativa. Instruir deleitando*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1984.
- Bowler, Peter. «Meccano Magazine: boys' toys and the popularization of science in early twentieth-century Britain». *BJHS Themes* 3 (2018): 129-146.
- Brown, Keneeth D. *The British Toy Business: A History since 1700*. Londres: The Hambledon Press, 1996.
- Cambi, Franco. *Las pedagogías del siglo XX*. Madrid: Editorial Popular, 2005.
- Casa Editorial Dalmau, Carles, Pla, S.A. *Catálogo de Material Escolar de la Casa Editorial Dalmau, Carles, Pla*, Gerona-Madrid, curso 1934-1935.
- Corredor, José. *El juguete en España*. Madrid: Espasa, 1999.
- Cossío, Manuel B. *El maestro, la escuela y el material de enseñanza y otros escritos*, edición de Eugenio Otero Urtaza. Madrid: Biblioteca Nueva, 2007.
- Dewey, John. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.
- Dewey, John. *Experiencia y educación*, edición de Javier Sáenz Obregón. Madrid: Biblioteca Nueva, 2010.
- Estalella, José. «La simplificación del material escolar de Física y Química», *Enseñanza media* 80-83 (1960): 635-660.
- Ferrière, Adolphe. «École». En Sébastien Faure *Encyclopédie anarchiste*. París: La Librairie internationale, 1925-1934, tome 2, 622-623.
- Frink, R. O. «El valor educativo de las ciencias y su papel en una enseñanza moderna», *Acción naturista* 141 (septiembre 1930): 273-280.
- Giner de los Ríos, Francisco. *Obras selectas*, ed. de Isabel Pérez-Villanueva Tovar. Madrid: Austral, 2004.
- Gladwell, Malcolm. *Inteligencia intuitiva*. Madrid: Taurus, 2005.
- Gordon, Peter y Denis Lawton. *Dictionary of British Education*. Londres: Woburn Press, 2005.
- Guijarro, Víctor y Leonor González. «La presencia de la tecnología en la utopía pedagógica: el Instituto de San Isidro y los Institutos-Escuela promovidos por la JAE». En *El Instituto de San Isidro. Saber y patrimonio. Apuntes para*

- una historia*, editado por Leonor González y Vicente J. Fernández, 173-197. Madrid: CSIC, 2013.
- Guijarro, Víctor. *Artefactos y acción educativa. La cultura del objeto científico en la enseñanza secundaria en España (1845-1930)*. Madrid: Dykinson, 2018.
- Jacobson, Lisa. «Manly Boys and Enterprising Dreamers: Business and the construction of the Boy Consumer, 1910-1930». *Enterprise and Society* 2, no. 2 (2001): 225-258.
- Junta para Ampliación de Estudios (1925 a 1931), [*Memorias correspondientes a los cursos 1922-3 a 1929-30*], Madrid.
- Junta para Ampliación de Estudios. *Anales*, XVIII, 1924.
- Keene, Melanie. «Every boy and girl a scientist. Instruments for children in Interwar Britain». *ISIS* 98, no. 2 (2007): 266-289.
- León Maroto, Andrés y Miguel A. Catalán. *Exposición de la enseñanza cíclica de la Física y la Química*. Madrid: JAE, 1931.
- López Martínez, José Damián et al. «Patrimonio, cultura material e innovación docente: Propuestas y experiencias». *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* 26 (2015): 89-120.
- Lozano, Edmundo. «Pedagogía de las ciencias físico-químicas», *BILE* 36, 631 (1912): 289-293.
- Maestro, Pilar. «Lorenzo Luzuriaga y la educación republicana». *Pasajes: Revista de pensamiento contemporáneo* 21-22 (2007): 19-42.
- Marín Eced, Teresa. «Influencias europeas en la formación profesional de docentes españoles durante la II República Española». *Revista de Educación* 285 (1988): 93-110.
- Material Escolar y Científico. *Catálogo general A-38 de material de enseñanza*. Barcelona [c.1930].
- McReavy, Anthony. *The Toy Maker. The Life and Times of Inventor Frank Hornby*. Londres: Ebury Press, 2007.
- Meccano. Instructions for n.º 1 Outfit.
- Otero Urtaza, Eugenio, *Manuel Bartolomé Cossío: pensamiento pedagógico y acción educativa*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE, 1994.
- Payá Rico, Andrés. «Aprender deleitando. El juego infantil en la pedagogía española del siglo XX». *Bordón. Revista de Pedagogía* 65, no. 1 (2013): 37-46.
- Payá Rico, Andrés. «El juego popular y tradicional en la historia de la educación española contemporánea». *Historia de la Educación* 38 (2019): 39-57.
- Payá Rico, Andrés. «El juego y el juguete en la historia de la escuela». En *Escoles i mestres: dos siglos de historia y memoria en Valencia*, coordinado por Óscar Barberá y Alejandro Mayordomo Pérez, 137-152. Valencia: Universidad de Valencia, 2017.

- Redondo Castro, Cristina. «La segunda enseñanza pública en Extremadura, 1900-1936». PhD. diss., Universidad de Málaga, 2018.
- Rodríguez Mata, Ángel. «El método activo aplicado en las escuelas de Francia y Bélgica», Junta para Ampliación de Estudios, *Anales*, XIX, 1924.
- Tissandier, Gaston. *Recreaciones científicas*. Madrid: Carlos Bailly Baillièrre, 1882.
- Trilla Bernet, Jaume. *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel, 1993.
- Vallone, Lynne (2017). *Big and Small: A Cultural History of Extraordinary Bodies*. New Haven y Londres: Yale University Press, 2017.
- Van Beek, Viola. «Experimental spaces outside the laboratory - Experiment kits and instruction manuals around 1900». The Virtual Laboratory, 2009, Disponible en <http://vlp.mpiwg-berlin.mpg.de/references?id=art73>).

# THE EDUCATIONALIZATION OF SCHOOL ARCHITECTURE IN SWITZERLAND BETWEEN 1840 AND 1950

*La educacionalización de la arquitectura escolar en Suiza  
entre 1840 y 1950*

Marianne Helfenberger<sup>a</sup>

Reception date: 21/04/2020 • Aceptation date: 28/01/2021

**Abstract.** This paper analyses and contrasts the evolution of school architecture competitions, selected submitted projects and built schoolhouses, programmatic and professional literature, school building exhibitions and public reactions to them aiming at answering the following research question: How did architecture competitions, educational reforms and programmatic or professional literature contribute to the educationalization of the school building between 1835 and 1950 in Switzerland? The question will be approached from a perspective of educationalization, knowledge transfer and circulation between professional and political knowledge or discourses on education and practices of architecture competitions by contextualizing school building reform discourses within general school and education reform processes. The evolution of school building architecture competitions in Switzerland and the participation of a variety of actors demonstrate how the school building became a co-educator; how historical building designs are constantly naturalised to fit reform programs, and the relevance of calls for tender as source for the history of education.

**Keywords:** School architecture; Educationalization; Switzerland.

**Resumen.** *El artículo analiza y contrasta la evolución de los concursos de arquitectura escolar, una selección de proyectos presentados a concurso, escuelas construidas, literatura programática y profesional, exposiciones de edificios escolares y las reacciones del público a ellos con el objetivo de responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo contribuyeron los concursos de arquitectura, las reformas educativas y la literatura programática o*

---

<sup>a</sup> EDUDL+, Swiss Distance University, Ueberlandstrasse 12, 3900 Brig, Switzerland. marianne.helfenberger@fernuni.ch

*profesional a la educacionalización del edificio escolar entre 1835 y 1950 en Suiza? La pregunta se abordará desde una perspectiva de educacionalización, transferencia de conocimiento y circulación entre el conocimiento o los discursos profesionales y políticos sobre la educación y las prácticas de los concursos de arquitectura, contextualizando los discursos de reforma de la construcción escolar dentro de los procesos generales de reforma escolar y educativa. La evolución de los concursos de arquitectura de edificios escolares en Suiza y la participación de una variedad de actores demuestran cómo el edificio escolar se convirtió en un co-educador, cómo los diseños de edificios históricos fueron constantemente sujetos a un proceso de naturalización para adaptarlos a los programas de reforma y la relevancia de convocatorias a concurso arquitectónico como fuente para la historia de la educación.*

**Palabras clave:** *Arquitectura escolar; Educacionalización; Suiza.*

## INTRODUCTION

But then it was over: Hardly anyone was debating about school buildings in Switzerland. They were treated like any building project: an indoor swimming pool, a multi-purpose hall, a community centre. There was agreement: it is not the buildings that educate, but the teachers and their lessons. Why this turnaround?<sup>1</sup>

This quote suggests a historical development that returns to a distant, seemingly overcome pedagogical past: a past of discipline, standardisation and teacher-centred education that neglects childhood and its needs. It also suggests that school buildings had faced a process of “de-educationalization” after a time in history that attributed school buildings educational function beyond being a container for schooling. According to Depaepe and Smeyers,<sup>2</sup> societies tend to delegate “social responsibility to the school” trespassing the limits of traditional school curriculum. Actors in and outside the educational system try to promote their ideas and solutions regarding social problems or visions through schools. Thus, if school buildings were considered educators or at least co-educators, they must have been previously educationalized in some

<sup>1</sup> Matthias Daum, “Das Schulhaus als Prestigebau”, *NZZ* (Zürich), September 12, 2011: 38.

<sup>2</sup> Marc Depaepe and Paul Smeyers, eds. *Educational research: the educationalization of social problems* (Dordrecht: Springer, 2008).

way. Evidently, this educationalization does not deal with such socially comprehensive issues like religion, politics and technology, as problematised in *Educationalization and its Complexities*<sup>3</sup>, but school buildings have been deliberately related to or indirectly served other purposes than just providing space for (mass) schooling throughout history; purposes that might be more or less educational themselves. Educationalization of social phenomena has been more recently linked to modernization processes that began with the decay of the Ancien Régime and the onset of modernity in the western world, such as the development of an “educational mentality” in society that prepared the ground for public discourse about and belief in education and for the establishment and institutionalization of modern school systems.<sup>4</sup> Beyond its political implications, once mass schooling had been successfully established and accepted by society, a variety of actors started to believe in school’s potential to promote their ideals and interests by defining curriculum issues or by demanding power of definition over specific school problems. This belief still persists today despite evidence of school’s failure to solve social problems.<sup>5</sup> This essay shows that different actors successfully implemented a discourse of an educationalized school building independently from empirical evidence of its educationalizing effect.

School buildings are generally constructed to be used for decades. As “architextures”,<sup>6</sup> they can bare meaning and transmit it through forms and materials. Despite being materialised, that meaning can change throughout time. It is through such fluctuating meanings that school buildings can become (de-)educationalized. In addition, school buildings engage a large variety of interest groups, professions and, in Switzerland,

<sup>3</sup> Rosa Bruno-Jofré, ed. *Educationalization and its Complexities : Religion, Politics, and Technology* (Toronto: University of Toronto Press, 2019).

<sup>4</sup> Marc Depaepe. *De pedagogisering achterna: aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar* (Leuven: Acco, 1998); Marc Depaepe and Paul Smeyers, “Educationalization as an ongoing Modernization Process”, *Educational Theory* 58, no. 4 (2008): 379–389; David Labaree, “The Winning Ways of a Losing Strategy. Educationalizing Social Problems in the United States”, *Educational Theory* 58, no. 4 (2008): 447–460; Daniel Tröhler, *Pestalozzi and the Educationalization of the World* (New York, N.Y.: Palgrave Macmillan, 2013).

<sup>5</sup> Labaree, “The Winning Ways”; David Bridges, “Educationalization: on the Appropriateness of Asking Educational Institutions to Solve Social and Economic Problems”, *Educational Theory* 58, no. 4 (2008): 461–474.

<sup>6</sup> Henri Lefebvre, *La Production de l'espace. Société et Urbanisme* (Paris: Editions Anthropos, 1974).

a multi-level political structure. Thus, (de-)educationalization of school buildings is a question of degree and can have diverse manifestations and histories with their own temporalities, changes and continuities. Official or stakeholder policies, knowledge transfer and circulation<sup>7</sup> popularise the educationalization of school buildings. Circulation does not only take place geographically within the margins of local and international spaces, but also intersectional between professions and institutions, and thus trespasses different kinds of borders with their respective spaces of knowledge and their materializations creating new spaces of knowledge.<sup>8</sup>

This paper deals with the following research question: How did architecture competitions, educational reforms and programmatic or professional literature contribute to the educationalization of the school building between 1835 and 1950 in Switzerland? This requires a variety of sources such as calls for tender, selected submitted projects and built schoolhouses, professional association journals and programmatic literature, school building exhibitions and public reactions to them. Calls for tender have been neglected as historical source in history of education. Along with professional association journals, they can contribute to contrast degree, intensity and dynamics of educationalization of school buildings with other, especially programmatic educational sources.

In a first step, the evolution of school building architecture competitions in Switzerland will be discussed: school buildings represent cases of *jurisdictional competition*. This means the competition between professions for the attribution of competence and responsibility for the solution of social tasks within a system of professions. They organise themselves as a social group that has the knowledge and the capacity for abstraction to redefine given social tasks and engage in inter-professional relations to defend their professional jurisdiction.<sup>9</sup> As cases of jurisdictional competition, both school building competitions and calls

<sup>7</sup> Marcelo Caruso et al., *Zirkulation und Transformation: Pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive*. Beiträge zur Historischen Bildungsforschung (Köln: Böhlau-Verlag GmbH, 2013); Michel Espagne, *L'histoire de l'art comme transfert culturel: l'itinéraire d'Anton Springer* (Paris: Belin, 2009); Alexandre Fontaine, *Aux heures suisses de l'école républicaine. Un siècle de transferts culturels et de déclinaisons pédagogiques dans l'espace franco-suisse* (Paris: Demopolis, 2015).

<sup>8</sup> David N. Livingstone, "Keeping knowledge in site", *History of Education* 39, no. 6 (2010): 779–785.

<sup>9</sup> Andrew D. Abbott, *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor* [Reprint] (Chicago: The University of Chicago Press, 2009).



for tender are indicators and pre-conditions for educationalization of the school building in educational reform and programmatic and public discourses. Second, school building reform will be contextualised within overall school and education reforms before and especially during and after the progressive education movement. Here, reform triggers and response patterns, semantic continuities and trans-professional exchange will be at the core. Third, we will discuss how the school building became a co-educator and historical building designs became naturalised to fit reform programs. Finally, the educationalization of school architecture will be discussed looking at the intersectional and trans professional relations between the participating professions. Each of these developments had its own dynamics, conjunctures and continuities within the time span of this study. Four historical moments are of special interest to these different, but entangled developments as they illustrate processes of educationalization that affect school architecture: between 1840 and 1870 as the social question became acute in Switzerland and Germany within the context of industrial upturn, around 1900 as life reform movements reacted to rapid industrialization and modernization processes, the interwar period and after World War II. Needless, to say that these historical circumstances went along with social change and socio-economic distress that triggered measures of educationalization of social problems and school critique<sup>10</sup> and with them school building debates.

<sup>10</sup> For the Swiss educationalization of the social question in the nineteenth and twentieth centuries see Michèle Hofmann, "Schule und die Pädagogisierung gesellschaftlicher Probleme", in *Schweizer Bildungsgeschichte – Systementwicklung im 19. und 20. Jahrhundert*, eds. Ingrid Brühwiler et al. (Zürich: Chronos, 2021, forth.); for the Netherlands see Nelleke Bakker and Fedor de Beer, "The dangers of schooling: the introduction of school medical inspection in the Netherlands (c.1900)", *History of Education* 38, no. 4 (2009): 505–524; a contemporary German Interwar source illustrates the expectation that school would solve the social question Anton H. Rose, *Die Lösung der sozialen Frage durch die Schule im neuen Deutschland* (Leipzig: Verlag von Wilh. Grunow, 1919); for live reform movements, industrialization and school critique see Diethart Kerbs and Jürgen Reulecke, *Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933* (Wuppertal: Hammer, 1998); Wolfgang R. Krabe, *Gesellschaftsveränderung durch Lebensreform: Strukturmerkmale einer sozialreformerischen Bewegung im Deutschland der Industrialisierungsperiode* (Göttingen: Vandenhoeck and Ruprecht 1974); for the aftermath of World War II and the re-education program in Italy see Cristina Allemann-Ghionda, "Dewey in Postwar-Italy: The Case of Re-Education", *Studies in Philosophy and Education* 19, no. 1 (2000); and for contemporary discourses in French speaking regions see Frédérique Giuliani, ed. *L'école et la question sociale: les recompositions actuelles de l'action éducative*. Raisons éducatives (Genève: Section des sciences de l'éducation, Université de Genève, 2018).

## EVOLUTION OF SCHOOL BUILDING ARCHITECTURE COMPETITIONS (1835-1932)

There is a need for [...] smaller class groups to allow younger children to orientate themselves, more spatially separated school areas to prevent mutual disturbance between groups, careful allocation of school time with regard to the subjects taught in school and appropriate alternation between direct teaching by the teacher and indirect teaching by assistants.<sup>11</sup>

Conrad Melchior Hirzel (1793-1843), lawyer and holder of various political offices throughout his career, diagnosed in 1829 the need to reflect on the relationship between spatial conditions and organization of schooling. For him, the school building was educational in the sense that its organization and design had to be suitable for holding school, but it was not educationalized because no other meanings were attributed to it that could serve educational purposes beyond schooling. For him, the teacher was the central educational figure, the school building was not an educator. He reacted to demands from local authorities in the Canton of Zurich who, at the beginning of the nineteenth century, the onset of modernization and expansion of mass schooling, were confronted with increasing demand for school buildings and lack of skilled master builders and architects to build them. They asked the cantonal authority, the Education Council,<sup>12</sup> for instructions and prototype plans triggering the first competition related to school buildings in Switzerland. This is remarkable: Larger, and architectonically or from an engineering perspective challenging buildings and constructions had long been subject to professional competitions, but school buildings were mostly commissioned to specific architects or building masters without

<sup>11</sup> Conrad Melchior Hirzel, *Wünsche zur Verbesserung der Landschulen des Cantons Zürich* (Zürich: Gessner, 1829), 26.

<sup>12</sup> In Switzerland, due to its strong federalism, the owners of the schoolhouses have always been the communes, not the cantons and even less the confederation. Each canton has its own constitution and is itself more or less centralised or decentralised. The highest authority of the school system is in most cantons the so-called Education Council. Swiss communes have large autonomy in school matters. How they proceeded and to whom they delegated which decisions, was and still is diverse in Switzerland according to local traditions, proximity to rural or urban conditions, infrastructure developments, etc. Marianne Helfenberger, "Schulhausbau in Zürich von 1860 bis 1920 – zwischen Expertenheerrschaft und öffentlicher Kontrolle" in *Gemeinden in der Schul-Governance der Schweiz. Steuerungskultur im Umbruch*, ed. Judith Hangartner and Markus Heinzer (Wiesbaden: Springer VS, 2016), 221-248.

competition procedures or at most within the frame of invited competitions until late nineteenth century.

Together with teachers and architects, the Education Council validated a manual on how to build schoolhouses and defined the building program. The Council launched an open call for tender aiming at obtaining prototype designs of school buildings and received seven offers. It is not known whether someone was awarded or not. Plans were designed by commission members and then served together with the manual as basis for the assignment to architect Heinrich Braem to design prototypes.<sup>13</sup> Construction manual and prototype sample were then released as official school building regulation in 1835 and 1836.<sup>14</sup> During the nineteenth century, several cantons issued school building regulations drawing on Zurich's documents. It is evident that the Zurich documents played a role model even if the cantons adapted them to their needs and traditions. In the context of the World Exhibitions, Swiss school buildings became symbols of national quality due to their innovative heating and ventilation systems.<sup>15</sup> The fact that most cantons did release official regulations for school building resulted in standardised expectations on hygiene, pedagogical needs, aesthetic and overall construction and aesthetic quality, enough space, solidity, light, ventilation, heating and functionality, dry construction site, absence of noise and a pleasant appearance should be all achieved.<sup>16</sup> Nevertheless, it was not until the 1880s that a certain degree of visible standardization developed

<sup>13</sup> Marianne Helfenberger, *Das Schulhaus als geheimer Miterzieher. Normative Debatten in der Schweiz von 1830 bis 1930*, (Bern: Haupt, 2013), 70–80.

<sup>14</sup> Erziehungsrat des Kantons Zürich, *Anleitung über die Erbauung von Schulhäusern. Von dem Erziehungsrathe des Kantons Zürich gemäss § 12 des Gesetzes über die Organisation des gesammten Unterrichtswesens erlassen*. Zürich, 1835; Erziehungsrat des Kantons Zürich, *Musterpläne zu Schulhäusern für den Kanton Zürich 1836*.

<sup>15</sup> Marianne Helfenberger, "Climate as artefact between 1830 and 1930: A transnational construction of the Swiss school building", *History of Education* 47, no. 5 (2018): 237–264.

<sup>16</sup> When the Canton of Zurich issued its regulation and prototypes for constructing schoolhouses in 1835 and 1836, copies were sent to all other cantonal authorities. Other cantons issued their own school building regulations successively after 1852, but especially after the revision of the Swiss Constitution in 1874. Many cantons had already established compulsory education before 1874. The Federal Constitution of 1874 declared compulsory education at national level and obliged the cantons to ensure education keeping a subsidiary function in case the cantons would not take responsibility. Marianne Helfenberger and Karin Manz, "Der Auf- und Ausbau der 'modernen' Volksschule", in *Schweizer Bildungsgeschichte – Systementwicklung im 19. Und 20. Jahrhundert*, ed. Ingrid Brühwiler et al. (Zürich: Chronos, 2021, forth.).

although no specific style was prescribed. School architecture had been adapted to local architecture traditions despite all regulations.<sup>17</sup>

The demand for healthy and morally impeccable surroundings and rather sober aesthetics instead of complex and loaded artistic decoration though, can point to potential educationalization of the school building. This apparently low degree of educationalization can be explained with the quality of the source: normative official documents rarely go beyond norm definitions. The experience of the social question in the mid nineteenth century is not reflected in this particular type of historical source. Towards 1900, the regulation was again revised adding hygiene norms that came in use during the second half of the nineteenth century.

After the release of Zurich's official regulations, school buildings remained relatively unaffected by the architecture profession in terms of educationalization until the Swiss Association of Engineers and Architects (SIA), founded in 1837, published its association journal in 1883. The *Schweizerische Bauzeitung*,<sup>18</sup> became the main platform for publishing calls for tender and for debating architecture competitions.<sup>19</sup> This does not mean that the school building did not become educationalized elsewhere as response e. g. to the social question between the 1840s and the 1870s (see next chapters).

The first school building competition was published in the *Schweizerische Bauzeitung* in 1888.<sup>20</sup> Still, until 1900 at most one competition was published in the journal per year. The number increased after 1907, when three competitions were published. Between 1900 and 1912, 15 school buildings were announced for competition, more than three times as in the same number of years before 1900. Thus, it was not until the beginning of the twentieth century that school building competitions and calls for tender for individual school buildings began to popularise. Discussions of school building competitions were published as a written text and authored by association members or the

<sup>17</sup> Helfenberger and Manz, "Der Auf- und Ausbau".

<sup>18</sup> The journal's first title was *Die Eisenbahn*.

<sup>19</sup> *Schweizerische Bauzeitung*, Vols. 1(1883)–96(1930).

<sup>20</sup> SIA, "Concurrenzen. Schulhaus in Riesbach", *Schweizerische Bauzeitung* 11/12 (1888): 36.

editorial board. In this case, school buildings were considered architecturally relevant. These circumstances generated within the SIA a polarised debate about the suitability of school buildings for architectural competitions. On one side, school buildings were not considered as technical or artistic challenges worthy of competition because they were seen as mere functional objects without aesthetic value. On the other, due to the rapidly increasing number of academically qualified architects, supply and demand of qualified architectural services went along with an international reputation of Swiss school buildings that had grown since the World Exhibitions during the last third of the nineteenth century.<sup>21</sup> At the beginning of the twentieth century though, school buildings lost representation in Great Exhibitions; from then on they became subject of hygiene congresses, school exhibitions and school museums.

As for the calls for tender, they could be published by the editorial board in a special section of the journal or in the advertising section, which is a payed contribution mostly on behalf of the builder. Thus, calls could be used to acknowledge good competition or to condemn bad ones and to set standards for wording to distinguish professional from unprofessional competition calls. Both types of contributions to the journal testify to the defence of professional jurisdiction, which prepared the ground to redefine school buildings.

While conflicts in the competition system can affect all areas of construction, it is noticeable that the presentation of such conflicts using the example of school building competitions is by far predominant. The SIA had already established principles for competition norms and procedures. Jury members had to be explicitly named architecture professionals who have accepted the competitive conditions before publication of the competition program. The program should include detailed information about scale and construction sum. Conditions for rejecting designs and intellectual property rights were defined, advertised competitions may not be cancelled, and projects received had to be publicly exhibited during at least two weeks.<sup>22</sup>

<sup>21</sup> Helfenberger, *Das Schulhaus*; Helfenberger, "Climate as artefact".

<sup>22</sup> SIA, "Grundsätze für das Verfahren bei öffentlichen Concurrenzen", *Die Eisenbahn (Schweizerische Bauzeitung)* 6/7 (1877): 96.

Calls for tender in the journal allowed for diverse forms of professional policies. For example, the SIA praised the commune of Monthey (Canton of Wallis, 1908) for crediting extra 500 francs to the winners of the competition in case their school building project would not be realised.<sup>23</sup> Calls for tender also testify to the association's lobbying practices aiming at implementing its standards and principles in communes. The community office in Herisau (Canton of Appenzell Ausserrhoden) that launched a competition for a school building in 1904, accepted to appoint the competition jury, to extend the deadline and to inform those participants who already had received the competition program about the adapted conditions.<sup>24</sup> The SIA intervened because the original announcement had violated paragraph 7 of its statutes about the jury members: According to that, the jury members should acknowledge the competition conditions and accept their nomination before publishing the call for tender. The consideration of this principle should prevent improper and exaggerated demands.<sup>25</sup>

The association actively followed policies against state authorities and institutions such as the community councils or building authorities warning colleagues from participating at competitions that did not respect the association's principles. This was the case in Lostorf (Canton of Solothurn, 1910), where neither the jury was known by the time of the call for tender nor a price was intended, and the deadline was too short to intervene in the sense of correcting the program as it was the case in Herisau. In Lostorf, community council and community assembly reserved the right to make changes and to award the final plan preparation according to their purpose.<sup>26</sup> These are clear cases of jurisdictional competition in a complex field of activity involving experts from various disciplines, public office holders and laymen.

<sup>23</sup> SIA, "Konkurrenzen. Schulhaus in Monthey", *Schweizerische Bauzeitung* 51/52 (1908): 29.

<sup>24</sup> SIA, "Konkurrenzen. Schulhaus-Neubau in der Säge in Herisau", *Schweizerische Bauzeitung* 43/44 (1904): 228.

<sup>25</sup> SIA, "Konkurrenzen. Schulhaus-Neubau", 218.

<sup>26</sup> SIA, "Konkurrenzen. Schul- und Gemeindehaus Lostorf", *Schweizerische Bauzeitung* 55/56 (1910): 107.

## School Building Competition Practices Beyond Organization of Schooling – Form, Function and Materiality

The *Schweizerische Bauzeitung* also discusses problematic competition practices from a content perspective. Here again, school buildings served to illustrate bad practices in call for tender and building plan, material challenges and immaterial values of school building pointing towards educationalization. The discussions testify to the interest of the association and its members in highlighting their expertise and contrasting it with the lack of knowledge of other players in the field of school architecture and building technology. Also, within the association, a generational gap between modernists and traditionalists can be diagnosed.<sup>27</sup>

Material challenges in competitions remained constant between 1880 and 1950: fitting construction site and building program, handling distances to neighbouring buildings or dilemma between construction site and inner arrangements of buildings were recurrent. According to competitions' results, the reason for such conflicting challenges often were characteristics, desired use and location of the building plot. There were cases of irregular terrains, such as the pointed plot in Schaffhausen (1891) where a good disposition only seemed achievable by reducing the area of the playground,<sup>28</sup> or the school building with the "dualism" of separated sections for boys and girls in Sankt Gallen (1889).<sup>29</sup> In Schaffhausen and in Chur (1890), neighbouring buildings were also too close for ideal solutions.<sup>30</sup> In other cases the problem was identified in the desired use of the construction site. The schoolhouse in Altstetten (1932) was to be built between larger traffic roads and the community also wished to have a free square within the plot. The jury claimed that it could not award a first price because the ideal project, a pavilion complex was not realisable under the circumstances. The jury was evidently discontent with competition program and call for tender complaining

<sup>27</sup> Helfenberger, *Das Schulhaus*, 239-264.

<sup>28</sup> SIA, "Wettbewerb für ein neues Primar-Schulhaus am Schwabenthor in Schaffhausen", *Schweizerische Bauzeitung* 17/18 (1891): 106-108.

<sup>29</sup> SIA, "Wettbewerb zur Erlangung von Entwürfen für zwei Realschulgebäude in St. Gallen", *Schweizerische Bauzeitung* 13/14 (1889): 107.

<sup>30</sup> SIA, "Concurrenzen. Schulhaus in Chur", *Schweizerische Bauzeitung* 15/16 (1890): 153; SIA, "Wettbewerb für ein neues Primar-Schulhaus am Schwabenthor".

that the jury's task was to award the most suitable project for execution, not the most interesting ideas.<sup>31</sup>

In the cases dating before 1900, critique addressed architectural and educational concerns about the organization of schooling and space apparently from a mere technical perspective. As for the school building in Altstetten in 1932, there is evidence of a more educationalized case. According to the critique, the competition was apparently modern due to the high number of misunderstood pavilion projects except for the project that should have become the first prize: "But here is this human intimacy, the delicate scale appropriate to the child, a private attitude, so to speak, without monumentalism and without modernist pathos, in short, the *spirit* we wish for a modern school and its teaching".<sup>32</sup> In contrast, the *Neue Zürcher Zeitung*, the most significant newspaper in German speaking Switzerland, emphasised the importance of the awarded school building project as urban accent. The architectural task resulting from the relationship between building program and land plot had in this discussion a positive connotation: the generous use of space and form in the exposed solutions became magnificent instead of monumental. According to the journal's editorial board, the first-awarded and recommended project considered the conditions of the task in a clear and particularly meaningful way.<sup>33</sup> Four months later, the same newspaper reported that Altstetten's municipal council refuted the criticism at the municipal assembly.<sup>34</sup> Once the schoolhouse was built, a report on the building from 1937 in the *Schweizerische Bauzeitung* confirmed that the ideal of a symbiotic relationship between the schoolhouse and the child had circulated contradicting the original critique:

Sounds of despair would silence if you just wanted to visit the schoolhouse in Altstetten on an ordinary school day and then would see how naturally and freshly house and inmates fit together

<sup>31</sup> SIA, "Wettbewerbe. Schulhausanlage und Hallenbad in Altstetten", *Schweizerische Bauzeitung* 99/100 (1932): 201–202.

<sup>32</sup> SIA, "Wettbewerbe. Schulhausanlage und Hallenbad in Altstetten", 202.

<sup>33</sup> "Schulhaus-Wettbewerb Altstetten", *NZZ* (Zürich), October 3, 1932: 9.

<sup>34</sup> "Kantone. Zürich. Altstetten", *NZZ* (Zürich), February 25, 1933: 3.



forming a whole that you cannot judge on the base of a façade drawing lacking ornamental forms.<sup>35</sup>

Material constraints had always been linked to practical, hygienic, pedagogical and aesthetic demands. Distance between schoolhouse and neighbouring or supplementary buildings was needed both to prevent mutual interference such as noise and reflected light that could disturb school activities and “to dodge as far as possible the aesthetically unsightly effect of the divergence of two important façades so close together”.<sup>36</sup> Thus, competitions reveal that criteria such as adequately positioned, well organised and functional floor plans and overall functionality, good light and air conditions, large and illuminated corridors, and thoughtful and artistic façades<sup>37</sup> were always related to each other. As in every architecture competition, the main concern regarding the school building is how to combine function and form. A clear functional and architectonic relationship between school building and neighbourhood and adjacent buildings was an important criterion to award projects. In this sense, a project resulting in a harmonic architectural plan was the desired ideal. The awarded project for a school building at the Tannenrauch street in Zurich (1932) was praised because of its functional placing of showers, gym, porter’s apartment and youth hostel. The last two were completely separated from the school operations and still under good supervision from the porter’s apartment and all supplementary buildings were not expected to disturb classes.<sup>38</sup> Last but not least, maximum fitting between form, function and costs also counted as positive criterion.

The fact that the competition jury for the Tannenrauch school building knew that it was the school authorities and the city council who chose between a pavilion school plan or a two or three storey main building, did not hinder the jury from admonishing the school authorities to carry out essential investigations of pedagogical, hygienic and

<sup>35</sup> SIA, “Das Schulhaus Kappeli in Zürich-Altstetten: Architekten A. & H. Oeschger, Zürich”, *Schweizerische Bauzeitung* 109/110 (1937): 227.

<sup>36</sup> SIA, “Wettbewerb für ein neues Primar-Schulhaus am Schwabenthor”; SIA, “Wettbewerb für ein Primarschulhaus an der Tannenrauchstrasse in Zürich”, *Schweizerische Bauzeitung* 99/100 (1932): 312–315.

<sup>37</sup> SIA, “Concurrenzen. Schulhaus in Chur”; SIA, “Koncurrenzen. Schul- und Gemeindehaus Lostorf”.

<sup>38</sup> SIA, “Wettbewerb für ein Primarschulhaus an der Tannenrauchstrasse”.

financial nature. This caveat was suggestive as it identified pavilion school complexes with modernity, even though several pavilion projects apparently misunderstood the concept. Without any explanation, the jury is convinced that “it seems certain that for the time being this is advisable for primary school, for which the advantages of low-rise construction are clearer than in secondary schools”.<sup>39</sup>

The first school building designed as pavilions in Switzerland dates from 1907, it was built in Tavannes (Jura), a francophone commune. However, the idea of the pavilion system had been tested in Zurich in 1904. It was then initially called “school barracks” and not school pavilions. Both terms were used as synonyms until the *Swiss Association for School Hygiene* (Schweizerische Gesellschaft für Schulgesundheitspflege) proposed to refrain from using the term “school barracks” to avoid associations with unstable wooden huts. The *Swiss Association for School Hygiene* wanted to promote the pavilion system for health and hygiene reasons. Historical models were pavilion hospitals constructed during the American Independence War and later in Paris and Berlin. Possibly provisional and reusable buildings, the barracks or pavilions became the schoolhouse of the future. But architects in the 1930s presented it as a modernist architectural innovation to which school authorities should respond positively in the name of the child.<sup>40</sup> These cases demonstrate how reform architecture discourses adopt patterns of educational reform and transform the original meaning of an architectural form, here the pavilion design. The reception is selective and new tradition lines are deliberately created.<sup>41</sup> Instead of recalling the medical-architectural origins of the pavilion schools, reform architects referred to Pestalozzi or other pedagogical authorities to pedagogically legitimise their position.<sup>42</sup>

Despite the fact that modern architecture claimed authorship of the motto ‘form follows function’, historical evidence demonstrates that this has been the ideal ever since. Between 1880s and 1950, school building

<sup>39</sup> SIA, “Wettbewerbe. Schulhausanlage und Hallenbad in Altstetten”, 201.

<sup>40</sup> Helfenberger, *Das Schulhaus*, 155–164.

<sup>41</sup> Jürgen Oelkers, “Reformpädagogik: Aktualität und Historie”, in *Reformpädagogik kontrovers*, ed. Wilfried Böhm and Jürgen Oelkers. (Würzburg: Ergon Verlag, 1999), 37.

<sup>42</sup> Alfred Roth, *The new school = Das neue Schulhaus = La nouvelle école* (Zürich: Girsberger, 1950), 28.

projects having an “artistic and original façade developed from the floor plans”<sup>43</sup> or having simple architectural forms according to the building’s function (Zürich 1905)<sup>44</sup> were normally handled preferentially; and if not, critique did not remain silent.

## SCHOOL BUILDING REFORM – SOCIAL TRIGGERS AND RESPONSE PATTERNS

School building reform does not follow own rules. It is closely linked to school and educational reforms and follows the same genetic and discursive patterns and historical contingencies. School reform actors react to social change and are rarely exclusively motivated by pedagogic and educational ideals. Thus, school reforms result from an interaction between individual and collective intentions and non-targeted social change. Triggered by diagnosis of danger, inequalities and other social disorders, and apparent predominance of materialism or utilitarianism vs. moral and immaterial values, school reformers envisage reforms beyond the limits of the school institution aiming at changing society as a whole towards an alleged lost paradise or a future ideal. Depending on the degree of collective perception of the necessity to reform, the need for legitimatizing reform programs is higher or lower.<sup>45</sup> In this sense, “education [has] always been New Education”, a “continuum, constantly challenged the ‘old’ through the ‘new education’ without any clearly discernible demarcation of ‘before’ and ‘after’”.<sup>46</sup> Apart from general legitimization strategies such as constructing traditions recalling on and idealising historical educational authorities<sup>47</sup> or, in case of institutional

<sup>43</sup> SIA, “Concurrenzen. Schulhaus in Chur”.

<sup>44</sup> SIA, “Konkurrenzen. Wettbewerb für ein Sekundarschulhaus mit Turnhalle an der Ecke der Riedtl- und der Röslistrasse in Zürich”, *Schweizerische Bauzeitung* 45/46 (1905): 144.

<sup>45</sup> For new theoretical approaches on school reform in general see Flavian Imlig, Lukas Lehmann and Karin Manz, eds. *Schule und Reform: Veränderungsabsichten, Wandel und Folgeprobleme*. Educational Governance (Wiesbaden: Springer Vieweg, 2018).

<sup>46</sup> Jürgen Oelkers, “Reformpädagogik vor der Reformpädagogik”, *Paedagogica Historica* 42, no. 1-2 (2006): 15–48, abstract.

<sup>47</sup> Fritz Osterwalder, *Pestalozzi - ein pädagogischer Kult : Pestalozzis Wirkungsgeschichte in der Herausbildung der modernen Pädagogik* (Weinheim, Basel: Beltz, 1996).

and structural reforms, on foreign practices<sup>48</sup> to add credibility to reform projects, specific patterns of discourse and a series of leitmotifs complemented the semantic and rhetoric repertoire of educational reform since the progressive education movement: child centred and individualising approaches, self-activity, claims for a comprehensive approach to include and highlight the educational value of manual work, freedom for self-development, object lessons and nature experience. Most relevant for school building reform discourses is the imaginary of the child both as free from original sin and society's potential redeemer and as naturally free, curious, receptive and self-determined.<sup>49</sup> Last but not least, progressive educators tend to build up their reform arguments upon the remembrance of their own educational experience as a child.<sup>50</sup>

School building reform architects, as we will see, adopted these patterns to legitimise their aesthetic modernisation of school architecture which was embedded in general contemporary architecture trends and values. By doing so, they educationalized the school building and they acted as pedagogues in favour of an architectural creed that they wished to popularise in society to defend and expand their professional jurisdiction.

Nineteenth century societies experienced an unprecedented school building boom due to the implementation of compulsory schooling and other modernizing processes within and outside the school system. School itself underwent profound transformations and differentiations in a "series of successful problem solutions"<sup>51</sup> delivering endless prototypes for local school buildings. Under these circumstances, school buildings became symbols of modernity and progress.<sup>52</sup> At a teacher

<sup>48</sup> Phillip Gonon, *Das internationale Argument in der Bildungsreform : Die Rolle internationaler Bezüge in den bildungspolitischen Debatten zur Schweizerischen Berufsbildung und zur englischen Reform der Sekundarstufe II*. Explorationen (Bern: Peter Lang, 1998); Bernd Zymek, *Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion : Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der Internationalen Berichterstattung*. Schriftenreihe (Kastellaun: Aloys Henn, 1975).

<sup>49</sup> Jürgen Oelkers, *Reformpädagogik: Eine kritische Dogmengeschichte* (Weinheim, etc.: Juventa-Verlag, 1996); Fritz Osterwalder, "Das gute Kind - pädagogische Modernität und ihr theologisches Erbe", in *Gut/Böse – ein Januskopf?* ed. Eva Marsal and Regina Speck (Bern, Frankfurt a.M.: Lang, 2008), 19-41.

<sup>50</sup> Klaudia Schultheis, "Reformpädagogik – eine Pädagogik vom Erwachsenen aus?", in *Reformpädagogik kontrovers*, ed. Winfried Böhm and Jürgen Oelkers (Würzburg: Ergon, 1995), 89-104.

<sup>51</sup> Oelkers, "Reformpädagogik vor der Reformpädagogik".

<sup>52</sup> Helfenberger, *Das Schulhaus*, 135–139.

conference meeting, teacher Johann Georg Schoch took his audience back in time into a school building from the early nineteenth century where he himself could have had attended school.<sup>53</sup> The building had been in bad shape and correlated with his idea of old-fashioned education: the only objects decorating the walls were punishment instruments. Fifty years later, he was convinced that pedagogical progress had taken place and that it was visible in new school buildings. This example illustrates how nineteenth century teachers held distance from an allegedly backward past and celebrated their present as success giving opportunity to optimistic attitude towards the future. Thus, school buildings became the material counterpart of education as a source of individual and social wealth and prosperity. School would take the lead and be an example to follow and to identify with.

The mid nineteenth century was faced with the social consequences of industrialization. Demographic movements towards the cities furthered high population density leading to the inevitable perception of social inequalities and to unhealthy living conditions. This contrasted with the civil idea of equality leading to a shift in perception and meaning of poverty and individual responsibility. Poverty could not be considered self-inflicted or God given anymore, the social structure could be recognised as cause and appealed to social responsibility.

School and society underwent processes of medicalization and educationalization. Under medicalization<sup>54</sup> we understand the process by which social phenomena become medical facts, problems that can be treated medically leading to decreased social tolerance towards them; it addresses the social construction of health and illness.<sup>55</sup> Thus, it not only

<sup>53</sup> G. Schoch, "Ein Wort zur Eröffnung der appenzellischen Lehrer-Conferenz, gesprochen von ihrem diessjährigen Präsidenten, G. Schoch in Trogen, zu Teufen den 9. Juni 1856", *Pädagogische Monatsblätter für die Schweiz* 1 (1856): 262.

<sup>54</sup> Claudia Peter and Carolin Neubert, "Medikalisierung Sozialer Prozesse", in *Soziologie von Gesundheit und Krankheit*, ed. Matthias Richter and Klaus Hurrelmann (Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2016), 273–285; Conrad Peter, *The medicalization of society. On the transformation of human conditions into treatable disorders* (Baltimore: John Hopkins University Press, 2007); Irving K. Zola, "Medicine as an institution of social control", in *The sociology of health and illness. Critical perspectives*, ed. Peter Conrad (New York: Worth, 1972), 404-414.

<sup>55</sup> See for example Michel Foucault, *Die Geburt der Klinik: eine Archäologie des ärztlichen Blicks* (Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch, 2016); Francisca Loetz, *Vom Kranken zum Patienten: "Medikalisierung" und medizinische Vergesellschaftung am Beispiel Badens, 1750-1850* (Stuttgart: 1993).

functions as instrument of social control, but goes beyond the appropriation of new problems and social tasks by the medical profession in the sense of defending its professional jurisdiction.<sup>56</sup>

The hygienic school building discourse of the mid nineteenth century was characterised by the emphasis on danger and health threat to which the bodies of school children were really or allegedly exposed within the schoolhouse and its surroundings.<sup>57</sup> Complaints concerned not only the common hygienic challenges and construction deficits such as narrow and steep stairs which were identified as potentially dangerous. Also, medical issues entered the school building discourse, for example myopia.

Myopia is a medical fact that can occur at any age. A predisposition to it can be inherited, thus, it is a natural phenomenon despite the fact that environmental conditions can favour it. It's actual spread in the population became visible only through mass schooling. This visibility was socially induced and prepared the ground for a reinterpretation of myopia as a field of social responsibility on one side and as part of the professional jurisdiction of the medical profession on the other. Medical professionals engaged in large scaled empirical diagnostic tests to demonstrate school's unhealthy conditions and to popularise this new knowledge in society.<sup>58</sup> With Latour,<sup>59</sup> it can be stated that myopia, as a natural medical fact, intervened as an actor in society triggering social networks competing for power and control of the population. In consequence, it could become educationalized by delegating to school and school buildings a central role to prevent the development of child myopia.<sup>60</sup>

<sup>56</sup> Michèle Hofmann, *Gesundheitswissen in der Schule. Schulhygiene in der deutschsprachigen Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert* (Bielefeld: transcript, 2016).

<sup>57</sup> Hofmann, *Gesundheitswissen in der Schule*.

<sup>58</sup> Michèle Hofmann, "Ein schwacher Geist in einem schwachen Körper? Popularisierung medizinischen Wissens über geistige Schwäche im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert in der Schweiz", *Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung*, 27 (*Die Bildung des Körpers – Medizin, Gesundheit und Bewegung in der Volks- und Erwachsenenbildung des 19. und 20. Jahrhunderts*) (2018): 4–13.

<sup>59</sup> Bruno Latour, *The Pasteurization of France* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1993).

<sup>60</sup> Hofmann. "Schule und die Pädagogisierung gesellschaftlicher Probleme".

Against this background, the school building could be criticised and reassessed. German doctors engaged in school building critique, among them Georg Varrentrapp<sup>61</sup> who is particularly relevant for the Swiss case because he highlighted the modernity of Zurich's regulation and Swiss school buildings in general: In Switzerland, school buildings had become distinguished buildings after the first third of the nineteenth century.<sup>62</sup> Varrentrapp did not need to radically break with school building tradition because none had been developed in German cities in the sense that, according to him, schools did not look like schools but rather than any other representative building. Thus, school building tradition had to be developed by designing a specific building typology so that school buildings could be recognised as such. Varrentrapp referred to Zurich's regulation from 1861, a minimally revised version of the original one from 1835. In terms of reform processes, it cannot be stated that the revision represented a radical break with the past and the tradition of the prototypes from the 1830s. Varrentrapp's school building critique reacted to city school buildings with "impressive façades" that displayed diverse architecture styles without taking into account light and air conditions needed in schools.

For Varrentrapp, much attention had been given to artistically elaborated façades and the child's mental and moral development, but none to the child's physical development. Thus, the school building did not reflect on the outside what would be its function inside. Adapting the façades to the function of the building would also transmit to children and citizens a more correct idea of schooling and also add to its acceptance. The schoolhouse should be perceived as such, as educational site of the child, by the child and the population in general. Even in places where school

<sup>61</sup> Georg Varenttrapp (1809-1886) worked not only as physician, he also designed construction plans for the hospital in Frankfurt. His engagement with social issues began as co-founder of a clinic for the poor in 1834. He was also active in jails, schools, public hygiene and public health, especially aiming at improving the construction of school buildings, fabrics, prisons, hospitals and urban sewer systems. Roediger, Emil. "Varrentrapp, Georg", in *Allgemeine Deutsche Biographie* 39 [1895], 500–502 [online version]. <http://www.deutsche-biographie.de/sfz83539.html>, 500–502 (retrieved January 26, 2021).

<sup>62</sup> Helfenberger. *Das Schulhaus*; Elisabeth Schneeberger, *Schulhäuser für Stadt und Land. Der Volksschulhausbau im Kanton Bern am Ende des 19. Jahrhunderts* (Bern: Historischer Verlag des Kantons Bern, 2005); This Oberhänli, *Vom "Eselstall" zum Pavillonschulhaus: Volksschulhausbauten anhand ausgewählter Luzerner Beispiele zwischen 1850 und 1950* (Luzern: Kommissionsverlag Rieber Bücher AG, 1996).

had been legally declared compulsory, it had not yet been completely implemented or people still had to be convinced,<sup>63</sup> so that placing the schoolhouse as an urban accent correlated with this idea of education and the child. And Varrentrapp considered that Switzerland had already accomplished these requirements.<sup>64</sup>

From this perspective, school building critique became possible against school architecture that supposedly did not respect these societal demands: façades could now be seen as undeveloped from a pedagogical and medical point of view independently from their architectural value. Architects who favoured impressive and mighty façades highlighting architectural styles would not represent schooling nor distinguish school buildings from other buildings.<sup>65</sup> The kind of façades criticised by Varrentrapp was not common in rural areas in nineteenth century Europe. In this sense, school building reform was an urban phenomenon before progressive education diagnosed an alienating effect as characteristic of large cities.<sup>66</sup> Knowledge transfer and circulation at the World Exhibitions in the last third of the nineteenth century reinforced the centripetal movement of school building reforms.<sup>67</sup>

Life reformers at the beginning of the twentieth century proclaimed inner-worldly orientation and models of societal change through arts, nurture, return to nature and local values aiming at creating a better society and protecting it against the consequences of growing urbanization and modernization that were perceived as dangerous economical threat due to foreign market influences.<sup>68</sup> Within the context of the

<sup>63</sup> Rudolf Braun, "Arbeits- und Lebensverhältnisse des Fabrikwesens als soziales Problem" in *Sozialer und kultureller Wandel in einem ländlichen Industriegebiet im 19. und 20. Jahrhundert*, ed. Rudolf Braun. (Zürich: Chronos, 1999), 109–185.

<sup>64</sup> Helfenberger, *Das Schulhaus*.

<sup>65</sup> Georg Varrentrapp, *Der heutige Stand der hygienischen Forderungen an Schulbauten* (Braunschweig, 1869), 5.

<sup>66</sup> Oelkers, "Reformpädagogik: Aktualität und Historie".

<sup>67</sup> Helfenberger, "Climate as artefact", 22–24.

<sup>68</sup> Stefan Rindlisbacher, *Die Schweizer Lebensreformbewegung: Anleitungen für ein "besseres Leben"*, in *Lebe besser! : auf der Suche nach dem idealen Leben*, ed. Eva Locher (Bern: Eigenart, 2020), 17-29; Peter Michalzik, *1900: Vegetarier, Künstler und Visionäre suchen nach dem neuen Paradies* (Köln: DuMont, 2018); Marcel Schmid, ed. *Die Literatur der Lebensreform: Kulturkritik und Aufbruchstimmung um 1900* (Bielefeld, Germany: transcript, 2016).



heritage protection movement, Swiss (national, regional and local) identity was seen as endangered by foreign influences that would alienate the people from their local traditions and values. Action plans to protect the cultural heritage also included the school building.

As it was the case with the historical period of progressive education around 1900, school building reformers, both architects and educators, also “increasingly crystallised around certain themes and motives”<sup>69</sup> proposing alternatives to school buildings built by state architects and adopting patterns of reform discourses to school architecture. Thus, school building reforms are urban phenomena, they radically break with the past, especially with the nineteenth century, and their actors often recur to autobiographical childhood experiences as a lost paradise.

At the beginning of the twentieth century, educational and school building reformers adopted a specific relationship to past and present. By recalling a lost paradise, they created proximity to childhood and distance to a harmful present in face of alleged decay and alienation from which children have to be protected by building schoolhouses that resemble their homes. Hermann Roethlisberger, Swiss pedagogue and activist of the *Swiss Heritage Protection Association*,<sup>70</sup> recalled his childhood contrasting the schoolhouse with the parsonage to justify his adult aesthetic needs and engagement: the schoolhouse was boring and thus did not mark his soul while the parsonage was aesthetically appealing and impressed him.<sup>71</sup>

Evoking childhood’s and youth’s intrinsic value results in conceiving the schoolhouse as protected material space, as materialization of youth as pedagogical moratorium.<sup>72</sup> Through the materiality of the schoolhouse,

<sup>69</sup> Oelkers, “Reformpädagogik: Aktualität und Historie”.

<sup>70</sup> The *Swiss Heritage Protection Association* was founded in 1905 to protect Switzerland’s material and immaterial cultural heritage by publicity, political lobbying and pedagogical activities.

<sup>71</sup> Hermann Röthlisberger, “Augen auf!”, *Berner Seminarblätter* 6, no. 11 (1910): 459–464, 442.

<sup>72</sup> Zinnecker defines childhood and youth as pedagogical moratorium in the sense that, as in other kinds of moratoria, they are released from certain social duties, moral responsibilities and excluded from certain action fields. Pedagogical moratoria are characterised by a generational relationship in which adults take over the responsibility ad interim. Jürgen Zinnecker, “Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert”, in *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert*, ed. Dietrich Benner and Heinz-Elmar Tenorth (Weinheim: Beltz 2000), 36–68.

children should be protected from erroneous views about aesthetic values (local instead of foreign manufacture).<sup>73</sup>

While progressive pedagogues proposed child centred education and founded private schools to realise and demonstrate new educational ideas, architects and heritage protection activists reacting against industrialization and massive urbanization proposed an aesthetic reform that should start by transforming the appearance of state school buildings to fit into the given, historically developed, architectural environment. In Switzerland, the *Swiss Heritage Protection Association* successfully lobbied to implement its values in building legislation. The ideal of the association claimed that the schoolhouse should be embedded in the natural and architectonic environment and not contrast it. Thus, both small and large or monumental, so called school palaces, could be possible.<sup>74</sup> Alternatives to prevent urbanization not only in its literal sense but also understood as society's mental disposition were proposed as rural idyll.<sup>75</sup> In Switzerland, although demands for establishing school building regulations and prototype plans initiated in rural areas and peripheries of the Canton of Zurich at the beginning of the nineteenth century,<sup>76</sup> school building reform became primarily an urban phenomenon with impact from the centre to the periphery.

Teacher Lina Gubler in Zurich reflected in 1929 on the school building from an urban perspective. Based on her experience in a monumental, centrally placed school building in Zurich City, she plead for decentralised school buildings and spatial separation of the different school levels.<sup>77</sup> The way to school along congested streets exposed the children to rapidly changing impressions and noise overloading the children's eyes, ears, nerves and psyche so that they lacked concentration in class. According to Gubler, children threatened each other because the elder overran the younger.<sup>78</sup> This case blurs the material limits of the schoolhouse

<sup>73</sup> Helfenberger, *Das Schulhaus*, 191-204.

<sup>74</sup> Helfenberger, *Das Schulhaus*, 196-201.

<sup>75</sup> Helfenberger, *Das Schulhaus*, 207-220.

<sup>76</sup> Helfenberger, *Das Schulhaus*, 61-84.

<sup>77</sup> Lina Gubler, "Forderungen an den neuzeitlichen Schulhausbau", *Schweizerische Lehrerzeitung* 74 (1929): 163-165.

<sup>78</sup> Gubler, "Forderungen an den neuzeitlichen Schulhausbau", 163.

to permit schooling practices that the teacher's do not consider lying within their duties. Gubler experienced this bodily as "stressed nerves" because teachers had to spend much time consoling and bandaging children.<sup>79</sup> Thus, the problematic of the materiality of schooling touched the teachers' professional discourse and jurisdiction in a way that allowed Gubler to trespass them with complaints or proposals relevant of the medical or architecture professions. Gubler's demands are not surprising. Architecture and urban planning had become linked to strategies of social control and reform through moral education since 1900.<sup>80</sup> She expected society to rethink the organisation of schooling.

Three years later, a working group consisting in ETH<sup>81</sup> hygiene professor Wilhelm von Gonzenbach (1880–1955), architect and professor at the ETH Werner M. Moser (1896–1970) and director of the teacher training institute in Küsnacht (Zurich) Willi Schohaus (1897–1981) established a twofold diagnosis: school children were threatened by eight years compulsory schooling and Swiss communities, evidently referring to the school building competition in Altstetten, risked to build new schoolhouses in old, backward manner. Their arguments correspond to the typical progressive education vocabulary. And they extrapolated eight schooling years to ten thousand hours within school buildings to illustrate the dimension of children's risk<sup>82</sup> evoking progressive education imaginaries of school as a place of torture and the child as a martyr. The organisation of schooling seemed to be of secondary importance.

Teacher trainer Schohaus contrasted his childhood schoolhouse, a small building with mice that allowed for familiarity with the building and amusement with the mice, with school palaces assuming that children could only get lost and feel like strangers in their daily school

<sup>79</sup> Gubler, "Forderungen an den neuzeitlichen Schulhausbau".

<sup>80</sup> Martin Viehhauser, *Reformierung des Menschen durch Stadtraumgestaltung. Eine Studie zur moralischerischen Strategie in Städtebau und Architektur um 1900* (Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 2016).

<sup>81</sup> The Eidgenössische Technische Hochschule (ETH) was founded in 1855 as Switzerland's polytechnical university. It is since then not only an internationally renowned institution of higher education, but also intimately linked with Switzerland's industry and a symbol of innovation and modernity. David Gugerli, Patrick Kupper, and Daniel Speich, *Transforming the Future: ETH Zurich and the Construction of Modern Switzerland 1855-2005* (Zürich: Chronos-Verlag, 2010).

<sup>82</sup> Wilhelm von Gonzenbach, Werner M. Moser, and Willi Schohaus, eds. *Das Kind und sein Schulhaus. Ein Beitrag zur Reform des Schulhausbaues* (Zürich: Schweizer-Spiegel-Verlag, 1933).

environment if they had to attend school in such a large and luxurious school building.<sup>83</sup> Schohaus' remembrance evokes Pestalozzi's metaphor of the living room as educational space. Gonzenbach, Moser and Schohaus broke with the nineteenth century as an overcome era that understood childhood and youth accordingly as a mere transition towards adulthood without intrinsic value.<sup>84</sup>

The 1950s were evidently marked by the experience of World War II. Architect Alfred Roth (1903–1998) sustained that youth was morally and spiritually endangered and required extremely careful education and a healthy environment.<sup>85</sup> Urbanisation continued to be considered a threat manifested in increasing town traffic that threatened school children on their way to school.<sup>86</sup> The challenge of town-planning was evidently acute in large cities, as Roth's illustrations in his book demonstrate: overcrowded urbanisations, extremely busy streets and children playing in backyards implying that there are no playgrounds available due to "unhealthy town development".<sup>87</sup> However, Roth's examples refer to selected cases in the United States or other countries with large cities that become generalised as a worldwide status quo. By doing so, Roth also recurred to a common pattern in reform discourses, a selective, undifferentiated and ideologically decontextualised critique.<sup>88</sup> Such examples are especially incompatible with the Swiss case.

To add legitimacy to his architectural programme, Roth recurred to a typical reform strategy, the construction of traditions recurring to the social authority of prestigious pedagogues. By referring to Pestalozzi as "the Swiss pioneer of modern education" and by claiming that he "set forth some still valid principles of school design which also bear on the distribution of schools",<sup>89</sup> Roth also highlighted Switzerland as an educational pioneer nation in general. This is also consistent with the

<sup>83</sup> Gonzenbach *et al.*, *Das Kind*, 70.

<sup>84</sup> Gonzenbach *et al.*, *Das Kind*, 76–77.

<sup>85</sup> Roth, *The new school*, 26.

<sup>86</sup> Roth, *The new school*, 9.

<sup>87</sup> Roth, *The new school*, 10.

<sup>88</sup> Oelkers, "Reformpädagogik: Aktualität und Historie", 25.

<sup>89</sup> Roth, *The new school*, 10.

construction of Swiss school buildings as most modern and progressive since Varrentrapp and especially since the onset of the World Exhibitions.<sup>90</sup> Those principles of school design are limited to school education as the extension of parental education.<sup>91</sup> Pestalozzi did not discuss school building design at all. But school building architects before Roth also affirmed that the school building should playback the atmosphere of the “Wohnstube”. It had become clear to him that recurring only to traditions of his own profession could not be enough. As for the motto of modern architecture “form follows function” by Louis Sullivan from the early 1880s meaning that “construction is not only an integral part of the aesthetic appearance of a building but of its inner moral also”,<sup>92</sup> it should be noted that it had also been requested by hygienists and health professionals such as Varrentrapp before modern architects popularised it.

Despite acknowledging hard overall conditions during the nineteenth century, Roth neglected against all empirical facts and programmatic discourses<sup>93</sup> the actual performance of its school institutions in education and also in school building. The onset of modern schooling as state affair of public importance and the consequent search for adequate school architecture, although identified at the beginning of the nineteenth century, did not, according to Roth, lead to meaningful school building solutions because

During the second half of the 19th century, the decline of architectural conception and creative thought was rapidly approaching the lowest possible level characteristic of a deeply uprooted and contradictory epoch. The architects of that period held on to certain vague traditions which, in no way, correspond to modern times.<sup>94</sup>

Thus, he could state that it was not until the architecture profession took over the authority over school building from the state that these could become modernised. It is against this discursive background that

<sup>90</sup> Helfenberger, “Climate as artefact”.

<sup>91</sup> Roth, *The new school*, 12.

<sup>92</sup> Roth, *The new school*, 30.

<sup>93</sup> Helfenberger, *Das Schulhaus*.

<sup>94</sup> Roth, *The new school*, 24.

Roth could legitimate a total break with the nineteenth century accusing it of (exclusively) constructing “out-sized buildings; unfunctional and undifferentiated space organisation; unfunctional and non-creative design”.<sup>95</sup>

To him, nineteenth century society was “not aware of public education as a social obligation” leading to chaotic urban planning and the understanding of school buildings as “isolated, formal problem with the ultimate aim of public demonstration” ignoring distances between school buildings and children’s homes, “quite, healthy and pleasant environments” and the local anchoring of the school.<sup>96</sup> The charge against using the school building for “public demonstration” of the state had been qualified as “monumentalism” by Gonzenbach, Moser and Schohaus who even proposed that maximum schoolhouse dimensions should be implemented by official regulations to prevent the construction of “a house that, in its quest for monumentality, expresses only the will to represent”.<sup>97</sup> Roth attributed that non-awareness of the importance of public education to materialist and utilitarian mentalities and practices that exposed town-planning to private speculation.<sup>98</sup>

By such selective historical reception or lack of historical conscience, old knowledge and practices could be presented as new and modern solutions: that the number of rooms should be planned and that the need for special rooms for specific subjects and activities needs to be taken into account to allow for a successful organisation of schooling are some examples.

## THE SCHOOLHOUSE AS CO-EDUCATOR AND THE NATURALIZATION OF HISTORICAL BUILDING DESIGNS

Georg Varrentrapp attributed educational value to the schoolhouse. For him, school and school buildings had to contribute to “children’s intellectual, moral and physical development”.<sup>99</sup> Varrentrapp reacted to

<sup>95</sup> Roth, *The new school*, 26.

<sup>96</sup> Roth, *The new school*, 8-14.

<sup>97</sup> Gonzenbach, *et al.*, *Das Kind*, 6.

<sup>98</sup> Roth, *The new school*, 8.

<sup>99</sup> Varrentrapp, *Der heutige Stand*.

industrialization and subsequent social problems engaging in professional health discourses and hygiene activism. He understood the school building not just as a container of schooling, but as a kind of textbook to promote children's health, education and instruction by means of adequate construction and housekeeping. Such a school building would reflect the task society assigns to school –development of the child's intellect, morals and body– and by transmitting this message, it would also educate society.<sup>100</sup> At the same time, school inspectors in rural Switzerland, where school buildings resembled farmhouses, emphasised more on school rooms as educational instruments serving teachers rather than the building as a whole. And it is the inner setting they associated with old and new education and the educationalization of the school building: as children lacked cleanliness, order, light and good material conditions at home, a correctly built and maintained schoolhouse was expected to help teachers transmit values of hygiene and tidiness to children.<sup>101</sup>

Early twentieth century, heritage protection activists aimed at a “pedagogic architecture”. The school building became understood as identity-creating instrument by means of harmonic town-planning and aesthetics. It would represent the character of the people, the city or village, homeland. The child should feel at home in school thus, the schoolhouse should not be monumental. Aesthetic quality of the schoolhouse would educate the child and his or her good taste because arts were expected to raise the sense of ideals. Aesthetic experience was supposed to have a lasting effect on children's soul and their concept of school because of their ‘natural’ receptiveness for beauty. Thus, a beautiful, clearly formed but unpretentious school building would correspond to school's inner and real purpose. Such a beautiful school building would be a “secret” or “silent” co-educator<sup>102</sup> for its own sake transmitting beauty as lasting good for life, because it reflects its natural truth and beauty. In this way,

<sup>100</sup> Helfenberger, *Das Schulhaus*.

<sup>101</sup> Helfenberger, *Das Schulhaus*, 135–139.

<sup>102</sup> The original term in German is “geheimer Miterzieher”. Two translations could be possible: “hidden” drawing on Snyder's concept of the hidden curriculum or “secret”. I opted to translate it as “secret” because the historical actors use it in a deliberate and strategical way. Thus, the negative effects they attribute to the “school caserns” would apply to a “hidden” co-educator because they assume that architects, pedagogues and authorities who built them, did not reflect on the consequences of such buildings. Benson R. Snyder, *The Hidden Curriculum* (New York: A.A. Knopf, 1971).

illumination became friendliness, and favouring local materials and workers in face of presumed foreign influences that could harm the local manufacture market became modesty, honesty and nature bondedness.<sup>103</sup> These were values that should be transmitted by the aesthetics of the school building. Together with actors of the national heritage protection movement, professionalised architects engaged pedagogically and significantly contributed to the construction of the school building as “secret co-educator”.<sup>104</sup>

In the 1930s, the school building’s spirit was expected to contribute to impress young souls. Seemingly analogous to the child’s soul, the school building should be friendly, clear, modest, honest and close to nature, being them pedagogical criteria that should dominate over any other requirements.<sup>105</sup>

Gonzenbach, Moser and Schohaus proposed an architectonic and urbanistic solution to create that protected space that corresponds materially to youth as pedagogical moratorium. They claimed for decentralised schoolhouses placed in the centres of residential areas and green areas, short and danger free ways to school that are pleasant, small classes and outdoor space. This space of education becomes hygienically and socially functional. And it is also psychological as they assumed that schooling represents a shock for school children as they change from “small social groups” into a “whole school population”.<sup>106</sup>

The apparently natural architectural solution to this particular relation between form and function is the pavilion and low-rise construction.<sup>107</sup> Also, Moser, the architect, naturalised the historically contingent architectural aesthetic values affirming the need of collaboration between city administration and social planners. As for the case of Zurich during the first half of the twentieth century, it is known that among

<sup>103</sup> Helfenberger, *Das Schulhaus*, 221–236; Helfenberger, “Climate as artefact”.

<sup>104</sup> Helfenberger. *Das Schulhaus*.

<sup>105</sup> Gonzenbach *et al.*, *Das Kind*, 5–6.

<sup>106</sup> Gonzenbach *et al.*, *Das Kind*, 9.

<sup>107</sup> Gonzenbach *et al.*, *Das Kind*, 17.



those social planners, architects collaborated with own pedagogical and social reform ambitions through architecture.<sup>108</sup>

Recalling on experiences in Switzerland and abroad, Gonzenbach affirmed that “the child profits the most also in spiritual and that is pedagogical terms” from pavilion and low-rise constructions. However, to demonstrate this with arguments, he spoke hygienically and medically (e. g. the risk of infections).<sup>109</sup> By doing so, Gonzenbach departed from a specific definition of child’s nature to naturalise a specific architectural solution for school buildings. He called the fact of spending time indoors “time of domestication” that would not go along with natural adaptation. He stated that children –apparently it does not apply to adults– are naturally born connected to nature. Thus, school should respect and reflect the child’s “natural law being,” that is, school should be as much as possible open-air.<sup>110</sup>

Alfred Roth defined school building as “the most urgent and fascinating tasks of contemporary architecture” that had to be seen in the “full context of education, life, and the creative powers”.<sup>111</sup> School building became educationalized in two senses: to reinforce school’s societal, cultural and artistic inclusion by means of targeted town-planning and to educate for peace in a preventive sense by providing “progressive education in an adequate physical environment”.<sup>112</sup> He published his book “Das neue Schulhaus” in three languages, “a fact which at the same time pays tribute to the important educational ideal of international understanding, which must take its root in the schools”.<sup>113</sup> Thus, school building critique became a socially preventive and constructive dimension rather than blaming the school building as source of danger itself, as it was the case in the nineteenth century.

Roth, as architect, became an advocate of progressive education and educator of architects, building professions, town-planners, sociologists,

<sup>108</sup> Viehhauser, *Reformierung des Menschen*.

<sup>109</sup> Gonzenbach *et al.*, *Das Kind*, 9.

<sup>110</sup> Gonzenbach *et al.*, *Das Kind*, 9.

<sup>111</sup> Gonzenbach *et al.*, *Das Kind*, 9.

<sup>112</sup> Gonzenbach *et al.*, *Das Kind*, 9.

<sup>113</sup> Roth, *The new school*, 6.

public authorities and teachers. He emphasised the importance of “as close a connection as possible, both practically and emotionally [...] between the school and the home” expanding the horizon to town-planning.<sup>114</sup>

Thus, the schoolhouse became educationalized for several purposes: to promote progressive education in this case; but, also to emphasise the role of town-planning for the aesthetic and moral education of the young. For communal school planning, careful analysis of the locality, neighbouring quarters and a town as a whole should be realised to prevent health, education and landscape destruction. Roth offered a simple solution: to differentiate both from the angle of the child and that of education relying on (modern) pedagogy which is in reality psychology, more specifically Freud, Adler and Jung. Because psychology provides for constant evolution of knowledge about the child, schoolhouses need to be flexible and permit internal and external alterations according to new pedagogic needs. Roth diagnosed that “a school built at great cost to last for many generations will age much sooner, and become more quickly inadequate than a lightly built adaptable one”.<sup>115</sup> Paradoxically, nineteenth century school buildings have proved to be very flexible and functional. Teachers and students have proven creativity to appropriate school space.

All these views and their proposals to solve challenges have something in common: all use the child as argument. In the mid nineteenth century, children’s health is considered at risk because of school attendance. Thus, school becomes something like a better home that should protect them. At the beginning of the twentieth century, it is the child’s soul that is endangered by alienation. Children are conceived as naturally happy, curious and creative.<sup>116</sup> Thus, school architecture has to be artistic to preserve this nature. Discursively, progressive educators reduced the impact of the school building to physical and psychological effects.<sup>117</sup> School’s task to further intellectual development becomes a subordinate

<sup>114</sup> Roth, *The new school*, 12.

<sup>115</sup> Roth, *The new school*, 34.

<sup>116</sup> Oelkers, “Reformpädagogik: Aktualität und Historie”.

<sup>117</sup> Gonzenbach *et al.*, *Das Kind*.

role and is attributed to adults. Ellen Key's book *The Century of the Child*<sup>118</sup> is representative of a community of thought that claimed to be progressive by distinguishing between the "right" and the "wrong" side: being the advocate of the child was progressive and right, other educational perspectives could be labelled as backward.<sup>119</sup> By naturalising certain aesthetic and design qualities of the school building as correspondent to the child's nature, monumental school architecture could be labelled as representative of a "school spirit from an overcome era".<sup>120</sup>

The self-positioning of architects as the child's advocates adopting jargon and strategies of progressive educators began in the 1910s by publicity<sup>121</sup> and within school building competitions. Shortly after the inauguration of the schoolhouse in Neuhausen in 1914, the report on the building expresses regret that the architects could not enforce levelling the terrain to design the main playground. Thus, the "natural consequence is now that the children prefer the much more interesting northern parts of the playground".<sup>122</sup>

### EDUCATIONALIZING SCHOOL ARCHITECTURE – THREE PROFESSIONS AND ONE DISCOURSE

School building critique, despite all the aesthetic variability, reveals structural continuity: contemporary schoolhouses correspond to representation needs rather than to the school's function. And the precedent generations are to blame because they did not understand the real function of schooling. The controversy lied again and again in the changing aesthetic values and the changing imaginaries of childhood. Thus, new architectural values seem to have to be defended against earlier ones, mostly those from the immediately precedent generation. When it comes to building (elementary) schoolhouses, the discussion differs from that

<sup>118</sup> Ellen Key, *The century of the child* (New York, London: The Knickerbocker Press, G.P. Putnam, 1909).

<sup>119</sup> Oelkers, "Reformpädagogik: Aktualität und Historie", 38–39.

<sup>120</sup> Gonzenbach *et al.*, *Das Kind*, 6.

<sup>121</sup> Helfenberger, *Das Schulhaus*, 257–263.

<sup>122</sup> SIA, "Neues Schulhaus in Neuhausen", *Schweizerische Bauzeitung* 63/64 (1914): 49.

lead by other kinds of public buildings such as hospitals, city council halls or museums: A museum does not seem to have to meet artistic needs, or a hospital medical needs, or a city council hall political needs. But a schoolhouse has to meet educational requirements. Education and the child became sublimated, because childhood was understood as the future of society and education should guarantee a better future. It seems thus paradox that the school building becomes educationalized as a co-educator.

The idea of the co-educator persisted during our research period being publicly contested by three professions: pedagogues, doctors and architects. Since Varrentrapp, an appealing aesthetic should promote the child's acceptance and well-being in school so that it keeps a positive remembrance and thus a positive attitude towards school. In the time of the social question, children should feel safe and secure because the schoolhouse had to provide for a clean atmosphere they lacked at home. Around 1900 they should feel at home in school because the building would resemble home as. It should be seen as continuation and extension of parental education. The classroom and the schoolhouse should afford the same sense of natural security and intimacy with which the child is familiar at home. Then, in the 1950s this feeling should develop thanks to the resized infrastructure in accordance with the child's body dimensions.

Despite this child-centeredness, the schoolhouse as material manifestation of schooling becomes a curriculum actor: it becomes an active collaborator to solve nutrition deficits when placed in residential zones allowing children to "at least one reasonable meal per day" offered by the school.<sup>123</sup> It also collaborates to fulfil other tasks attributed to school such as the "mission, to bring youth in touch with contemporary art,"<sup>124</sup> or to provide youth with "aesthetic and social views and the ability to religious experience and aesthetic perception".<sup>125</sup> By adopting a simple and functional appearance instead of being "representative", it would better contribute to citizenship education or education to work.<sup>126</sup>

<sup>123</sup> Gonzenbach *et al.*, *Das Kind*, 10.

<sup>124</sup> Gonzenbach *et al.*, *Das Kind*, 11.

<sup>125</sup> Gonzenbach *et al.*, *Das Kind*, 74.

<sup>126</sup> Gonzenbach *et al.*, *Das Kind*, 10-14.

Finally, school was conceived as natural carrier of the social education task meaning that children grow up into capable community members that enhance community life and feeling, into developers of a peaceful and constructive future of all peoples.<sup>127</sup> All elements of the schoolhouse, from the façade to the school desks and door handles should be designed with these educational added values in mind. Following reform education patterns of using practice and examples as proof, Roth uses the image of a British schoolboy that is supposed to participate at town-planning investigations about pollution, and thus develops community spirit.<sup>128</sup>

By the mid twentieth century, architects had engaged in standard reference publications and specific exhibitions,<sup>129</sup> thus definitely empowered themselves with sovereignty of definition in the field of school building and acted as pedagogic actors responding to pedagogic discourses of child centred education. By doing so, they also contributed to the educationalization of architecture and public space. As in the German case, healthy, beautiful and progressive school materialised in the new school architecture.<sup>130</sup> Between 1880s and 1950, the power of definition over the building plan and competition procedures, competition consequences (decisions and attributions), submissions for construction works, competition exhibitions, and last but not least over the concept of the schoolhouse as public building, were contested. The increasing number of academic architects graduated from the ETH lead to an engaged lobbying from the SIA to popularise their professional norms and standards also in the field of school building. And further, they acquired more and more power of definition in general. During the nineteenth century, construction works were submitted for competition

<sup>127</sup> Gonzenbach *et al.*, *Das Kind*, 11

<sup>128</sup> Roth, *The new school*, 60.

<sup>129</sup> Henry Baudin, *Les constructions scolaires en Suisse: écoles enfantines, primaires, secondaires, salles de gymnastique, mobilier, hygiène, décoration, etc., etc.* (Genève: Éditions d'Art et d'Architecture, 1907); Henry Baudin, *Les nouvelles constructions scolaires en Suisse: écoles primaires, secondaires, salles de gymnastique, hygiène, décoration, etc.* (Genève: Ed. d'Art et d'Architecture Kundig H Gaulon, 1917); Kunstgewerbemuseum Zürich, *Ausstellung der neue Schulbau: 10. April-14. Mai 1932*; *Wegleitungen des Kunstgewerbemuseums der Stadt Zürich*. Zürich: [Kunstgewerbemuseum], 1932; Roth. *The new school*.

<sup>130</sup> Heidemarie Kemnitz, "Denkmuster und Formensprache pädagogischer Architekturen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts" in *Das Jahrhundert der Schulreformen. Internationale und nationale Perspektiven, 1900-1950*, ed. Claudia Crotti and Fritz Osterwalder (Bern, Stuttgart, Wien: Haupt, 2008), 251–281.

to receive different offers and budgets. It was mostly the building owner who took care of tender and decisions. More and more though, constructing architects organised these inquiries and choices themselves.<sup>131</sup>

The architecture profession became an important player in school building within the complex governance network of Swiss federalism. Even though school building regulations or guidelines are cantonal, Swiss communities have large autonomy in school administration. Members of local school authorities are considered non-professionals in the sense that they are elected by the people and do not necessarily exercise any kind of school related profession, including the construction and architecture fields. Apart from the fact that school building is an interdisciplinary task, it is at the core of public interest and thus a large number of participants demands to be heard. Therefore, it is no coincidence that the field of school building and related architecture competitions became contested at the beginning of the twentieth century.

It is a common complaint that architects, and pedagogues do not sufficiently collaborate. At the same time, modern architects and progressive educators that were active in school building discourses as a group claim for themselves to be innovative and indeed find a common language based on juxtaposed educational reform language and historically contingent aesthetic values. However, collaboration activities date from the nineteenth century. At the time of the Vienna International Exhibition in 1873, architect August Krumholz and pedagogue Erasmus Schwab worked together to present a life-size model of the ideal Austrian schoolhouse. The discourse at the time emphasised the need for collaboration between the different involved experts and school authorities. Such collaborations should result in good school building practice. Regardless the fact that there are indeed not many collaborations resulting in publications, a trans-professional circulation of knowledge took very well place in the last third of the nineteenth century. Doctors, architects and pedagogues repeated each other and adopted each other's arguments into the own professional understanding. In the 1930s and again in the 1950s, times of construction booms, jointed architects, pedagogues and doctors felt that evils from the past were still menacing school architecture and had to be prevented.<sup>132</sup>

<sup>131</sup> e.g. Karl Moser, "Schulhausneubau in Wohlen", *Schweizerische Bauzeitung* 29/30 (1897): 1.

<sup>132</sup> Gonzenbach *et al.*, *Das Kind*, 6.

The construction of the schoolhouse as co-educator, school building architecture competitions, public and professional discourses contributed to educationalize the schoolhouse attributing to its design not only aesthetic value but also relating it to educational solutions to society's social problems or challenges. A paradigmatic example of a school building claiming to be democratic architecture is Hans Scharouns girl's high school in Lünen Germany.<sup>133</sup>

The schoolhouse as co-educator in the name of the child has become a common denominator that seems to unify three professions and a large diversity of viewpoints. But it also assures the continuity of critique and the never-ending search for the ideal school building. The medical profession was successful in school regulation lobbying to implement their educational ideal and to establish their position. The architecture profession could establish competition norms and the social acceptance of school building competitions. The teaching profession stands in between and more historical research on their appropriation of school building is needed to contrast educational reform programs. In Switzerland, every school building project requires again and again new negotiations between the participants resulting in unique school buildings –each of them a prototype awaiting development. Three years after Roth's publication, a schoolhouse exhibition took place in Zurich motivated by the increasing need for new school buildings. Again, a trans-professional collaboration, this exhibition permitted the definitive popularization of the educationalized schoolhouse. Calls for tender and competition documentation can be an important historical source for further research in history of education.

### Note on the author

MARIANNE HELFENBERGER (San José, Costa Rica, 1970) holds a PhD from the University of Bern, Switzerland, in History of Education. Research focuses are: School and educational history in Switzerland, school building and architecture, democracy and schools in Latin America, professionalization of educational professions. She is scientific collaborator at

<sup>133</sup> Heidemarie Kemnitz, "Schulbau jenseits der Norm: Hans Scharouns Mädchengymnasium in Lünen", *Paedagogica Historica* 45, no. 4/5 (2007): 605–625.

Swiss Distance University, Überlandstrasse 12, 3900 Brig, Switzerland.  
helfenbergersanz@gmail.com, marianne.helfenberger@fernuni.ch.

## REFERENCES

- Abbott, Andrew D. *The System of Professions : An Essay on the Division of Expert Labor* [Reprint]. Chicago: The University of Chicago Press, 2009.
- Allemann-Ghionda, Cristina. "Dewey in Postwar-Italy: The Case of Re-Education" in *Studies in Philosophy and Education* 19, no. 1 (2000): 53–67.
- Bakker, Nelleke and Fedor de Beer, "The dangers of schooling: the introduction of school medical inspection in the Netherlands (c.1900)". *History of Education* 38, no. 4 (2009): 505–524).
- Braun, Rudolf. "Arbeits- und Lebensverhältnisse des Fabrikwesens als soziales Problem". In *Sozialer und kultureller Wandel in einem ländlichen Industriegebiet im 19. und 20. Jahrhundert*, edited by Rudolf Braun, 109–185. Zürich: Chronos, 1999.
- Bridges, David. "Educationalization: on the Appropriateness of Asking Educational Institutions to Solve Social and Economic Problems". *Educational Theory* 58, no. 4 (2008): 461–474.
- Bruno-Jofré, Rosa, ed. *Educationalization and its Complexities : Religion, Politics, and Technology*. Toronto: University of Toronto Press, 2019.
- Caruso, Marcelo et al. *Zirkulation und Transformation: Pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive*. Köln: Böhlau-Verlag GmbH, 2013.
- Conrad, Peter. *The medicalization of society. On the transformation of human conditions into treatable disorders*. Baltimore: John Hopkins University Press, 2007.
- Depaepe, Marc and Paul Smeyers, eds. *Educational research: the educationalization of social problems*. Dordrecht: Springer, 2008.
- Depaepe, Marc and Smeyers Paul, "Educationalization as an ongoing Modernization Process". *Educational Theory* 58, no. 4 (2008): 379–389
- Depaepe, Marc. *De pedagogisering achterna: aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*. Leuven: Acco, 1998.
- Espagne, Michel. *L'histoire de l'art comme transfert culturel: l'itinéraire d'Anton* Springer. Paris: Belin, 2009.
- Fontaine, Alexandre. *Aux heures suisses de l'école républicaine. Un siècle de transferts culturels et de déclinaisons pédagogiques dans l'espace franco-suisse*. Paris: Demopolis, 2015.
- Foucault, Michel. *Die Geburt der Klinik: eine Archäologie des ärztlichen Blicks*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch, 2016.



- Giuliani, Frédérique, ed. *L'école et la question sociale: les recompositions actuelles de l'action éducative*. Genève: Section des sciences de l'éducation, Université de Genève, 2018.
- Gonon, Phillip. *Das internationale Argument in der Bildungsreform: Die Rolle internationaler Bezüge in den bildungspolitischen Debatten zur Schweizerischen Berufsbildung und zur englischen Reform der Sekundarstufe II*. Bern: Peter Lang, 1998.
- Gugerli, David, Patrick Kupper and Daniel Speich, *Transforming the Future: ETH Zurich and the Construction of Modern Switzerland 1855-2005*. Zürich: Chronos-Verlag, 2010.
- Helfenberger, Marianne and Karin Manz. "Der Auf- und Ausbau der "modernen" Volksschule". In *Schweizer Bildungsgeschichte – Systementwicklung im 19. Und 20. Jahrhundert*, edited by Ingrid Brühwiler et al., forth. Zürich: Chronos, 2021.
- Helfenberger, Marianne. *Das Schulhaus als geheimer Miterzieher. Normative Debatten in der Schweiz von 1830 bis 1930*. Bern: Haupt, 2013.
- Helfenberger, Marianne. "Climate as artefact between 1830 and 1930: A transnational construction of the Swiss school building". *History of Education* 47, no. 5 (2018): 237–264.
- Helfenberger, Marianne. "Schulhausbau in Zürich von 1860 bis 1920 – zwischen Expertenhegemonie und öffentlicher Kontrolle". In *Gemeinden in der Schul-Governance der Schweiz. Steuerungskultur im Umbruch*, edited by Judith Hangartner and Markus Heinzer, 221-248. Wiesbaden: Springer VS, 2016.
- Hofmann, Michèle. "Ein schwacher Geist in einem schwachen Körper? Popularisierung medizinischen Wissens über geistige Schwäche im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert in der Schweiz". *Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung*, 27 (*Die Bildung des Körpers – Medizin, Gesundheit und Bewegung in der Volks- und Erwachsenenbildung des 19. und 20. Jahrhunderts*), (2018): 4–13.
- Hofmann, Michèle. "Schule und die Pädagogisierung gesellschaftlicher Probleme". In *Schweizer Bildungsgeschichte – Systementwicklung im 19. und 20. Jahrhundert*, edited by Ingrid Brühwiler et al., forth. Zürich: Chronos, 2021.
- Hofmann, Michèle. *Gesundheitswissen in der Schule. Schulhygiene in der deutschsprachigen Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert*. Bielefeld: transcript, 2016.
- Imlig, Flavian, Lukas Lehmann, and Karin Manz, eds. *Schule und Reform: Veränderungsabsichten, Wandel und Folgeprobleme*. Wiesbaden: Springer Vieweg, 2018.

- Kemnitz, Heidemarie. "Denkmuster und Formensprache pädagogischer Architekturen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts". In *Das Jahrhundert der Schulreformen. Internationale und nationale Perspektiven, 1900-1950*, edited by Claudia Crotti and Fritz Osterwalder, 251–281. Bern, Stuttgart: Haupt, 2008.
- Kemnitz, Heidemarie. "Schulbau jenseits der Norm: Hans Scharouns Mädchengymnasium in Lünen". *Paedagogica Historica* 45, no. 4/5 (2007): 605–625.
- Kerbs, Diethart and Jürgen Reulecke. *Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933*. Wuppertal: Hammer, 1998.
- Krabbe, Wolfgang R. *Gesellschaftsveränderung durch Lebensreform: Strukturmerkmale einer sozialreformerischen Bewegung im Deutschland der Industrialisierungsperiode*. Göttingen: Vandenhoeck and Ruprecht 1974.
- Labaree, David, "The Winning Ways of a Losing Strategy. Educationalizing Social Problems in the United States", *Educational Theory* 58, no. 4 (2008): 447–460.
- Latour, Bruno. *The Pasteurization of France*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1993.
- Lefebvre, Henri. *La Production de l'espace. Société et Urbanisme*. Paris: Editions Anthropos, 1974.
- Livingstone, David N. "Keeping knowledge in site". *History of Education* 39, no. 6 (2010): 779–785.
- Loetz, Francisca. *Vom Kranken zum Patienten: "Medikalisierung" und medizinische Vergesellschaftung am Beispiel Badens, 1750-1850*. Stuttgart: Universität Heidelberg, 1993.
- Michalzik, Peter. *1900: Vegetarier, Künstler und Visionäre suchen nach dem neuen Paradies*. Köln: DuMont, 2018.
- Oberhänsli, This. *Vom "Eselstall" zum Pavillonschulhaus: Volksschulhausbauten anhand ausgewählter Luzerner Beispiele zwischen 1850 und 1950*. Luzern: Kommissionsverlag Rieber Bücher AG, 1996.
- Oelkers, Jürgen. "Reformpädagogik vor der Reformpädagogik". *Paedagogica Historica* 42, no. 1-2 (2006): 15–48.
- Oelkers, Jürgen. "Reformpädagogik: Aktualität und Historie". In *Reformpädagogik kontrovers*, edited by Wilfried Böhm and Jürgen Oelkers, 23–47. Würzburg: Ergon Verlag, 1999.
- Oelkers, Jürgen. *Reformpädagogik: Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim: Juventa, 1996.
- Osterwalder, Fritz. "Das gute Kind - pädagogische Modernität und ihr theologisches Erbe". In *Gut/Böse – ein Januskopf?*, edited by Eva Marsal and Regina Speck, 19-41. Bern, Frankfurt a.M.: Lang, 2008.
- Osterwalder, Fritz. *Pestalozzi - ein pädagogischer Kult : Pestalozzis Wirkungsgeschichte in der Herausbildung der modernen Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz, 1996.

- Peter, Claudia and Carolin Neubert. "Medikalisierung Sozialer Prozesse". In *Soziologie von Gesundheit und Krankheit*, edited by Matthias Richter and Klaus Hurrelmann, 273–285. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2016.
- Rindlisbacher, Stefan. *Die Schweizer Lebensreformbewegung: Anleitungen für ein "besseres Leben"*. In *Lebe besser! : auf der Suche nach dem idealen Leben*, edited by Eva Locher, 17-29. Bern: Eigenart, 2020.
- Roediger, Emil. "Varrentrapp, Georg", in *Allgemeine Deutsche Biographie* 39 [1895], 500–502 [online version]. <http://www.deutsche-biographie.de/sfz83539.html>, 500–502 (retrieved January 26, 2021).
- Rose, Anton H. *Die Lösung der sozialen Frage durch die Schule im neuen Deutschland*. Leipzig: Verlag von Wilh. Grunow, 1919.
- Schmid, Marcel, ed. *Die Literatur der Lebensreform: Kulturkritik und Aufbruchstimmung um 1900*. Bielefeld, Germany: transcript, 2016.
- Schneeberger, Elisabeth. *Schulhäuser für Stadt und Land. Der Volksschulhausbau im Kanton Bern am Ende des 19. Jahrhunderts*. Bern: Historischer Verlag des Kantons Bern, 2005.
- Schultheis, Klaudia. "Reformpädagogik – eine Pädagogik vom Erwachsenen aus?". In *Reformpädagogik kontrovers*, edited by Winfried Böhm and Jürgen Oelkers, 89-104. Würzburg: Ergon, 1995.
- Snyder, Benson R. *The Hidden Curriculum*. New York: A.A. Knopf, 1971.
- Tröhler, Daniel. *Pestalozzi and the Educationalization of the World*. New York, N.Y.: Palgrave Macmillan, 2013.
- Viehhauser, Martin. *Reformierung des Menschen durch Stadtraumgestaltung. Eine Studie zur moralerzieherischen Strategie in Städtebau und Architektur um 1900*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 2016.
- Zinnecker, Jürgen. "Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert", in *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert*, edited by Dietrich Benner and Hein-Elmar Tenorth, 36-68. Weinheim: Beltz 2000.
- Zola, Irving K. "Medicine as an institution of social control". In *The sociology of health and illness. Critical perspectives*, edited by Peter Conrad, 404-414. New York: Worth, 1972.
- Zymek, Bernd. *Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion : Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der Internationalen Berichterstattung*. Kastellaun: Aloys Henn, 1975.



## LA ESCUELA CHILENA BAJO LA DICTADURA CIVIL MILITAR (1973-1980): LA EXPERIENCIA ESCOLAR EN CONTEXTO AUTORITARIO<sup>α</sup>

*The Chilean school under the civil military dictatorship (1973-1980): the school experience in authoritarian context*

Camila Pérez Navarro<sup>β</sup> y Felipe Zurita Garrido<sup>γ</sup>

Fecha de recepción: 30/11/2020 • Fecha de aceptación: 18/03/2021

**Resumen.** Este artículo presenta los resultados de una investigación que tuvo como objetivo describir y analizar las transformaciones en la experiencia escolar a partir de las nuevas regulaciones diseñadas e implementadas por parte de la dictadura civil militar en Chile entre 1973 y 1980. Específicamente, se da cuenta de las iniciativas que buscaban controlar y vigilar a diversos actores del sistema educativo, transformar aspectos relevantes de la cultura escolar y reorientar las prácticas pedagógicas en la escuela. En términos metodológicos, se analizaron diversas fuentes primarias de tipo documental, como circulares, oficios y decretos-leyes publicados por el Ministerio de Educación; además de fuentes hemerográficas. Se concluye que estas acciones se orientaron a intervenir los establecimientos educativos en tres ámbitos principales: en la vida cotidiana escolar, mediante la incorporación e intensificación de nuevos ritos cívicos y religiosos; en la depuración e ideologización de los planes y programas educativos, y en las prácticas pedagógicas, a través del abordaje jerárquico de la relación entre docentes y estudiantes.

**Palabras claves:** escuela; experiencia escolar; dictadura civil militar; Chile.

<sup>α</sup> Artículo desarrollado en el contexto de implementación del proyecto FONDECYT de iniciación en investigación n.º 11200265 titulado: «Intelectuales en la construcción e implementación de la política educacional de la Dictadura Cívico-Militar en Chile (1973-1990): trayectorias biográficas de ministros de educación, subsecretarios de educación y directores del CPEIP», cuyo investigador responsable es Felipe Zurita. Autores agradecen a las/os revisores por sus valiosos comentarios.

<sup>β</sup> Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de O'Higgins. Avenida Alameda #611, Rancagua, Chile. camila.perez@uoh.cl  <https://orcid.org/0000-0003-0372-1121>

<sup>γ</sup> Departamento de Educación Básica, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Avenida José Pedro Alessandri #774, Ñuñoa, Chile. felipe.zurita@umce.cl  <https://orcid.org/0000-0002-4136-4340>

**Abstract.** *This paper presents the results of an investigation that aimed to describe and analyse the transformations in the educational experience of students and teachers based on the new regulations designed and implemented by the civil-military dictatorship in Chile between 1973 and 1980. Specifically, it deals with the initiatives that sought to control and monitor various actors in the educational system at different levels and to transform relevant aspects of school culture and reorient pedagogical practices in the school. In methodological terms, various primary documentary sources were analysed, such as circulars, official letters and decree-laws published by the Ministry of Education, newspapers, and magazines. We conclude that these actions were aimed at intervening educational establishments in three main areas: in daily school life, through the incorporation and intensification of new civic and religious rites; in the purification and ideologization of educational plans and programs, and in pedagogical practices, through a hierarchical approach to the relationship between teachers and students.*

**Keywords:** *school; educational experience; civil military dictatorship; Chile.*

## INTRODUCCIÓN

Las transformaciones desarrolladas en los sistemas educacionales en el contexto de gobiernos dictatoriales han concitado el interés de múltiples investigadoras e investigadores a nivel internacional. Estos estudios se han interesado en explorar las innovaciones al nivel de las políticas educacionales, los impactos en la cultura escolar, la elaboración e instauración de teorías y filosofías conservadoras en la formación de las nuevas generaciones, la violencia política contra las y los actores educativos, entre muchos otros temas. Este interés ha sido más visible en países que han atravesado recientemente experiencias dictatoriales, tales como Argentina,<sup>1</sup> Brasil,<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Juan Carlos Tedesco, Cecilia Braslavsky y Ricardo Carciofi, *El proyecto educativo autoritario (1976-1982)* (Buenos Aires: FLACSO, 1985); Carolina Kaufmann (Dir.), *Dictadura y Educación. Tomo I. Universidad y Grupos Académicos (1976-1983)* (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2001); Carolina Kaufmann (Dir.), *Dictadura y Educación. Tomo II. Depuración y vigilancia en las Universidades Nacionales Argentinas* (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2003); Carolina Kaufmann (Dir.), *Dictadura y Educación. Tomo III. Los textos escolares en la historia argentina reciente* (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006); Pablo Pineau, Marcelo Mariño, Nicolás Arata y Belén Mercado, *El principio del Fin. Políticas y Memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)* (Buenos Aires: Editorial Colihue, 2006); Pablo Pineau, «Reprimir y discriminar. La educación en la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983)», *Educación en Revista* 30, no. 51 (2014): 103-122. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602014000100008>

<sup>2</sup> Dermeval Saviani, «O legado educacional do regime militar», *Cadernos CEDES* 28, no. 76 (2008): 291-312. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>; Rodrigo Patto Sá Motta, *As universidades e o*

España,<sup>3</sup> Italia<sup>4</sup> y Portugal,<sup>5</sup> lo que ha hecho que el estudio de sus pasados conflictivos sea una tarea necesaria para proyectar formas de organización de sus sistemas educativos adecuadas a un contexto democrático. En el caso de Chile, el estudio de las transformaciones en el sistema educacional implementadas por la dictadura civil militar (1973-1990) ha tenido un interesante desarrollo, siendo posible identificar relevantes trabajos publicados durante el mismo periodo autoritario, como así también otras investigaciones realizadas con posterioridad. De forma general, el interés de las y los investigadores ha estado situado en el estudio de las políticas educacionales diseñadas e implementadas por la dictadura, tanto desde una perspectiva general<sup>6</sup> como así también focalizando el análisis sobre iniciativas en torno a problemas específicos (por ejemplo, la influencia del modelo

---

*regime militar. Cultura política brasileira e modernização autoritária* (Rio de Janeiro: Zahar, 2014); Odair Sass, Carlos Antonio Giovinazzo Júnior, Domenica Martinez, Helenice Ciampi, Leda Maria de Oliveira Rodrigues y Maria Amelia Güllnitz Zamprónha, *Educação e Regimes Ditatoriais: 50 anos do Golpe Militar no Brasil* (Araquara: Junqueira&Marin, 2018); Marcus Aurelio Taborda de Oliveira, *Educação Física Escolar e Ditadura Civil-Militar no Brasil (1968-1984): Entre a Adesão e a Resistência e Outros Estudos* (Curitiba: Editora UFPR, 2018).

<sup>3</sup> Ramón Navarro Sandalinas y Manuel Tuñón de Lara, *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)* (Barcelona: PPU, 1990); Antonio Viñao Frago, «La educación en el franquismo (1936-1975)», *Educar em Revista* 30, no. 51, 19-35. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602014000100003>; Julio Antonio Yanes Mesa, «La propaganda, el entretenimiento y la educación en los espacios infantiles de la radiodifusión de las Islas Canarias durante el franquismo, 1939-1975», *Historia y Memoria de la Educación* 4 (2016); 371-392. <https://doi.org/10.5944/hme.4.2016.16226>; Carlos Sanz Simón, «Los símbolos del nacionalcatolicismo. Una mirada a través de la fotografía escolar durante la dictadura franquista (1950-1959)», *Historia y Memoria de la Educación* 10 (2019): 409-449. <https://doi.org/10.5944/hme.10.2019.22194>

<sup>4</sup> Maria Cristina Morandini, «I quaderni di epoca fascista veicolo di propaganda ideologica e strumento didattico: il fondo della scuola elementare Parini di Torino (1938-1942)», *Historia y Memoria de la Educación* 10 (2019): 383-408. <https://doi.org/10.5944/hme.10.2019.23365>; Octavio Spindola Zago, «Hemos hecho Italia, ahora tenemos que hacer a los italianos». El aparato educativo transnacional del régimen fascista italiano, 1922-1945», *Historia Mexicana* 69, no. 3 (2020): 1189-1246. <https://doi.org/10.24201/hm.v69i3.4021>

<sup>5</sup> Antonio Gomes Ferreira y Luís Mota, «Diferentes perspectivas de um ensino conservador: o ensino liceal em Portugal durante o Estado Novo (1936-1960)», *Educar em Revista* 30, no. 51 (2014): 145-174. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602014000100010>; Maria Paula Pereira, «A Escola Portuguesa ao serviço do Estado Novo: as Lições de História de Portugal do Boletim do Ensino Primário Oficial e o Projeto Ideológico do Salazarismo», *Da Investigação às Práticas* 4, no. 1 (2014): 59-81; Carlos Alberto Magalhães Gomes Mota, «A Educação Portuguesa durante o Estado Novo (1933-1974): uma visão de síntese», *Saberes Interdisciplinares* 13, no. 25 (2020): 33-48. <http://186.194.210.79:8090/revistas/index.php/SaberesInterdisciplinares/article/view/340>

<sup>6</sup> Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, *Las Transformaciones Educativas bajo el Régimen Militar* (Santiago: PIIIE, 1984); Carlos Ruiz, *De la República al mercado. Ideas educativas y política en Chile* (Santiago: LOM, 2010).

económico neoliberal en dichas políticas educacionales,<sup>7</sup> la violencia política dirigida por agentes del régimen contra diferentes actores educativos,<sup>8</sup> las formas de organización y resistencia del profesorado,<sup>9</sup> las transformaciones desarrolladas en el trabajo docente,<sup>10</sup> entre otros).

Sin embargo, las transformaciones más específicas vinculadas a la experiencia educativa de estudiantes y docentes al interior del sistema educativo han sido poco exploradas por parte de las y los investigadores,<sup>11</sup> probablemente a causa de problemas de acceso a los archivos. Con el objetivo de realizar un aporte a esta área de investigación no suficientemente explorada, el presente trabajo busca analizar las transformaciones en la experiencia escolar, a partir de las diferentes regulaciones diseñadas e implementadas por parte de las autoridades educacionales de la dictadura. Es importante considerar que algunas orientaciones de estas transformaciones y regulaciones no necesariamente son creaciones originales de la dictadura, sino que corresponden a procesos de rearticulación de fenómenos de larga data en la historia educacional de Chile. Tal

<sup>7</sup> Camila Pérez y Andrés Rojas-Murphy, «Introducción y consolidación de los principios de mercado en el discurso oficial sobre educación de la dictadura civil militar chilena (1973-1990)», *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica* 20 (2019): 105-122. <https://doi.org/10.25074/07195532.20.1089>

<sup>8</sup> Martín Faunes, *Aulas que permanecerán vacías* (Santiago: Cuarto Propio, 2008); Pamela Sánchez, *Una asignatura pendiente: profesores y profesoras detenido/as, desaparecido/as y ejecutado/as en Chile de 1973 a 1990* (Santiago: ARCIS, 2013); Felipe Zurita, «Represión y vigilancia hacia el Trabajo Docente durante la Dictadura Militar en Chile (1973-1990)», *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades* 38 (2017): 285-322. <https://doi.org/10.12795/araucaria.2017.i38.13>

<sup>9</sup> Leonora Reyes, «Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile» (Tesis para optar al grado de doctora en Historia, Universidad de Chile, 2005).

<sup>10</sup> Felipe Zurita, «El trabajo docente durante la Dictadura Cívico-Militar en Chile (1973-1990): una mirada desde las políticas públicas educacionales», *Revista História da Educação* 24 (2020): 1-31. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/92711>; Felipe Zurita, «El trabajo docente bajo sospecha los límites a las prácticas docentes en las Políticas Públicas Educacionales de la Dictadura Cívico Militar en Chile (1973-1990)», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* 35 (2020): 207-227. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.243>

<sup>11</sup> Véase, por ejemplo, Camila Pérez Navarro, «El control de las escuelas durante la Dictadura Cívico Militar chilena: el caso de la Escuela Experimental de Niñas de Santiago», *Anuario de Historia de la Educación* 18, no. 2 (2017): 5-25; Camila Pérez Navarro, «La intervención de las escuelas durante las dictaduras cívico-militares en el Cono Sur: Miradas desde la historia de la educación», en *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*, coords. Nicolás Arata y Pablo Pineau (Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2019), 423-449; Javiera Errázuriz, «Control y disciplinamiento de la comunidad estudiantil en los primeros años del régimen militar (1973-1975): Los expedientes de Geografía y Teatro en la Universidad de Chile», *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* 8 (2017): 36-56. <http://historiadelaeeducacion.cl/index.php/CCHE/article/view/9>



es el caso del nacionalismo educacional que ha sido articulado de diferentes maneras y con diferentes objetivos en momentos específicos de la historia educacional chilena.<sup>12</sup>

Por experiencia escolar entendemos a aquellas diversas normas y prácticas que organizan la vida de estudiantes y docentes en las escuelas, las que, al mismo tiempo, se constituyen en las características específicas de la forma escolar de educación, por ejemplo: el diálogo que estudiantes y docentes llevan adelante con símbolos y dispositivos culturales que les permiten organizar su entendimiento de la experiencia en la escuela, las formas más aceptadas de llevar adelante los roles de enseñante y aprendiz, la articulación de sus actividades con objetivos y finalidades mayores que exceden al espacio escolar, entre otras.<sup>13</sup>

Específicamente, y siguiendo lo planteado por algunos autores,<sup>14</sup> esta investigación analiza el primer período de la dictadura. Esta primera fase comprende los días posteriores al Golpe de Estado de septiembre de 1973 hasta inicios de la década de 1980, y se caracteriza por el énfasis en la depuración de la enseñanza y el control de las instituciones educativas por parte de las Fuerzas Armadas. El nombramiento de Contraalmirantes como ministros de Educación Pública entre 1973 y 1978 revela la preocupación de la Junta Militar por controlar el sistema escolar.<sup>15</sup>

<sup>12</sup> Algunas de las investigaciones que abordan de forma directa o indirecta la relación entre nacionalismo y educación en Chile a fines del siglo XIX y principios del siglo XX son las siguientes: Patrick Barr-Melej, *Reforming Chile: Nationalism, and the Rise of the Middle Class* (Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2001); Sergio González Miranda, *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino 1880-1990* (Santiago: DIBAM, 2002); Stefan Rinke, *Cultura de masas, reforma y nacionalismo en Chile 1910-1931* (Santiago: DIBAM, 2002); Jorge Rojas Flores, *Moral y prácticas cívicas en los niños chilenos, 1880-1950* (Santiago: Ariadna Ediciones, 2004); Jorge Rojas Flores, *Historia de la infancia en el Chile republicano: 1810-2010* (Santiago: JUNJI, 2010); Pablo Toro-Blanco, «Como se quiere a la madre o a la bandera: Notas sobre nacionalismo, ciudadanía y civilidad en la educación chilena (1910-1945)», en *Nacionalismos e identidad nacional en Chile. Siglo XX. Volumen I*, ed. Gabriel Cid y Alejandro San Francisco (Santiago: Ediciones Bicentenario, 2010), 133-158; Stefan Rinke, *Encuentros con el Yanqui. Norteamericanización y cambio sociocultural en Chile (1898-1990)* (Santiago: DIBAM/LOM, 2014); Pablo Toro Blanco, «¡Niños, seamos buenos, miremos ese horror!». El nacionalismo cívico como régimen emocional en la educación chilena durante la segunda guerra mundial (c.1941-c.1945)», *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación* 24 (2020): 161-175.

<sup>13</sup> Dominique Julia, «A Cultura Escolar como Objeto Histórico», *Revista Brasileira de História da Educação* 1 (2001): 9-43.

<sup>14</sup> Programa Interdisciplinario, *Las Transformaciones Educativas*; Pérez Navarro, «El control de las escuelas».

<sup>15</sup> Pérez Navarro, «El control de las escuelas».

En términos metodológicos, se desarrolló un trabajo de orientación historiográfica organizado en base a la revisión y análisis de fuentes primarias de dos tipos. Por un lado, fueron catastradas cerca de 300 circulares enviadas por el Gabinete del ministro de Educación Pública y la Dirección de Educación Secundaria a liceos durante el período de estudio; documentos que fueron consultados en el archivo escolar del Liceo n.º 1 Javiera Carrera de Santiago. La decisión de trabajar con estas fuentes radica en que estas circulares fueron las enviadas por la dictadura directamente a los liceos para normalizar la vida cotidiana escolar e intervenir los establecimientos educativos. De este total, fueron analizadas en profundidad aproximadamente 35 circulares referidas principalmente al funcionamiento de los establecimientos educacionales, tanto a nivel curricular, de prácticas pedagógicas como a normas de comportamiento de profesores y estudiantes. Asimismo, el corpus documental estuvo conformado por todas las actas de las sesiones secretas de la Junta Militar relativas a la temática, las cuales se encuentran disponibles en la Biblioteca del Congreso Nacional; y aquellos oficios y decretos-leyes disponibles en el Fondo del Ministerio de Educación Pública del Archivo Nacional de la Administración. De estos, es necesario destacar que solo fueron analizados aquellos relacionados explícitamente con la intervención del espacio escolar. Complementariamente, se revisaron fuentes de tipo hemerográfico, como el periódico *El Mercurio*, portavoz oficial de la dictadura.

Las fuentes fueron examinadas a partir del análisis del contenido de la documentación, con base en categorías definidas a partir de las siguientes interrogantes: ¿Qué caracterizó a la experiencia de asistir a la escuela chilena después del Golpe de Estado de septiembre de 1973? ¿Qué valores y dispositivos privilegió la dictadura para estructurar la experiencia escolar de estudiantes y profesores al interior de la escuela? Las familias de categorías analizadas fueron: normas, símbolos y valores patrios, disciplina, contenidos, rituales.

Estas fuentes permitieron reconstruir una compleja red de decisiones y orientaciones emanadas desde las autoridades educacionales dirigidas a regular la experiencia de aquellas y aquellos agentes que habitaban el espacio escolar. Si bien la literatura muestra la tensión y pugna entre dos orientaciones reformistas por parte de los funcionarios civiles y militares de la dictadura –los primeros, empeñados en transformar

radicalmente el sistema educativo con base en principios de carácter neoliberal; los segundos, empeñados en mantener el Estado Docente en su forma mínima—;<sup>16</sup> en este artículo se evidencia que durante los primeros años de la dictadura la intervención de las escuelas fue intensa, lo que se explica, en parte, a la fuerte presencia de militares en el Ministerio de Educación Pública y en otras carteras ministeriales.

Para dar cuenta de lo anterior, el artículo está organizado en tres secciones. En la primera parte se analizan las transformaciones desarrolladas en el sistema escolar con posterioridad al Golpe de Estado, destacando las iniciativas desplegadas por la dictadura para controlar al sistema educativo. En la segunda sección se analizan los componentes organizadores de la experiencia escolar bajo el régimen autoritario, con especial interés en la valoración del disciplinamiento y los valores patrios a través de diversos dispositivos escolares. En la tercera y última sección se proponen conclusiones a partir del análisis transitado.

## LAS ESCUELAS TRAS EL GOLPE

El día que ocurrió el Golpe de Estado, el 11 de septiembre de 1973, en las escuelas y liceos chilenos se celebraría el *Día del maestro*, tal como era tradición desde hace tres décadas en algunos países latinoamericanos. Probablemente, estudiantes y apoderados realizarían homenajes a sus profesores. En el Teatro Municipal de Santiago, el Ministerio de Educación Pública efectuaría un acto con el objetivo de distinguir y premiar a todos los profesores que cumplían 35 o más años de servicio.<sup>17</sup> La intervención militar en el Palacio de la Moneda obligó a suspender toda celebración escolar.

La llegada de los militares al poder alteró fuertemente la cotidianeidad de escuelas y liceos. Con base en la Doctrina de Seguridad Nacional, las Fuerzas Armadas, al tomar control de los establecimientos educacionales y recintos universitarios, ordenaron nuevas normas de comportamiento a

<sup>16</sup> José Joaquín Brunner, *La cultura autoritaria en Chile* (Santiago de Chile: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 1981); Camila Pérez Navarro, «Reconstrucción del proceso de elaboración de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza: actores, proyectos y disputas ideológicas. Chile, 1973–1990», *Espacio, Tiempo y Educación* 5 (2018), 179-195.

<sup>17</sup> Ministerio de Educación Pública, Dirección de Educación Primaria y Normal, Dirección de Educación Secundaria, Dirección de Educación Profesional, *Circular no. 73-57-75*, 13 de agosto de 1973, p. 1.

actores educativos, iniciaron un proceso de limpieza ideológica en planes y programas de enseñanza, se implementaron nuevos rituales escolares y se intentó depurar el sistema educativo, eliminando todos aquellos ‘elementos’ que tuvieran alguna orientación marxista. Asimismo, se revitalizaron prácticas pedagógicas tradicionales, como la memorización, el dictado y la verticalidad de la relación entre docentes y estudiantes, las cuales habían sido el objeto de cambio de la política educacional de los gobiernos liderados por la Democracia Cristiana y la Unidad Popular entre 1964 y 1973.

### La intervención de las instituciones educativas

De acuerdo con las nuevas autoridades, la infiltración de la ideología marxista en los establecimientos educacionales había provocado una severa crisis en el sistema, la cual se evidenciaba en que «los establecimientos escolares básicos y medios, así como las Escuelas Normales, estaban semiparalizadas (desde hacía dos meses), teniendo un funcionamiento muy irregular a lo largo del año con paros, tomas y enfrentamientos».<sup>18</sup> Frente a esta situación, se determinó mantener las clases suspendidas hasta que la situación en escuelas, liceos y universidades se normalizara,<sup>19</sup> mientras se hizo un llamado a los estudiantes a:

dedicarse a sus estudios, eliminándose cualquier tipo de asociaciones o federaciones. No se aceptarán huelgas o paros y aquellos que sean detenidos por aquellas circunstancias, serán destinados a cuarteles de la FF.AA. o Carabineros a efectuar un período de instrucción militar.<sup>20</sup>

En la misma línea, la profesora Irma Saavedra Molina –designada Directora de Educación Secundaria– instaba a los estudiantes a alejarse de la política contingente, señalando que tenía «la imperiosa obligación de dar lo mejor de nuestros esfuerzos y toda nuestra dedicación para que las labores escolares se realicen en su integridad, sin prejuicios y sin

<sup>18</sup> Chile, Augusto Pinochet Ugarte, *Un año de construcción. 11 de septiembre 1973 - 11 de septiembre 1974: el Jefe Supremo de la nación General de Ejército Augusto Pinochet Ugarte informa al país* (Santiago: s. n., 1974), 267 - 268.

<sup>19</sup> Gonzalo Vial, «Entrevista a Ministro de Educación», *El Mercurio*, 8 de marzo, 1979, p. 10.

<sup>20</sup> *Acta de la Sesión Secreta no. 1 de la Junta de Gobierno*, 13 de septiembre de 1973.

que las pasiones políticas nos perturben en esta finalidad tan noble como es la de educar a la juventud». <sup>21</sup>

En los años posteriores al Golpe de Estado, el control de las instituciones continuó siendo intenso. La restricción constitucional del derecho de reunión se mantuvo durante dos meses, derivando en la prohibición de realizar reuniones de padres y apoderados. <sup>22</sup> Además, se determinó la suspensión de las funciones de todos los Centros de Alumnos. Mediante la difusión de las circulares no. 668, del 11 de julio y no. 93, del 6 de agosto, las Fuerzas Armadas notificaron que los Centros de Padres y Centros de Alumnos

no deberán intervenir en materias de orden político y religioso ni aquellas que se relacionan con la organización técnica, las prácticas pedagógicas y el régimen administrativo y disciplinario de los establecimientos, ni adoptar decisiones que en cualquier forma desvirtúen el cumplimiento de sus finalidades. <sup>23</sup>

Durante los meses siguientes, las instituciones educativas se encontraron sitiadas, se encarceló, torturó, exilió y asesinó a profesores y estudiantes militantes de partidos de izquierda, <sup>24</sup> y las organizaciones sindicales de docentes fueron desarmadas. Paralelamente a los cambios que se implementaban a nivel institucional y burocrático, se registraban las detenciones de estudiantes secundarios y de profesores ligados al proyecto político de la Unidad Popular. Rosa Gutiérrez, estudiante del Liceo no. 1 de Niñas de Valparaíso, cursaba 4.º Año Medio cuando las Fuerzas Armadas llevaron a cabo el Golpe. Rosa, quien había colaborado activamente con el gobierno de Salvador Allende en su rol de militante de las Juventudes Comunistas y como presidenta del Centro de Estudiantes, experimentó la represión y fue parte de una realidad educacional trastornada por los cambios políticos:

<sup>21</sup> Ministerio de Educación Pública, Dirección de Educación Secundaria, *Circular no. 1*, 26 de septiembre de 1973.

<sup>22</sup> *Circular no. 33*, difundida por la Dirección de Educación Secundaria el día 29 de noviembre de 1973.

<sup>23</sup> Ministerio de Educación Pública, *Circular no. 668*, 11 de julio de 1974.

<sup>24</sup> Al respecto, ver el libro de Sánchez, *Una asignatura pendiente*, en el cual se recopilan e investigan 134 casos de profesores víctimas de la Dictadura Militar.

al regresar del Liceo, encuentro que mi casa estaba siendo allanada. Uno de mis hermanos, que me esperaba a los pies del cerro, me dijo que no regresara porque habían preguntado por mí. Días después, estando yo en el Liceo, dos marinos me entraron a buscar a la sala de clases y me llevaron a una Escuela en la cual había varios dirigentes estudiantiles. Como una consigna no premeditada, nosotros no nos hablábamos. Un Oficial de la Marina me interrogó acerca de cuántas células comunistas funcionaban en mi Liceo, como eso no se confiaba a nadie me negué y desconocí el hecho. Un par de cachetadas fueron mi primer enfrentamiento con la realidad. Yo no sabía ante quienes me enfrentaba. Tenía 17 años.<sup>25</sup>

Estudiantes, profesores, funcionarios y apoderados fueron objeto de la limpieza ideológica del sistema educacional por parte de las Fuerzas Armadas. Para iniciar la fundación de un «nuevo Chile», la Junta de Gobierno separó de las escuelas y liceos a todos aquellos elementos considerados «peligrosos», y se procuró que los funcionarios que continuaban prestando servicios al Estado no estuvieran ligados a grupos opositores. De acuerdo con el acta de la sesión secreta del 8 de octubre de 1974, el Ministro de Educación Contraalmirante Hugo Castro Jiménez declaró el apoyo de la Dirección de Inteligencia Nacional (DINA) y de las Fuerzas Armadas en el proceso de depuración del sistema educativo, señalando que

la Inteligencia está permanentemente funcionando, dando datos, indicando que hay que sacar a determinado profesor, que hay que poner a otro, etc. El Ejército coopera mucho; Carabineros en menor escala; la Armada y la FACH también tienen delegados y en algunas provincias más cantidad de gente que el Ejército; pero el Ejército a través de los Intendentes influye bastante.<sup>26</sup>

<sup>25</sup> Es importante destacar que, debido a su buen rendimiento académico, Rosa quedó seleccionada en la carrera de Medicina en la Universidad de Concepción, pero una tercera detención implicó que abandonara el país en septiembre de 1974. En: Proyecto Internacional de Derechos Humanos (2000-2012), «“Yo acuso a Pinochet”. Testimonio de Rosa Gutiérrez Silva». *Archivo digital de las Violaciones a los Derechos Humanos en la Dictadura Militar en Chile (1973-1990)*. Londres. Recuperado de: [http://www.memoriaviva.com/testimonios/Testimonio\\_de\\_Rosa\\_Gutierrez\\_Silva.htm](http://www.memoriaviva.com/testimonios/Testimonio_de_Rosa_Gutierrez_Silva.htm)

<sup>26</sup> *Acta de la Sesión Secreta no. 160 de la Junta Militar*, 8 de agosto de 1974, p. 2.

El control de las escuelas por las Fuerzas Armadas continuó fuertemente durante los años siguientes al Golpe Militar, teniendo atribuciones como visitar los establecimientos educacionales a cualquier hora, fiscalizar el cumplimiento de los horarios de clases, citar al director o profesores a declarar a la Unidad Militar correspondiente, caducar contratos a funcionarios de escuelas y liceos y asistir a reuniones de padres y apoderados o, incluso, suspenderlas. La Circular n.º 1012 explicitaba las funciones extraordinarias que podían atribuirse los representantes de las Fuerzas Armadas y Carabineros en las zonas que se encontraban en Estado de Emergencia. Este documento sumaba a las atribuciones de coordinación, información, fiscalización y control, la facultad de intervenir el personal administrativo de los servicios públicos, solicitando renuncias, exonerando, suspendiendo y designando reemplazantes.<sup>27</sup>

Adicionalmente, en agosto de 1974, una Circular difundida por el Comando de Institutos Militares del Ejército –organización encargada del sistema educacional en Santiago– reiteraba la importancia de la intervención de las Fuerzas Armadas en el «saneamiento y control del funcionamiento del Área de la Educación», y establecía las prácticas prohibidas en las escuelas, como

Comentarios sobre política contingente; Propagación de rumores mal intencionados sobre actividades de Gobierno o Grupos Extremistas; Distorsión de los conceptos o Valores Patrios; Distorsión de las ideas contenidas en los Textos de Estudio, dándoles interpretaciones antojadizas parciales [...] No acatamiento de las disposiciones emanadas del Ministerio de Educación o de la Autoridad Militar en forma rápida y efectiva, especialmente aquellas relacionadas con la exaltación de valores patrios; Propagación de ideas tendientes a forzar al Director a autorizar la creación de organismos no autorizados, mediante sistemas de votaciones directas; Cualquier otro antecedente o hecho que demuestre claramente tendencia a interrumpir, dificultar, frenar, distorsionar, dislocar, minar la disciplina o alterar el normal desarrollo de las actividades educativas en los alumnos, a todo nivel [...].<sup>28</sup>

<sup>27</sup> Ministerio de Educación, *Circular no. 1012*, 14 de junio de 1974, p. 6.

<sup>28</sup> Ejército de Chile. Comando de Institutos Militares, *Circular para regular el funcionamiento de los establecimientos educacionales del Gran Santiago*. Santiago, 12 de agosto de 1974, pp. 3-4.

Cualquier actividad de funcionarios, profesores o personal administrativo que estuviera fuera de los límites señalados por las autoridades militares debía ser denunciada directamente al Comando de Institutos Militares, actuando con «reserva, tino y criterio, para evitar crear un ambiente de agitación, nerviosismo o temor entre los educandos».<sup>29</sup> Según establecía la Circular, toda omisión sería de exclusiva responsabilidad del director del establecimiento educacional.

### **Depuración de los contenidos escolares y la ideologización de la enseñanza**

El control del sistema educativo por parte de las Fuerzas Armadas no afectó únicamente el funcionamiento de las escuelas y a la vida cotidiana de estudiantes y profesores, sino que también fueron modificados los contenidos que estaban siendo enseñados en los liceos y retirados los textos escolares que habían sido distribuidos por el Ministerio de Educación Pública durante el gobierno de la Unidad Popular. Al respecto, dos semanas después del Golpe de Estado, el Director de Educación Primaria y Normal Carlos Hormazábal señalaba en una entrevista que «los textos concientizadores están siendo retirados de la circulación en los colegios, con el objeto de quemarlos. No podemos permitir que al alumno se le envenene la mente con textos que nada bueno conducen».<sup>30</sup> Durante los meses de septiembre y octubre las Fuerzas Armadas realizaron una completa «limpieza» de la cultura material de las escuelas, solicitando los muebles e inmuebles que habían pertenecido a los partidos políticos declarados ilegales,<sup>31</sup> y la devolución de libros que habían sido donados a establecimientos educacionales por la Editorial Quimantú durante el gobierno de la Unidad Popular. Textos como «La lucha por la tierra», «Así trabajo yo», «Historia de las poblaciones callampas» o «Yo vi nacer y morir los pueblos salitreros» debían ser obligatoriamente devueltos a brevedad por los directores al Ministerio de Educación Pública.<sup>32</sup>

---

<sup>29</sup> Ejército de Chile, *Circular para regular*, p. 4.

<sup>30</sup> «Director de Educación Primaria: Recuperación de clases se hará con el máximo apoyo del profesorado», *El Mercurio*, 25 de septiembre, 1973, p. 10.

<sup>31</sup> Ministerio de Educación, Dirección de Educación Secundaria, *Circular no. 32*, 24 de noviembre de 1973.

<sup>32</sup> Ministerio de Educación, Dirección de Educación Secundaria, *Circular no. 19*, 31 de octubre de 1973.



Según lo señalado en *El Mercurio*, en octubre de 1973 la Junta de Gobierno inició la censura del currículo escolar vigente para la educación secundaria, con el propósito de eliminar aquellos «contenidos concientizadores» introducidos por el gobierno de la Unidad Popular:

El proyecto de mayor envergadura fue la ENU, pero desde mucho antes los ideólogos de la Unidad Popular habían obtenido la introducción en los programas de conceptos políticos en referencia a la valoración de la cultura y las instituciones del país, así como de visiones marxistas de la historia nacional, de la de los demás pueblos latinoamericanos y de la historia de la cultura en general.<sup>33</sup>

Las medidas adoptadas por la Junta Militar tenían un carácter provisorio, hasta que se formularan nuevos programas para la enseñanza básica y media. Al respecto, el Ministro de Educación Pública señalaba en la ceremonia de inauguración del año escolar 1974 que uno de los principales cambios implementados en el nuevo período lectivo radicaba en que «los planes de estudios vigentes hasta 1973 han sido reemplazados por otros que, con el carácter de transitorios, se aplicarán durante 1974. Las mayores innovaciones en los mismos afectan las asignaturas de Ciencias Sociales, Filosofía y Castellano».<sup>34</sup> Los nuevos planes enfatizaban fuertemente los contenidos relacionados con la historia nacional. A modo de ejemplo: de acuerdo con lo expuesto en el documento *Programas de Estudios de Educación Enseñanza Media. Ciencias Sociales e Historia y Geografía de Chile, Tercero y cuarto año*, publicados por el Ministerio de Educación Pública en 1978, uno de los objetivos generales de la unidad titulada «Introducción a la vida cívica» era «acentuar en la formación de los adolescentes y jóvenes la conciencia patriótica y la conciencia humanista». Para esto último, se recomendaba realizar actividades como «sintetizar rasgos biográficos de las personalidades que integran el actual Consejo de Estado», «Lectura y comentario del pensamiento político de grandes hombres del país como O'Higgins, Portales, M. Montt, Balmaceda, A. Alessandri». Al respecto, el investigador Pablo Toro-Blanco evidenció,<sup>35</sup> con base

<sup>33</sup> «Ciencias Sociales», *El Mercurio*, 20 de octubre, 1973.

<sup>34</sup> «Comienza el año escolar», *El Mercurio*, 11 de marzo, 1974, portada y p. 12.

<sup>35</sup> Pablo Toro-Blanco, «Towards a new Chile through the heart: aspects on the construction of a nationalist emotionology in school textbooks during Pinochet years (c.1974-c.1984)», *History of Education & Children's Literature* X, 1 (2015), 583-600.

en el análisis de los textos escolares utilizados en las escuelas durante la dictadura, el énfasis nacionalista y apelaciones de carácter emotivo en la enseñanza de la historia y ciencias sociales.

La medida de censura sobre contenidos y referencias a otras naciones se extendía también a la exhibición de símbolos extranjeros en la escuela. A través de la Orden Ministerial Permanente no. 1, el Ministerio de Educación Pública estableció que los directores debían «abstenerse de exhibir en sitios públicos, incluidos los salones, salas de clases, comedores y patios, símbolos extranjeros y retratos o efigies de personajes o gobernantes extranjeros», mientras que aquellos establecimientos educacionales que llevaban nombres de países debían solicitar un permiso especial a la Intendencia o Gobernación respectiva para conmemorar cualquier efeméride ajena a Chile. De la misma forma, quedaba terminantemente prohibido izar la bandera chilena junto con banderas de otras naciones, así como también portar insignias o distintivos que «representen nacionalidades extranjeras o regímenes o ideologías políticas nacionales o extranjeras». Asimismo, se sumaron nuevos temas, enfatizando aquellos contenidos que tenían relación con símbolos y héroes patrios. De acuerdo con el proyecto de la primera Orden Ministerial Permanente emitida los días posteriores al Golpe Militar, los directores y funcionarios de establecimientos educacionales públicos y particulares debían

inculcar en [los alumnos] el mayor conocimiento posible de nuestros grandes héroes y hombres públicos, y de aquéllos que hayan cimentado su éxito en la disciplina del trabajo y el cumplimiento de su deber. Esta será tarea principal de los profesores de Ciencias Sociales, Orientadores y Jefes de Curso, que deberán desarrollar actividades especiales tendientes a promover y estimular los sentimientos y valores humanos y espirituales de auténtica chilenidad.<sup>36</sup>

Es importante destacar que la Junta Militar incluyó otros temas para ser enseñados en las escuelas, los cuales tenían como finalidad concientizar a los estudiantes con la realidad económica del país, reforzar el

---

<sup>36</sup> Ministerio de Educación Pública, *Orden Ministerial Permanente no. 1, 1973*, p. 2.

sentimiento patrio mediante el aprendizaje de la historia nacional<sup>37</sup> y revalorizar el rol de la mujer en el hogar.<sup>38</sup> A estas acciones, es fundamental agregar la censura a determinados libros de textos que no se ajustaban a las orientaciones de la dictadura. A través de diversas Circulares<sup>39</sup> las autoridades ministeriales daban a conocer la prohibición de utilizar textos de estudios que no contaban con la autorización de la Superintendencia de Educación y, anualmente, esta institución entregaba una lista en la cual se detallaban los libros que podían ser usados como materiales auxiliares en las aulas, para evitar que los profesores se guiaran por otros textos en el proceso de enseñanza.

El proceso de depuración de los programas que orientaban la enseñanza en las escuelas chilenas finalmente desembocó en una ideologización de los contenidos. Frente a la ausencia de un proyecto pedagógico, la dictadura llevó a cabo un «vaciamiento de contenidos socialmente significativos»,<sup>40</sup> sobrecargando los programas vigentes con nociones patrióticas y tópicos nacionalistas, en base a los cuales estructuraron hábitos y prácticas en la escuela en los años siguientes.

El análisis de las circulares enviadas por el Ministerio de Educación a los jefes de establecimientos educativos permite evidenciar la directa relación existente entre la orientación patriótica de los contenidos, la

<sup>37</sup> Al respecto, es fundamental señalar la Circular no. 846, emitida el 1 de enero de 1979 por el Ministerio de Educación, la cual establecía una serie de contenidos que debían ser enseñados durante el mes de mayo en todas las escuelas y liceos del país, en las asignaturas de Castellano e Historia. En ésta se indicaban los libros que debían utilizarse, entre los cuales figuraban los títulos «Episodios navales chilenos», «Vida de Arturo Prat», «Monitor Huáscar», «Resumen de la Guerra del Pacífico de Gonzalo Bulnes».

<sup>38</sup> Mediante la Circular no. 96, del 20 de agosto de 1974, el Ministerio de Educación instaba a los jefes de establecimiento educacionales la importancia de desarrollar una guía de trabajo titulada «La Mujer y la Familia» en 3.º y 4.º años de Enseñanza Media, la cual tenía como objetivo revalorizar «el rol de la mujer en el hogar como hija, madre y dueña de casa, y tomar conciencia del valor, obligaciones y derechos de la niña y de la adolescente en el hogar».

<sup>39</sup> Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación, *Circular no. 34*, 5 de abril de 1974; Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación, *Circular no. 23*, 15 de marzo de 1974.

<sup>40</sup> Una parte importante de la historiografía argentina sobre educación versa sobre los cambios en el currículum en el período de la dictadura militar encabezada por Videla (1976-1983). De acuerdo con el concepto acuñado por Daniel Filmus, la Junta Militar lleva a cabo un 'vaciamiento de los contenidos socialmente significativos' –noción que perfectamente puede ser aplicada a lo sucedido en el primer período de la dictadura de Pinochet–, eliminando aquellas temáticas relativas a formar una conciencia social en los estudiantes y socializando a niños y jóvenes de manera autoritaria y jerarquizada. En: Daniel Filmus y Graciela Frigeiro, *Educación, autoritarismo y democracia* (Argentina: Miño y Dávila, 1988), 19.

jerarquía en la relación pedagógica y la utilización de la memorización como principal método de aprendizaje.

## LA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN CONTEXTO AUTORITARIO

La vida en las escuelas fue un foco de especial atención para las nuevas autoridades educativas impuestas por la dictadura. La escuela, en tanto espacio formativo para estudiantes y espacio laboral para docentes, fue objeto de intensas regulaciones que buscaban estructurar su funcionamiento en base a los criterios de disciplinamiento y control. En esta sección se revisa cómo las autoridades escolares optaron por valorizar la vigilancia y sanción de la conducta de los actores educativos a través de diversos dispositivos, tales como la intensificación y actualización de rituales escolares que perseguían desarrollar el espíritu patriótico como foco formativo fundamental de las nuevas generaciones.<sup>41</sup>

### La cotidianeidad de las escuelas: jerarquía, disciplinamiento y control

La aplicación de medidas disciplinarias y correctivas en escuelas y liceos fue intensa una vez ocurrido el Golpe Militar. A los pocos días de reiniciadas las clases, el periódico *El Mercurio* dio a conocer a la población recomendaciones en materia de orden y disciplina escolar, respecto a las disposiciones establecidas por el Ministerio de Educación Pública:

Una vez que la situación general del país experimentó modificaciones sustanciales, a contar del 11 de septiembre, ha correspondido a las autoridades del Ministerio de Educación Pública

---

<sup>41</sup> Estas iniciativas desarrolladas al interior del sistema escolar se inscriben en un proceso mayor de intervención de la dictadura civil militar en la vida cotidiana de la población chilena que ha sido caracterizada como «golpe estético-cultural» por parte de Luis Hernán Errázuriz, quien señala que con posterioridad al Golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973 se desarrolló, por parte de las nuevas autoridades, la denominada «operación limpieza» a lo largo y ancho del país, que consistía fundamentalmente en la eliminación de todo vestigio material asociado al marxismo y al Gobierno de la Unidad Popular, al mismo tiempo de la promoción de una estética cotidiana de orientación castrense vinculada a la limpieza, orden y patriotismo. En este orden de cosas, la estética juvenil fue reprimida a través de diferentes vías, tales como la imposición del pelo corto como norma aceptable en el caso de los hombres, la exclusión de los colores rojo y negro en las vestimentas y la exclusión de la canción comprometida de los espacios públicos, entre otras. Ver: Luis Hernán Errázuriz, «Dictadura militar en Chile. Antecedentes del golpe estético-cultural», *Latin American Research Review* 44, no. 2 (2009): 136-157. <https://www.jstor.org/stable/40783610>

instruir a la comunidad escolar chilena de conformidad con los nuevos cánones en vigencia [...] Algunas [normas] inciden en una decorosa presentación personal, como acontece en la enseñanza media de la mayoría de las naciones [...] Las recomendaciones sobre respeto, cortesía, modales correctos y lenguaje adecuado revisten asimismo importancia.<sup>42</sup>

Asimismo, durante 1974 la Dirección de Educación Secundaria estableció y recalcó una serie de reglas escolares, tendientes a normalizar la actividad en las escuelas y liceos. Estas decían relación con un correcto uso del uniforme obligatorio, el respeto hacia las nuevas autoridades, la puntualidad en la asistencia a clases y una adecuada utilización del vocabulario. La Circular no. 79, enviada en julio de 1974 por la Dirección de Educación Secundaria a liceos fiscales y colegios particulares del país, recalca nuevamente la obligatoriedad de aplicar medidas disciplinarias a los alumnos que transgredieran las normas establecidas en el *Reglamento General de Liceos*. Al respecto, la Circular determinaba que «A los alumnos que no cumplan dichas normas se les aplicarán medidas disciplinarias [...] que constituyen experiencias positivas que contribuyen eficazmente a la formación de la personalidad del alumno». De acuerdo con el documento, tres comportamientos que parecían conflictivos en los establecimientos educacionales se rectificarían permanentemente: atrasos, inasistencias y actos de indisciplina. Sobre los atrasos, la Circular indicaba que no era conveniente que los escolares fueran devueltos a sus hogares, aconsejando «promover actividades que vayan en beneficio del aseo, del orden o hermooseamiento del local escolar y mantener a los jóvenes rezagados ocupando sus energías en estos menesteres hasta que se integren en la segunda hora de clases». Asimismo, para controlar las inasistencias de los estudiantes –y evitar las «cimarras»– se recomendaba «que tanto la inspección general como los profesores jefes mantengan un registro de firmas de apoderados para comprobar la autenticidad de los justificativos»,<sup>43</sup> con el objetivo de controlar a aquellos estudiantes que reiteradamente no iban a clases.

El disciplinamiento constituyó una dimensión central en la realidad cotidiana de las escuelas después del Golpe. La vigilancia permanente

<sup>42</sup> «Recomendaciones sobre normas escolares», *El Mercurio*, 16 de octubre, 1973.

<sup>43</sup> Dirección de Educación Secundaria, *Circular no. 79*, 4 de julio de 1974, p. 1.

sobre el comportamiento de los estudiantes se recuperó como práctica al interior de las escuelas, reimpulsando formas de educar que habían sido objeto de transformación en los gobiernos de Frei Montalva y de Salvador Allende. Siguiendo a Lechner, el autoritarismo<sup>44</sup> de las prácticas pedagógicas era parte de una tradición educativa, enraizado en la fundación del sistema escolar. Si bien en el trascurso del siglo XX se registraron esfuerzos por intentar cambiar los modos de educar a niños y jóvenes (paulatinamente disminuyeron los castigos físicos, pero no se eliminaron completamente) y se cuestionó fuertemente el autoritarismo de los profesores, las relaciones pedagógicas no cambiaron sustancialmente.<sup>45</sup>

Si durante los gobiernos reformistas de Frei Montalva y Salvador Allende fue promovida una relación horizontal entre profesores y estudiantes,<sup>46</sup> en la primera etapa de la dictadura predominó la verticalidad de las relaciones sociales en el aula y un fuerte disciplinamiento en base a castigos. Cualquier comportamiento fuera de lo estipulado implicaba que los estudiantes serían sancionados, con el fin de corregir prácticas que no estaban permitidas. Incluso, la Directora de Educación Secundaria señaló en 1974 su preocupación debido al considerable número de cancelaciones de matrículas escolares, «a veces, masiva, con que algunos establecimientos sancionan al alumnado. Se hace necesario recordar que tanto la matrícula condicional como la cancelación de matrícula se pueden

<sup>44</sup> Para conocer las formas en que se ha estudiado el autoritarismo en educación durante la Dictadura civil militar en Chile se recomienda consultar, entre otros, los siguientes trabajos: José Joaquín Brunner, *El diseño autoritario de la educación en Chile* (Santiago: FLACSO, 1979); Abraham Magendzo, Alejandro Jara, Guillermo Briones y Loreto Egaña, *Desigualdad educativa en Chile* (Santiago: PIIIE, 1980); Norbert Lechner, *La vida cotidiana en Chile: la experiencia escolar* (Santiago: FLACSO, 1982); Hernán Pozo, *Orientación cultural y educacional chilena: 1973-1981* (Santiago: CIDE, 1982); Brunner, *La cultura autoritaria*; José Joaquín Brunner, *Cultura autoritaria y cultura escolar* (Santiago: FLACSO, 1984); Programa Interdisciplinario, *Las Transformaciones Educativas*; José Joaquín Brunner y Gonzalo Catalán, *Cinco estudios sobre cultura y sociedad* (Santiago: FLACSO, 1985); José Weinstein y Juan Eduardo García-Huidobro, *Entre la ausencia y el acoso. Apuntes bibliográficos sobre jóvenes pobladores, vida cotidiana y Estado en Chile hoy* (Santiago: CIDE, 1989); Cristián Cox, *Políticas educacionales y principios culturales: Chile 1965-1985* (Santiago: CIDE, 1989); Cristián Cox, *Sociedad y conocimiento en los 90. Puntos para una agenda sobre currículo del sistema escolar* (Santiago: FLACSO, 1991).

<sup>45</sup> Norbert Lechner, *La vida cotidiana en Chile: la experiencia escolar* (Santiago: FLACSO, 1982), 13.

<sup>46</sup> Cristián Bellei y Camila Pérez Navarro, «Democratizar y tecnificar la educación. La reforma educacional de Eduardo Frei Montalva», en *Eduardo Frei Montalva: un gobierno reformista. A 50 años de la 'Revolución en Libertad'*, editado por Carlos Huneeus y Javier Couso (Santiago: Editorial Universitaria, 2016), 207-242; Iván Núñez, *La ENU entre dos siglos* (Santiago: LOM, 2003).

adoptar por causas de “suma gravedad”, y se aplican sólo después de haber oído el Consejo de Profesores». <sup>47</sup>

A través de sucesivas informaciones enviadas a las escuelas y liceos, se ordenó a los directores realizar una fiscalización permanente a estudiantes y profesores, con el objetivo de asegurar que cumplieran con las normas establecidas, y sancionar a aquellas personas que no lo hicieran. De acuerdo con la citada circular del Comando de Institutos Militares, los directores debían «Exigir en forma perentoria y permanente, tanto a docentes como educandos, la puntualidad y la presentación personal y el uso correcto de las tenidas». <sup>48</sup>

### La intensificación de los rituales escolares

Si bien la ritualización cívica y religiosa de la experiencia educativa tiene raíces tan profundas como la fundación del sistema escolar, en la dictadura los rituales escolares se intensificaron considerablemente, marcando y estructurando los tiempos de la escuela. Pocos días después del Golpe, la Orden Ministerial Permanente no. 1 estableció que todos los establecimientos públicos y particulares debían iniciar cada semana lectiva con un acto cívico de homenaje a la bandera, «la que se izará en un sitio de honor, destacando algún nombre, hecho o circunstancia que enaltezca el sentimiento de patria y desarrolle, en los alumnos, el orgullo de la chilenidad». Asimismo, la Orden Ministerial determinaba que en cada finalización del período escolar se debían realizar actos solemnes, en donde se destacaran los valores patrios y «rendirse un homenaje especial a la bandera, la que se izará en un sitio público y de honor al son del Himno Nacional, cantado por todos los profesores y alumnos, y en lo posible, con la concurrencia de bandas militares». <sup>49</sup> Complementaria a la Orden Ministerial no. 1, y mediante la difusión de la Circular no. 5, el Ministerio de Educación Pública reiteraba al inicio del nuevo año lectivo el estricto cumplimiento de las normas tendientes a estimular el sentimiento patrio en los alumnos de enseñanza fiscal y particular. De

<sup>47</sup> Dirección de Educación Secundaria, *Circular no. 79*, p. 2.

<sup>48</sup> Ejército de Chile, *Circular para regular*, p. 4.

<sup>49</sup> Ministerio de Educación Pública, *Orden Ministerial*, p. 2.

acuerdo con el documento, todos los colegios y liceos del país debían realizar la siguiente rutina:

1. Al iniciarse la semana de labores se realizará un acto cívico con participación de la totalidad de los profesores y alumnos, donde se rinde homenaje a la bandera entonando el Himno Patrio, el que debe incluir las dos estrofas que siguen al Coro (5 y 3).

El pabellón debe ser izado con participación de dos alumnos y revestir el máximo de solemnidad.

2. Aquellos establecimientos que funcionan en dos jornadas, al término de la 1.º, dos alumnos en presencia de un profesor bajarán el pabellón y se dejará sobre una mesa o silla, para ser izado por los alumnos de la segunda jornada.

3. Una vez izado el pabellón, un profesor designado oportunamente por la Dirección del Establecimiento, disertará en forma breve en relación con hechos históricos, personajes ilustres de nuestra nacionalidad.<sup>50</sup>

Adicionalmente, y a través de una Circular emitida dos días después del documento recién citado, se ordenaba a los profesores enseñar a todos los alumnos las estrofas no. 3 y 5 del Himno Nacional, y se reiteraba la obligación de cantar ambas estrofas en el homenaje realizado al inicio de cada semana lectiva:

1) Los Departamentos de Castellano y de Educación Musical, pondrán énfasis en el aprendizaje de las estrofas N.º 3 y 5, además del coro, de la Canción Nacional. 2) En la interpretación musical, se cantará primero la estrofa N.º 5, como es habitual, y en segundo lugar la estrofa N.º 3, seguidas cada una de ellas por el coro, conforme a la versión entregada por la Asesoría de Educación Musical de esta Dirección Secundaria. 3) En caso de cantarse con acompañamiento instrumental, los diez compases introductorios deberán ser ejecutados sólo una vez, para iniciar la primera estrofa, y los compases de conclusión, sólo una vez como final.<sup>51</sup>

---

<sup>50</sup> Ministerio de Educación Pública, *Circular no. 5*, 2 de abril de 1974, p. 1.

<sup>51</sup> Ministerio de Educación, *Circular no. 32*, p. 1.



El cumplimiento de la Orden Ministerial en los establecimientos educacionales decía relación con la facultad del Comando de Institutos Militares de fiscalizar que se efectuara el homenaje en los establecimientos educacionales. De acuerdo con la Circular emitida en agosto de 1974, el Ejército tenía la atribución de «Controlar imprevistamente las disposiciones que han emanado de la Superioridad Militar, en relación con el izamiento de la Bandera Nacional, los días Lunes de cada semana, al mismo tiempo que hacer efectivas las responsabilidades que hubiere por incumplimiento, distorsión o mala ejecución de los detalles».<sup>52</sup>

Posteriormente, el Decreto no. 29 –publicado el día 22 de febrero de 1975 en el Diario Oficial– reafirmó las disposiciones sobre el enaltecimiento de los valores patrios, y actualizó normas que debían cumplir profesores, estudiantes y paradocentes en las escuelas. De acuerdo con el documento, todos los miembros de la comunidad escolar «quedan obligados a escuchar el Himno Nacional descubiertos, en riguroso silencio y en posición “firme”». Asimismo, se estableció la prohibición terminante de «exhibir la bandera nacional enlazada con otras banderas o símbolos», y «el uso de insignias o distintivos que representen ideologías políticas nacionales o extranjeras».<sup>53</sup> Es importante señalar que el decreto determinaba una serie de disposiciones especiales para las escuelas particulares, como por ejemplo, «impartir enseñanza sistemática en español», «designar como profesores de español e historia y geografía a maestros de nacionalidad chilena», «tener una bandera y escudos nacionales», «abstenerse de exhibir [...] símbolos, escudos o banderas foráneas, retratos o efigies de gobernantes extranjeros» y «solicitar un permiso especial [...] para conmemorar cualquiera efeméride extranjera».<sup>54</sup> Finalmente, se estableció la colocación en sitio de honor el retrato del Jefe Supremo del Gobierno de Chile.

Consecuentemente con lo anterior, las Circulares no. 849 y no. 850 –emitidas por la Dirección de Educación el día 1 de enero de 1979– establecían nuevas disposiciones para llevar a cabo el homenaje a la bandera. Mientras que en la primera Circular se impartían las normas sobre la

<sup>52</sup> Ejército de Chile, *Circular para regular*, p. 5.

<sup>53</sup> Ministerio de Educación Pública, *Decreto no. 29*, 22 de febrero de 1975, p. 1.

<sup>54</sup> Ministerio de Educación Pública, *Decreto no. 29*, p. 2.

interpretación del Himno –«correcta pronunciación, modulación, vocabulario y memorización» y corrección de «aquella pronunciación defectuosa en los educandos»–;<sup>55</sup> en la segunda se solicitaba una correcta presentación personal de los estudiantes que encabezaban el acto y a la solicitud de extrema solemnidad que debía envolver el evento de cada lunes:

Para el izamiento del Pabellón Nacional se seleccionará a dos alumnos de los cursos superiores (Colegios mixtos, uno de cada sexo). Estos izadores deberán saber muy bien el momento que se inicia el izamiento y cuándo la bandera debe estar en el tope del mástil. (Iniciación justo con el primer verso del Himno Nacional y su término justo con el último verso del coro, cantado por segunda vez). En la selección de estos alumnos deberá considerarse su presentación personal (uniforme correcto, corte de pelo, aseo personal y de su vestuario), prestancia personal (garbo), seriedad y ellos deben estar compenetrados de su responsabilidad y de la distinción de que han sido objeto.<sup>56</sup>

La realización de estos ritos en los establecimientos educacionales fue fuertemente controlada por el Ejército en este primer período de la dictadura. Iniciada la década de 1980, la situación en las escuelas paulatinamente va dando paso a un relajamiento de las prácticas, debido a la disminución en el número de fiscalizaciones y a la coyuntura política que lentamente va configurando el término del régimen.

## CONCLUSIONES

El presente trabajo analizó los cambios promovidos en escuelas y liceos chilenos durante la dictadura. Con base en el análisis de las circulares enviadas por el Ministerio de Educación Pública a los liceos, se mostraron los alcances de las acciones y políticas educativas impulsadas por las nuevas autoridades de facto con posterioridad al Golpe de

---

<sup>55</sup> Ministerio de Educación, Dirección de Educación, *Circular no. 849*, 1 de enero de 1979, p. 2.

<sup>56</sup> Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación, *Circular no. 850*, 1 de enero de 1979. Posteriormente, en abril de 1983, la Circular no. 606 reemplazó a la Circular no. 850 «la que deberá ser destruida». En ésta se impartían instrucciones similares relativas a los actos cívicos y a la conmemoración de efemérides.

Estado. Estas acciones se orientaron a intervenir los establecimientos educativos en tres ámbitos principales: en la vida cotidiana escolar, mediante la incorporación e intensificación de nuevos ritos cívicos y religiosos; en la depuración e ideologización de los planes y programas educativos, y en las prácticas pedagógicas, a través del abordaje verticalista de la relación entre docentes y estudiantes.

La persistencia de estas prácticas, incluso bien entrado el siglo XXI, dan cuenta que el impacto de la dictadura no solo se relacionó con las reformas de la arquitectura institucional del sistema educativo, sino también con los sentidos, prácticas y valores adquiridos y promovidos por los diversos actores educativos.

En términos generales, a la luz de los resultados alcanzados es posible sostener que la dictadura le asignó un alto valor a la tarea de configurar un tipo particular de experiencia que debían vivir docentes y estudiantes en la institución escolar, puesto que el volumen y especificidad de las intervenciones analizadas invitan a plantear que las mismas supusieron un complejo proceso de planificación en diferentes niveles y sentidos debidamente articulados y constantemente evaluados en sus resultados.

También es posible sostener que la especificidad de las intervenciones del régimen en la experiencia escolar buscaba como gran objetivo la construcción de una nueva sensibilidad que orientara el pensamiento y la actuación de las y los actores educativos, sensibilidad constituida por la compleja articulación de elementos tales como el antimarxismo, la negación de la dimensión política, la exaltación del patriotismo y la valoración del autoritarismo.

De forma interesante, la intervención sobre la experiencia escolar no se articuló sobre herramientas totalmente novedosas, sino que se desarrolló un interesante proceso de actualización de algunas dimensiones conservadoras de larga existencia en el paisaje escolar chileno, entre las que es posible mencionar al autoritarismo, el nacionalismo y a las metodologías expositivas en tanto alternativas de organización de las relaciones humanas y pedagógicas al interior de la escuela.

A partir de estas conclusiones, es posible afirmar la necesidad de avanzar en futuras investigaciones que permitan aumentar nuestro entendimiento sobre los problemas aquí abordados. Dentro de las proyecciones

de investigación se visualizan las siguientes: a) estudios sobre las formas específicas en que docentes y estudiantes lidiaron con las intervenciones del régimen autoritario en la experiencia escolar; b) estudios sobre las transformaciones en la construcción y valoración de los textos escolares en las disciplinas centrales del currículum chileno, entendiendo a estos como dispositivos culturales de alto valor en la organización de las relaciones pedagógicas; c) estudios sobre la formación y actuación de los agentes civiles y militares que implementaron las directrices de la dictadura civil militar en la escuela, junto a los posibles éxitos y fracasos en su tarea.

### **Nota sobre los autores**

CAMILA PÉREZ NAVARRO es doctora en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente es investigadora y profesora asistente del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de O'Higgins. Sus principales líneas de investigación son: historia de la educación rural, historia de la experimentación pedagógica, e historia reciente de la educación chilena.

FELIPE ZURITA GARRIDO es doctor en Educación por la Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil). Actualmente es investigador y profesor asociado del Departamento de Educación Básica de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Sus áreas principales de investigación son: historia de la educación, políticas educacionales, y enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

### **REFERENCIAS**

- Barr-Melej, Patrick. *Reforming Chile: Nationalism, and the Rise of the Middle Class*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2001.
- Bellei, Cristián y Camila Pérez Navarro, «Democratizar y tecnificar la educación. La reforma educacional de Eduardo Frei Montalva». En *Eduardo Frei Montalva: un gobierno reformista. A 50 años de la 'Revolución en Libertad'*, editado por Carlos Huneeus y Javier Couso, 207-242. Santiago: Editorial Universitaria, 2016.

- Brunner, José Joaquín. *El diseño autoritario de la educación en Chile*. Santiago: FLACSO, 1979.
- Brunner, José Joaquín. *La cultura autoritaria en Chile*. Santiago: FLACSO, 1982.
- Brunner, José Joaquín. *Cultura autoritaria y cultura escolar*. Santiago: FLACSO, 1984.
- Brunner, José Joaquín y Gonzalo Catalán. *Cinco estudios sobre cultura y sociedad*. Santiago: FLACSO, 1985.
- Cox, Cristián. *Políticas educacionales y principios culturales: Chile 1965-1985*. Santiago: CIDE, 1989.
- Cox, Cristián. *Sociedad y conocimiento en los 90. Puntos para una agenda sobre currículo del sistema escolar*. Santiago: FLACSO, 1991.
- Errázuriz, Luis Hernán, «Dictadura militar en Chile. Antecedentes del golpe estético-cultural», *Latin American Research Review* 44, no. 2 (2009): 136-157. <https://www.jstor.org/stable/40783610>
- Errázuriz, Javiera. «Control y disciplinamiento de la comunidad estudiantil en los primeros años del régimen militar (1973-1975): Los expedientes de Geografía y Teatro en la Universidad de Chile». *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* 8, (2017): 36-56. <http://historiadelaeducacion.cl/index.php/CCHE/article/view/9>
- Faunes, Martín. *Aulas que permanecerán vacías*. Santiago: Cuarto Propio, 2008.
- Filmus, Daniel y Graciela Frigeiro. *Educación, autoritarismo y democracia*. Argentina: Miño y Dávila, 1988.
- Gomes Ferreira, Antonio y Luís Mota. «Diferentes perspectivas de um ensino conservador: o ensino liceal em Portugal durante o Estado Novo (1936-1960)». *Educar em Revista* 30, no. 51 (2014): 145-174. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602014000100010>
- González Miranda, Sergio. *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino 1880-1990*. Santiago: DIBAM, 2002.
- Julia, Dominique. «A Cultura Escolar como Objeto Histórico». *Revista Brasileira de História da Educação* 1 (2001): 9-43, <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>.
- Kaufmann, Carolina (Dir.). *Dictadura y Educación. Tomo I. Universidad y Grupos Académicos (1976-1983)*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2001.
- Kaufmann, Carolina (Dir.). *Dictadura y Educación. Tomo II. Depuración y vigilancia en las Universidades Nacionales Argentinas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2003.
- Kaufmann Carolina (Dir.). *Dictadura y Educación. Tomo III. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006.
- Lechner, Norbert. *La vida cotidiana en Chile: la experiencia escolar*. Santiago: FLACSO, 1982.

- Magalhães Gomes Mota, Carlos Alberto. «A Educação Portuguesa durante o Estado Novo (1933-1974): uma visão de síntese». *Saberes Interdisciplinares* 13, no. 25 (2020): 33-48. <http://186.194.210.79:8090/revistas/index.php/SaberesInterdisciplinares/article/view/340>
- Magendzo, Abraham, Alejandro Jara, Guillermo Briones y Loreto Egaña. *Desigualdad educativa en Chile*. Santiago: PIIE, 1980.
- Morandini, Maria Cristina. «I quaderni di epoca fascista veicolo di propaganda ideologica e strumento didattico: il fondo della scuola elementare Parini di Torino (1938-1942)». *Historia y Memoria de la Educación* 10 (2019): 383-408. <https://doi.org/10.5944/hme.10.2019.23365>
- Navarro Sandalinas, Ramón y Manuel Tuñón de Lara. *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*. Barcelona: PPU, 1990.
- Núñez, Iván. *La ENU entre dos siglos*. Santiago: LOM, 2003.
- Patto Sá Motta, Rodrigo. *As universidades e o regime militar. Cultura política brasileira e modernização autoritária*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- Pereira, Maria Paula. «A Escola Portuguesa ao serviço do Estado Novo: as Lições de História de Portugal do Boletim do Ensino Primário Oficial e o Projeto Ideológico do Salazarismo». *Da Investigação às Práticas* 4, no. 1 (2014): 59-81.
- Pérez Navarro, Camila. «El control de las escuelas durante la Dictadura Cívico Militar chilena: el caso de la Escuela Experimental de Niñas de Santiago». *Anuario de Historia de la Educación* 18, no. 2 (2017): 5-25.
- Pérez Navarro, Camila. «La intervención de las escuelas durante las dictaduras cívico-militares en el Cono Sur. Miradas desde la historia de la educación». *En Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*, coordinado por Nicolás Arata y Pablo Pineau, 423-449. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2019.
- Pérez, Camila y Andrés Rojas-Murphy. «Introducción y consolidación de los principios de mercado en el discurso oficial sobre educación de la dictadura civil militar chilena (1973-1990)». *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica* 20 (2019): 105-122. <https://doi.org/10.25074/07195532.20.1089>
- Pineau, Pablo, Marcelo Mariño, Nicolás Arata y Belén Mercado. *El principio del Fin. Políticas y Memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Editorial Colihue, 2006.
- Pineau, Pablo. «Reprimir y discriminar. La educación en la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983)». *Educar em Revista* 30, no. 51 (2014): 103-122. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602014000100008>
- Pozo, Hernán. *Orientación cultural y educacional chilena: 1973-1981*. Santiago: CIDE, 1982.
- Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación. *Las Transformaciones Educativas bajo el Régimen Militar*, 2 volúmenes. Santiago: PIIE, 1984.

- Reyes, Leonora. «Movimientos de educadores y construcción de política educativa en Chile». Tesis para optar al grado de doctora en Historia, Universidad de Chile, 2005.
- Rinke, Stefan. *Cultura de masas, reforma y nacionalismo en Chile 1910-1931*. Santiago: DIBAM, 2002.
- Rinke, Stefan. *Encuentros con el Yanqui. Norteamericanización y cambio socio-cultural en Chile (1898-1990)*. Santiago: DIBAM/LOM, 2014.
- Rojas Flores, Jorge. *Moral y prácticas cívicas en los niños chilenos, 1880-1950*. Santiago: Ariadna Ediciones, 2004.
- Rojas Flores, Jorge. *Historia de la infancia en el Chile republicano: 1810-2010*. Santiago: JUNJI, 2010.
- Ruiz, Carlos. *De la República al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*. Santiago: LOM, 2010.
- Sánchez, Pamela. *Una asignatura pendiente: profesores y profesoras detenido/as, desaparecido/as y ejecutado/as en Chile de 1973 a 1990*. Santiago: ARCIS, 2013.
- Sanz Simón, Carlos. «Los símbolos del nacionalcatolicismo. Una mirada a través de la fotografía escolar durante la dictadura franquista (1950-1959)». *Historia y Memoria de la Educación* 10 (2019): 409-449. <https://doi.org/10.5944/hme.10.2019.22194>
- Sass, Odair, Carlos Antonio Giovinazzo Júnior, Domenica Martinez, Helenice Ciampi, Leda Maria de Oliveira Rodrigues y Maria Amelia Güllnitz Zampironha. *Educação e Regimes Ditatoriais: 50 anos do Golpe Militar no Brasil*. Araquara: Junqueira&Marin, 2018.
- Saviani, Dermeval. «O legado educacional do regime militar». *Cadernos CEDES* 28, no. 76 (2008): 291-312. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>
- Spindola Zago, Octavio. «“Hemos hecho Italia, ahora tenemos que hacer a los italianos”. El aparato educativo transnacional del régimen fascista italiano, 1922-1945». *Historia mexicana* 69, no. 3 (2020): 1189-1246. <https://doi.org/10.24201/hm.v69i3.4021>
- Taborda de Oliveira, Marcus Aurelio. *Educação Física Escolar e Ditadura Civil-Militar no Brasil (1968-1984): Entre a Adesão e a Resistência e Outros Estudos*. Curitiba: Editora UFPR, 2018.
- Tedesco, Juan Carlos, Cecilia Braslavsky y Ricardo Carciofi. *El proyecto educativo autoritario (1976-1982)*. Buenos Aires: FLACSO, 1985.
- Toro-Blanco, Pablo. «“Como se quiere a la madre o a la bandera: Notas sobre nacionalismo, ciudadanía y civilidad en la educación chilena (1910-1945)”». En *Nacionalismos e identidad nacional en Chile. Siglo XX. Volumen I*, editado por Gabriel Cid y Alejandro San Francisco, 133-158. Santiago: Ediciones Bicentenario, 2010.
- Toro-Blanco, Pablo. «“¡Niños, seamos buenos, miremos ese horror!”. El nacionalismo cívico como régimen emocional en la educación chilena durante la

- segunda guerra mundial (c.1941-c.1945)». *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación* 24 (2020): 161-175. <https://doi.org/10.17979/srgphe.2020.24.0.7132>
- Toro-Blanco, Pablo. «Towards a new Chile through the heart: aspects on the construction of a nationalist emotionology in school textbooks during Pinochet years (c.1974-c.1984)». *History of Education & Children's Literature* X, 1 (2015): 583-600.
- Viñao Frago, Antonio. «La educación en el franquismo (1936-1975)». *Educar em Revista*, 30(51), 19-35. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602014000100003>
- Weinstein, José y Juan Eduardo García-Huidobro. *Entre la ausencia y el acoso. Apuntes bibliográficos sobre jóvenes pobladores, vida cotidiana y Estado en Chile hoy*. Santiago: CIDE, 1989.
- Yanes Mesa, Julio Antonio. «La propaganda, el entretenimiento y la educación en los espacios infantiles de la radiodifusión de las Islas Canarias durante el franquismo, 1939-1975». *Historia y Memoria de la Educación* 4 (2016): 371-392. <https://doi.org/10.5944/hme.4.2016.16226>
- Zurita, Felipe. «El trabajo docente bajo sospecha los límites a las prácticas docentes en las Políticas Públicas Educativas de la Dictadura Cívico Militar en Chile (1973-1990)». *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* 35 (2020): 207-227. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.243>
- Zurita, Felipe. «El trabajo docente durante la Dictadura Cívico-Militar en Chile (1973-1990): una mirada desde las políticas públicas educativas». *Revista História da Educação* 24 (2020): 1-31. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/92711>
- Zurita, Felipe. «Represión y vigilancia hacia el Trabajo Docente durante la Dictadura Militar en Chile (1973-1990)». *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades* 38 (2017): 285-322. <https://doi.org/10.12795/araucaria.2017.i38.13>



# ¿ECONOMÍA DOMÉSTICA O LABORES? LA EDUCACIÓN FEMENINA EN LA ESCUELA: PROGRAMAS Y LIBROS DE TEXTO (ARGENTINA, 1870-1920)

*Domestic Economy in the school. Women's education:  
programs and textbooks (Argentina, 1870- 1920)*


Laura Graciela Rodríguez

Fecha de recepción: 26/11/2020 • Fecha de aceptación: 23/03/2021

**Resumen.** En Argentina, a partir del año 1870 se comenzaron a crear, a instancias de Domingo F. Sarmiento, las primeras Escuelas Normales nacionales. Al igual que en otros países, la expansión de las Normales ha respondido a la necesidad de formar maestros y maestras que se ocupasen de alfabetizar a la mayoría de la población, moralizar a los sectores populares, transmitirles los principios básicos del *higienismo* y hacerlos parte de una misma comunidad nacional. En estos nacientes Estados modernos, las máximas autoridades decidieron brindar una educación diferenciada a las niñas, para que aprendiesen a ser buenas amas de casa, esposas, y madres, a través de la transmisión de contenidos preparados especialmente para ellas. Imitando a países como Estados Unidos, Francia o Bélgica, se incluyeron, tanto en los cursos de magisterio como en las escuelas primarias, las asignaturas de Labores de mano y Economía Doméstica. En este artículo analizaremos: a) de qué manera se ubicaron estas dos materias en los planes de estudio elaborados para las escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires, de la ciudad de Buenos Aires y el curso de magisterio, qué carga horaria le destinaron y cómo fueron evolucionando; b) qué contenidos y propósitos perseguían los programas de ambas asignaturas; c) qué temas se trataban en los textos seleccionados por las autoridades oficiales; d) y cómo era su enseñanza en el aula.

**Palabras claves:** Escuela Normal; mujeres; economía doméstica; labores; educación de las emociones.

---

<sup>a</sup> IdIHCS. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de La Plata - CONICET. Calle 51 e/124 y 125. Ensenada, Provincia de Buenos Aires, Argentina. lau.g.rodri@ gmail.com  <https://orcid.org/0000-0001-9757-5609>

**Abstract.** *In Argentina, starting in the year 1870 the first national Normal Schools (Teacher Training Schools) were created at the initiative of Domingo F. Sarmiento. As in other countries, the expansion of Normal Schools responded to the need to train teachers in order to give instruction to the majority of the population, to provide moral guidance to popular sectors, to transmit basic principles of hygiene, and to help make them part of the same national community. In these nascent modern states, functionaries also had to take care of providing a differentiated education to girls, so that they would learn to be good wives, mothers and housewives, through the transmission of content prepared especially for them. Imitating countries such as the United States, France or Belgium, the subject Domestic Economy was included in Normal Schools and primary schools. In this article we will discuss: a) how the subject was incorporated into the curriculum developed for the primary schools of the province of Buenos Aires as well as the capital city, what the course loads consisted of, and how they evolved; b) what content and purposes the programs pursued; c) what topics were dealt with in the texts selected by the official authorities; d) and how the subject was taught in the classroom.*

**Keywords:** *Normal Schools; women; domestic economy; education of emotions.*

«Elena es una niña muy buenita y muy querida:  
lava, cocina, plancha, cose, barre, estudia  
y todo lo hace con gusto y alegría».

Libro de lectura para primer grado  
(usado por la autora)

Constancio Vigil, *Upa!*, (Buenos Aires: Atlántida, 1977), 83-84.

## INTRODUCCIÓN

En Argentina, a partir del año 1870 se comenzaron a crear, a instancias de Domingo F. Sarmiento, las primeras Escuelas Normales nacionales. Al igual que en otros países, la expansión de las Normales ha respondido a la necesidad de formar maestros y maestras que se ocupasen de alfabetizar a la mayoría de la población, moralizar a los sectores populares, transmitirles los principios básicos del *higienismo* y hacerlos parte de una misma comunidad nacional. En estos nacientes Estados modernos, los máximos funcionarios se ocuparon, además, de brindar una educación diferenciada a las niñas, para que aprendiesen a ser buenas amas de casa, esposas y madres, a través de la transmisión de contenidos

especialmente preparados para ellas. Imitando a países como Estados Unidos, Francia o Bélgica, se incluyeron, tanto en los cursos de magisterio como en las escuelas primarias, las asignaturas de Labores de mano y Economía Doméstica.

Existen investigaciones que han estudiado el contenido de algunos de estos manuales de Economía Doméstica, poniendo el énfasis en cómo buscaron introducir a las mujeres en el conocimiento de las tareas del hogar.<sup>1</sup> Ha sido menos visto de qué manera estas materias se inscribieron en el currículum oficial desde que la escuela primaria se hizo obligatoria, y cuáles fueron los textos autorizados por los funcionarios para ser utilizados en las escuelas y Normales. En base a estas investigaciones precedentes, en este artículo analizaremos: a) de qué manera se ubicaron estas dos materias –Labores y Economía Doméstica– en los planes de estudio elaborados para las escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires, de la ciudad de Buenos Aires y el curso de magisterio, qué carga horaria le destinaron y cómo fueron evolucionando; b) qué contenidos y propósitos perseguían los programas de ambas asignaturas; c) qué temas se trataban en los textos seleccionados por las autoridades oficiales; d) y cómo era su enseñanza en el aula. Intentaremos mostrar, en primer término, que ambas materias se fueron ubicando de maneras distintas en los planes de estudio de las primarias de provincia, de ciudad y en las Normales, aunque siempre destinando a las niñas una menor carga horaria de otras asignaturas, para que pudiesen cursarlas. En segundo término, observaremos que cada una de estas materias en la primaria, tenía contenidos y fines diferentes, y estaban destinadas a niñas de distintos sectores sociales. En tercer lugar, mostraremos en qué

<sup>1</sup> Marcela Nari, «La educación de la mujer (O acerca de cómo cocinar y cambiar pañales a su bebé de manera científica)», *Revista Mora*, n.º 1 (1995): 31-45; Jorge F. Liernur, «El nido de la tempestad. La formación de la casa moderna en la Argentina a través de manuales y artículos sobre economía doméstica (1870-1910)», *Entrepasados*, n.º 13 (1997): 7-36; Paula Caldo, «Una disciplina con urbanidad: la Economía Doméstica. Aproximaciones a la problemática desde *El Monitor de la Educación Común*», en dir. Carolina Kaufmann *Ahorran, acunan y martillan. Marcas de urbanidad en los escenarios educativos argentinos (primera mitad del siglo XX)* (Paraná: UNER, 2012), 175-206; Adrián Cammarota «Los consejos de Amalia a su hija Laura. Propaganda moral y construcciones genéricas en un texto escolar a comienzos del siglo XX en Argentina», *De prácticas y discursos*, no 1, (2012): 1-20; Norma Alloatti «Desde la retórica doméstica a la inclusión de las hermanas de las letras en manuales escolares de fin de siglo XIX y comienzos del XX, ponencia presentada en *XIII Jornadas Nacionales y VIII Congreso Iberoamericano de estudios de género: horizontes revolucionarios, voces y cuerpos en conflicto*», <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/JNHM/XIII-VIII-2017/paper/view/3585/2173> (consultado el 10-12- 2020); Paula Aguilar, *El hogar como problema y solución* (Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación, 2018).

sentido los textos de estas asignaturas se ocupaban, tanto de formar a las futuras amas de casa, de adiestrarlas en la contabilidad doméstica y la enseñanza práctica de los quehaceres del hogar, como de adquirir comportamientos adecuados y dominar las emociones negativas. Por último, respecto a cómo se impartían estas dos asignaturas en la primaria, contamos con algunos testimonios que nos hablan de cierta correspondencia entre los programas de Labores y su implementación en las clases; y un desajuste entre los contenidos de Economía Doméstica y lo que se daba efectivamente en el aula. A continuación, presentaremos estos argumentos en cuatro apartados, en el primero y segundo analizaremos los planes de estudio y programas de la provincia de Buenos Aires, de la ciudad de Buenos Aires y del curso de magisterio, en el tercero los libros de texto y al final, nos ocuparemos de la enseñanza de estas dos asignaturas.

## LOS PLANES DE ESTUDIO Y PROGRAMAS EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

En 1875 se sancionó en la provincia de Buenos Aires la Ley de Educación Común, que estableció por primera vez la escolarización obligatoria en seis años, y en 1876, las escuelas de niñas que estaban bajo la supervisión de la Sociedad de Beneficencia –una organización de mujeres de la élite– pasaron a la órbita estatal.<sup>2</sup> Ese año se aprobó el *Reglamento general para las escuelas comunes de la provincia de Buenos Aires*. Respecto a las materias, se disponía que en primer, segundo y tercer grado, las niñas tuviesen Labores y de cuarto a sexto, Labores y Economía Doméstica (cuadro 1). Como no había una carga horaria equivalente para los varones, a las niñas se les restaban minutos de las demás asignaturas: las alumnas de primero y segundo grado tenían dos horas menos de Lenguaje; en tercero y cuarto grado tenían una hora menos de Aritmética, media hora menos de Lecciones sobre objetos (Ciencias

<sup>2</sup> Las primeras escuelas de niñas se crearon en Buenos Aires en 1823, estaban supervisadas por la Sociedad de Beneficencia y subvencionadas por el Estado, y tenían las «materias propias de su sexo» como costura y bordado, donde se utilizaban libros como el *Manual para las escuelas elementales de niñas o resumen de enseñanza mutua, aplicada a la lectura, escritura, cálculo y costura* de Madame Quignon, editado por la Imprenta de Niños Expósitos. En la enseñanza privada ocurría lo propio, por ejemplo, en 1839 Domingo F. Sarmiento fundó una escuela particular para mujeres en la provincia de San Juan –el Colegio Santa Rosa, que alcanzó a funcionar por un brevísimo tiempo–, que tenía Labores, Economía Doméstica, Dibujo Floral y Baile.

Naturales), media hora menos de Dibujo lineal y una menos de Geometría; en quinto una hora menos de Aritmética; y en sexto, ellas no tenían Álgebra.

En relación con los contenidos de cada una, en los seis años de Labores se debía aprender costura a mano, punto de dobladillo, punto atrás, pespunte, punto guante, de marcar, de igualar, mallas de medias, tejido a crochet, dobladillo con vainilla, tejido con lana, corte de ropa blanca, bordado de letras, nombres, cortado de moldes para batones, zurcido de medias y remiendos. Acerca de Economía Doméstica, como veremos, los funcionarios fueron modificando los contenidos de esta asignatura en los distintos programas, incluyendo cuestiones de contabilidad doméstica, instrucciones para realizar las tareas del hogar y de educación de las emociones y comportamientos. Según uno de los autores de los manuales, ésta se impartía en las escuelas para enseñarles a las niñas y jóvenes «la manera de administrar recta y prudentemente los fondos destinados a satisfacer las necesidades diarias de una familia».<sup>3</sup> En este primer programa de 1876, en Economía Doméstica de cuarto grado se daban: ejemplos del modo de cómo proveía el hombre a sus necesidades de alimento, vestido, descanso; y distinción entre las necesidades y comodidades de la vida. En quinto: los principios para hacer lucrativa la administración doméstica; limitación racional de los gastos diarios en consonancia con las rentas; distribución proporcional y sistemática del tiempo entre trabajo y descanso; y reglamentación del servicio doméstico. En sexto los contenidos eran: condiciones higiénicas de las habitaciones; conservación de alimentos, muebles y vestidos; remedios domésticos en caso de accidentes; necesidad y modo de llevar libros para asentar los acontecimientos importantes y económicos.<sup>4</sup>

En la revista oficial de la provincia, entre 1883 y 1884, se fueron publicando las primeras notas sobre estas dos materias «femeninas», escritas por Amelia Palma, quien luego redactaría uno de los textos para la primaria [ver más adelante]. En su primera intervención, aseguraba que las maestras debían familiarizar a las niñas hasta con los más insignificantes

<sup>3</sup> Cipriano Torrejón y Lucía Aín de Torrejón. *Lecciones de Economía Doméstica* (Buenos Aires: Casa editorial, 1887): 6.

<sup>4</sup> Dirección General de Escuelas, «Reglamento para las escuelas comunes de la provincia de Buenos Aires», *Anales de la Educación Común*, n.º 7 (1876).

detalles de una casa, siendo la cuestión más importante que aprendiesen a manejar el presupuesto. En otras notas hablaba de cómo preparar alimentos y bebidas.<sup>5</sup> En 1884 se publicaron las Conferencias Pedagógicas para los/as maestros/as, y en una de ellas, una directora aseguraba que Labores bien enseñada, podría convertirse en una fuente de trabajo decente y lucrativo para las niñas.<sup>6</sup>

En 1890 se produjo una reforma a los programas.<sup>7</sup> Se prescribía Labores desde primero a sexto, pero se reducía solo al cuarto grado Economía Doméstica (cuadro 1). Como sucedía antes con el horario, en las escuelas de niñas, ellas recibían menos minutos de clase de Escritura, Ejercicios intuitivos, Idioma nacional, Urbanidad, Gimnasia, Canto, Aritmética, Geografía, Historia, Instrucción cívica, Zoología, Física, Gramática, Dibujo, Química y Mineralogía. Los contenidos de Labores eran similares a los programas anteriores, y se les agregaban la confección de ropa blanca de niños, de cama y de mesa, ropa interior de hombre y mujer, corpiños, ojales, costuras de cordones y tejidos, vestidos de niños y bordados en lencería, tejido ñandutí, pasamanería, adornos para tapados, flecos y blondas, labores de fantasía y confección de flores artificiales. En Economía Doméstica de cuarto el programa giraba alrededor de la limitación racional de los gastos en consonancia con los ingresos; despensa: ahorros convenientes; cocina; quehaceres domésticos; reglamentación del servicio; distribución del tiempo; hábitos de orden y sistema; limpieza de las habitaciones; aparatos para el lavado y planchado de la ropa.

En 1899 el responsable de la cartera educativa advertía que los grados superiores de la escuela primaria (cuarto, quinto y sexto) casi no tenían alumnos/as y por ello resultaban muy costosos para los dineros públicos, al tiempo que presentaba una nueva modificación a los programas, que seguían teniendo Labores de primero a sexto, pero Economía Doméstica se pasaba a quinto grado (cuadro 1).<sup>8</sup> En esta ocasión, mientras ellas cursaban Labores, los niños hacían Ejercicios de materias que

<sup>5</sup> Amelia Palma, «Párrafos sobre Economía doméstica», *Revista de Educación*, n.º 19 (1883): 6- 11.

<sup>6</sup> Flora de Mármol, «Enseñanza de Labores», *Revista de Educación*, n.º 36 (1884): 608-609.

<sup>7</sup> *Revista de Educación. Periódico oficial del CGE de la provincia de Buenos Aires*, n.º 112 (1890).

<sup>8</sup> *Boletín de enseñanza y de administración escolar*, n.º 6 (1899).

en otros horarios cursaban juntos: Escritura, Aritmética e Idioma nacional. El programa de Labores era muy similar al anterior, al que se le agregó el uso de la máquina de coser en quinto y sexto grado. Esta nueva disposición suponía que había máquinas en las escuelas, pero por razones presupuestarias no todas las tuvieron y se siguió enseñando Labores de mano. En Economía Doméstica se habían agregado más contenidos, en sintonía con los nuevos libros que circulaban: la organización moral del hogar, condiciones del ama de casa, relaciones sociales de la familia, visitas y reuniones; la caridad, visitas a pobres y enfermos; la vida intelectual en el hogar, lecturas convenientes, biblioteca recomendable; la unión doméstica, la autoridad paterna; organización material y administración económica de la casa; empleo del tiempo de una ama de casa, cocina, lavado y planchado, calefacción y alumbrado; el jardín; contabilidad doméstica y ventajas del ahorro.

En 1904 las autoridades bonaerenses decidieron, por razones de ajuste presupuestario, reducir la obligatoriedad de la escuela primaria a los tres primeros grados, porque el Estado, decían, debía ocuparse de los/as niños/as más humildes que se iniciaban tempranamente en el trabajo. Los cursos de cuarto a sexto grado, según los funcionarios, eran mucho menos concurridos e iban solo los/as hijos/as de las familias más acomodadas.<sup>9</sup> Se eliminaron varias asignaturas, entre ellas Economía Doméstica, dejando Labores desde primer grado (cuadro 1). En 1905 se modificó la Ley de Educación Común, se dejó la obligatoriedad en los primeros cuatro grados, se dispuso el ingreso a los ocho años y en 1906 se presentaron los nuevos programas con casi las mismas materias.<sup>10</sup> En los fundamentos, los funcionarios aclaraban que el objetivo de la enseñanza de

<sup>9</sup> En esos años, y a pesar de los esfuerzos estatales, seguía habiendo una porción importante de niñas pobres que no accedía a la escuela o solo lo hacía durante los primeros grados porque debía trabajar. En general, se empleaban a domicilio como costureras, modistas, cocineras, planchadoras y lavanderas y/o en talleres familiares pequeños. El segundo censo nacional de 1895 revelaba que, en la ciudad de Buenos Aires, un veinte por ciento de la fuerza de trabajo industrial estaba compuesto por mujeres que trabajaban en la confección de ropa interior, lencería, medias, ropa, sombreros y en las fábricas de textiles y tabaco. Ver, entre otros, Fernando Rocchi, «Concentración de capital, concentración de mujeres. Industria y trabajo femenino en Buenos Aires, 1890-1930», en *Historia de las mujeres en la Argentina. Siglo XX*, dirs. Fernanda Gil Lozano, Valeria Pita S y María G. Ini (Buenos Aires: Taurus, 2000), 223-244; Diego Armus. *La ciudad impura* (Buenos Aires: Edhasa, 2007); Mirta Lobato. *Historia de las trabajadoras en la Argentina (1869-1960)* (Buenos Aires: Edhasa, 2007). A partir de esta realidad, desde el año 1900 se comenzaron a crear Escuelas Profesionales femeninas, para que estas niñas y jóvenes pudiesen aprender alguno de estos oficios.

<sup>10</sup> *Revista de educación*, n.º 1-2 (1906).

Labores era «familiarizar a las niñas en la práctica de los quehaceres domésticos», enseñando solo «lo útil y lo práctico» y desterrando «las labores de adorno». Los programas eran muy similares a los de otros años y como en los anteriores, en esas horas los varones hacían Ejercicios de las otras materias. Ante esta ausencia de Economía Doméstica en los programas oficiales, Amelia Palma escribió un artículo en la revista oficial donde remarcaba que dicha asignatura era «una de las ciencias de más utilidad a la familia humana y a la ciencia del bien vivir» y se preguntaba por qué el estudio del «manejo de la casa», una cuestión realmente trascendental, era mirado «tan por encima».<sup>11</sup>

En 1914 se presentó una nueva reforma al plan de estudios, que dejaba casi las mismas asignaturas, la obligatoriedad en cuatro años, y ubicaba Labores a partir del segundo grado hasta sexto (Cuadro 1). En los fundamentos se decía que el propósito de esa asignatura era que las niñas adquiriesen «la aptitud necesaria para bastarse a sí mismas, de tal modo que al término del ciclo escolar estén en condiciones de prepararse su ropa, siendo buenas amas de casa».<sup>12</sup> Retomando los conceptos del anterior plan, se afirmaba que debía enseñarse lo útil y lo práctico, desecharse el lujo y desterrar los trabajos en seda y oro. Dos años después se volvió a ubicar Labores en el primer grado. Las autoridades justificaron la medida porque había niñas que abandonaban la escuela ya en segundo grado, mientras que en ese horario, igual que siempre, los varones hacían Ejercicios de las otras materias. Se aclaraba que la enseñanza de esta asignatura era «tanto para la mujer rica como la pobre» ya que ambas necesitaban «adquirir un conocimiento práctico de la costura y arte de hacer vestidos» para «ser capaz de hacerlos o juzgar el trabajo que su modista» le presentara. Asimismo, «componer la ropa, zurcirla y remendarla», proporcionaba en los hogares modestos «una economía tan notoria» que ese conocimiento constituía un «verdadero tesoro para el hogar». La escuela estaba «formando a las futuras madres», las que en su gran mayoría vivirán «del trabajo honrado del esposo», por lo que tendrán que ingeniarse «para gastar lo menos posible».<sup>13</sup> Se ordenaba a la maestra que tuviesen «su muestrario propio de todos

<sup>11</sup> Amelia Palma, «Párrafos de Economía Doméstica», *Revista de Educación*, n.º 3 (1912): 585.

<sup>12</sup> *Revista de Educación*, s/n (1914): 274.

<sup>13</sup> *Revista de Educación*, n.º 3 (1916): 354.



los temas de enseñanza, sus moldes de papel para las piezas de costura y sus modelos para las prendas tejidas».

**Cuadro 1. Labores y Economía Doméstica en escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires**

Planes de estudio	1.er grado	2.º grado	3.er grado	4.º grado	5.º grado	6.º grado
1876	Labores	Labores	Labores	Labores y Economía Doméstica	Labores y Economía Doméstica	Labores y Economía Doméstica
1890	Labores	Labores	Labores	Labores y Economía Doméstica	Labores	Labores
1899	Labores	Labores	Labores	Labores	Labores y Economía Doméstica	Labores
1903 (obligatoriedad hasta tercer grado)	Labores	Labores	Labores	Labores	Labores	Labores
1905 (obligatoriedad hasta cuarto grado)	Labores	Labores	Labores	Labores	Labores	Labores
1914 (íguar)	-	Labores	Labores	Labores	Labores	Labores
1916 (íguar)	Labores	Labores	Labores	Labores	Labores	Labores

*Fuente:* elaboración propia en base a los planes y programas oficiales.

## LOS PLANES DE ESTUDIO DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES Y DEL CURSO DE MAGISTERIO DE LAS NORMALES

En 1880 la provincia de Buenos Aires cedió a la nación la ciudad de Buenos Aires para que se transformara en la Capital Federal de la República. La nación debió entonces sancionar una nueva Ley de Educación, que fue la 1420 aprobada en 1884, que regía para las escuelas primarias de Capital Federal, los Territorios Nacionales y posteriormente, para las primarias nacionales ubicadas en las provincias. En la Ley se prescribió

un mínimo de materias y la única distinción por sexo que se hizo fue la de Labores de mano y Economía Doméstica para las niñas y Ejercicios y Evoluciones militares para ellos. Sin embargo, como ocurría en provincia de Buenos Aires, al no prescribirse una carga horaria para cada materia, los programas de 1884 y 1887 para las escuelas de Capital, disponían que las niñas de primero a sexto grado tuviesen menos minutos de Aritmética, Ejercicios intuitivos, Moral y Urbanidad, Geometría, Francés e Instrucción Cívica. Tenían Labores de primero a tercer grado, en cuarto cursaban Economía Doméstica; y en quinto y sexto Labores, corte y confección (cuadro 2). Los contenidos de Labores y Economía Doméstica eran similares a los que se daban en provincia para esa época.

En 1895, el inspector Pablo Pizzurno impulsó una reforma en los programas, que comenzaron a estar vigentes en 1896, donde se introdujo la novedad del Trabajo Manual con la misma carga horaria para ambos sexos pero con contenidos distintos, y se extendió Economía Doméstica solo para niñas de primero a sexto. Por estar cursando esa asignatura, ellas tenían menos tiempo de Geometría, Aritmética, Dibujo, Ciencias Físico-Naturales, Instrucción Moral y Cívica e Higiene. En relación con los programas, el de Trabajo Manual para los varones debía hacer eje en la elaboración de piezas en madera, pero no todas las escuelas tuvieron las herramientas necesarias. Para las niñas, el Trabajo Manual seguía el anterior programa de Labores con más énfasis en la elaboración de distintas prendas (fundas, toallas, delantales, camisas, mangas, tejidos de lana, ropa interior, vestidos, batas, toda clase de ropa en sexto). A esto se le sumaban actividades propias de lo que se entendía por Trabajo Manual: el trenzado, tejido, picado, corte, calado y plegado; forrado de libros y cuadernos; esculturas en papel, confección de objetos útiles en cartón, compostura de libros; confección de sólidos geométricos en cartulina y de objetos útiles en cartón; modelado y combinación de formas geométricas y naturales. El programa de Economía Doméstica estaba dividido en «Gobierno del hogar» y «Ocupaciones domésticas». Entre los contenidos más importantes estaban, para primer grado: conversaciones sobre la habitación, gastos de la casa, cuidado de animales domésticos y plantas; segundo grado: diversas clases de alimentos; tercer grado: condiciones requeridas para la salubridad de una casa, la moda y el lujo en los vestidos, primeros auxilios; en cuarto: tarea de cada

día, la economía y el ahorro, las deudas, pastelería y repostería; en quinto: gobierno de los criados, presupuesto, anotación de los gastos, lecturas de libros y periódicos en el hogar; y en sexto: contabilidad doméstica y la educación de los hijos.<sup>14</sup>

En 1901 se presentó por primera vez un plan, también de Pizzurno, con programas que tenían la misma carga horaria para todas las materias sin distinción de sexo. Varones y mujeres hacían Trabajo Manual y bajo ese nuevo rótulo, ellas seguían estos últimos programas de Labores y Economía Doméstica. En 1907 se hizo un ajuste y se dejó Economía Doméstica solo para los quinto y sexto grados, con un programa extremadamente resumido, donde debían darse solamente trabajos prácticos de limpieza; lavado, planchado y cocina (cuadro 2).

En las Escuelas Normales nacionales, los planes de estudio del curso de magisterio de 1876, 1880, 1886 y 1887 destinados a la formación de maestras, igual que en la primaria, tuvieron para las mujeres menos minutos o fueron suprimidas, distintas asignaturas: Aritmética, Gramática, Álgebra, Fisiología, Teneduría de libros, Geometría, Física, Trigonometría, Química, Cálculo, Cosmografía, Topografía, Agrimensura, Constitución de la República Argentina y principios de gobierno e Inglés.<sup>15</sup> En ese tiempo, ellas debían cursar Labores, Higiene Doméstica y Economía Doméstica (cuadro 3). Lo mismo sucedió con los programas para las primarias normales, donde se había sumado Trabajo Manual. Casi al mismo tiempo que en las primarias de Capital, los contenidos en las Normales se igualaron por primera vez a partir de 1903, y mientras ellas hacían Economía Doméstica, ellos cursaban Agricultura y Ganadería y en los cursos siguientes, ellos seguían con Trabajo Manual (que también tenían ellas). Este plan de 1903 casi no se pudo aplicar porque se lo reemplazó por otro en 1905 que tenía Labores y Economía Doméstica los cuatro años, mientras los varones hacían materias prácticas. En 1914 se dio a conocer un nuevo plan que dejó Economía Doméstica solo para cuarto año.

<sup>14</sup> Ministerio de Instrucción Pública, *Educación Común en la Capital, provincias y Territorios Nacionales. Año 1897-1898* (Buenos Aires: Compañía Sud Americana).

<sup>15</sup> Rodríguez, Laura Graciela. «Maestros y maestras y la cuestión de género: planes de estudio, salarios y feminización (Argentina, 1870-1914)». *Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género*, n.º 1 (2021): 1-17.

**Cuadro 2. Labores y Economía Doméstica en las escuelas primarias de la ciudad de Buenos Aires**

Planes de estudio	1.º grado	2.º grado	3.º grado	4.º grado	5.º grado	6.º grado
1884 y 1887	Labores	Labores	Labores	Labores y Economía Doméstica	Labores, corte y confección	Labores, corte y confección
1896	Economía Doméstica (m) y Trabajo Manual (ambos sexos, Labores para mujeres)	Igual	Igual	Igual	Igual	Igual
1901	Trabajo Manual (ambos sexos, Economía Doméstica y Labores para mujeres)	Igual	Igual	Igual	Igual	Igual
1907	Trabajo Manual (ambos sexos, Labores para mujeres)	Trabajo Manual (ambos sexos, Labores para mujeres)	Trabajo Manual (ambos sexos, Labores para mujeres)	Trabajo Manual (ambos sexos, Labores para mujeres)	Trabajo Manual (ambos sexos, Economía Doméstica y Labores para mujeres)	Trabajo Manual (ambos sexos, Economía Doméstica y Labores para mujeres)

Fuente: elaboración propia en base a los planes y programas oficiales.

Por otra parte, las autoridades preferían, para dar Economía Doméstica y Labores en la primaria, a las maestras formadas en las Normales, pero si la escuela tenía presupuesto para una docente específica, estas solían ser egresadas de la Escuela Profesional de Mujeres N.º 1 de la Capital fundada en 1900, o del Instituto de Economía Doméstica, un establecimiento privado católico –el San Vicente de Paul– que estaba adscrito desde 1916 a la Escuela Normal N.º 6 de mujeres de Capital. En 1926 el ministro fundó el primer Profesorado de Economía Doméstica

de carácter público, en la misma Normal N.º 6. Su plan tenía dos años y las siguientes asignaturas: Física y Química aplicada; Fisiología e Higiene; Puericultura; Primeros Auxilios y cuidado de los enfermos; Higiene de la alimentación y cocina; Corte y confección; Dibujo aplicado; Trabajo Manual; Zurcido, planchado, lavado, remiendos, etc.; y Práctica de la enseñanza.

**Cuadro 3. Labores y Economía Doméstica en el curso de magisterio de las Escuelas Normales nacionales**

Planes de estudio	Primer año	Segundo año	Tercer año	Cuarto año
1876 (plan de tres años)	Labores	Labores	Economía Doméstica e Higiene Doméstica	-
1880 (plan de tres años)	-	Labores	Economía Doméstica	-
1886 (plan de cuatro años)	Labores	Labores	Economía Doméstica	Economía Doméstica
1887 (plan de tres años)	Labores	Economía Doméstica y Labores	Labores, corte y confección	-
1903 (plan de cuatro años)	Economía Doméstica	Igual	Igual	Igual
1905 (plan de cuatro años)	Labores y Economía Doméstica	Igual	Igual	Igual
1914 (plan de cuatro años)	Labores	Labores	Labores	Economía Doméstica

*Fuente:* elaboración propia en base a los planes y programas oficiales.

## LOS LIBROS DE TEXTOS: ENSEÑANZA PRÁCTICA Y EDUCACIÓN DE LAS EMOCIONES Y COMPORTAMIENTOS

La mayoría de los libros que se utilizaban para dar ambas asignaturas se encontraban bajo el rótulo de Economía Doméstica y tenían en su interior, capítulos sobre Labores, es decir, costura, bordado y tejido. Asimismo, estos primeros manuales planteaban temas similares a las otras

asignaturas que ya existían o que se fueron incorporando al currículum escolar: Trabajo Manual, Urbanidad, Moral, Puericultura, Higiene e Higiene Doméstica, entre otras.

Para poder conocer cuáles eran los libros recomendados por las autoridades, hemos consultado los listados de los inventarios o compras que habían hecho los funcionarios de la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires y del Consejo Nacional de Educación, y que salían publicados en las revistas oficiales. Mencionaremos a continuación, con el año de la primera edición entre paréntesis, los que tuvieron mayor circulación: *Guía de la mujer en el siglo actual o Lecciones de Economía Doméstica para las madres de familia*, escrito por la docente española Pilar Pascual de San Juan y editado por primera vez en 1865; *Lecciones de Economía Doméstica* (1887), de Cipriano Torrejón y Lucía Añ de Torrejón; *Economía e Higiene Doméstica* (1888) editado en Estados Unidos por Appleton y escrito por Florencia Atkinson y Juan García Purón; *Varios asuntos de Política doméstica y Educación* (1890) del ex director –de origen español– de la Escuela Normal de Paraná, José M. Torres; *Economía Doméstica al alcance de las niñas* (1901) de la maestra Emilia Salzá; *El Vademécum del hogar. Tratado práctico de Economía Doméstica y Labores* (1903) de la maestra Aurora Stella del Castaño; y *Consejos a mi hija. Lecturas de propaganda moral* (1903), de Amelia Palma.<sup>16</sup>

Como hemos visto, Economía Doméstica era una asignatura que tenían los planes de estudio de las primarias y las Escuelas Normales. Había otros establecimientos nacionales, como los Liceos de Señoritas y algunas Escuelas Profesionales, donde esta materia se denominaba diferente: «Ciencias y Artes Domésticas». De acuerdo a la maestra y médica Cecilia Grierson, que daba clases en el Liceo de la ciudad de Buenos Aires, esto era así porque las «Ciencias Domésticas» resultaban una disciplina de mayor complejidad que la Economía Doméstica, ya que estaban fundadas en el «conocimiento científico».<sup>17</sup> Grierson, en el Primer

<sup>16</sup> Hemos elaborado un artículo –que actualmente está en revisión– donde desarrollamos con más detalle el contenido de todos estos manuales.

<sup>17</sup> Grierson había sido enviada por el Ministerio en 1899 para estudiar la enseñanza de Economía Doméstica y Labores en las escuelas técnicas o industriales femeninas de Europa. En 1900 el Estado nacional creó la primera Escuela Profesional de Mujeres en la Capital y la propia Grierson fundó en 1902 una Escuela Técnica del Hogar. Cecilia Grierson, *Educación Técnica de la mujer* (Buenos Aires: Tipografía de la Penitenciaría Nacional, 1902).

Congreso Femenino Internacional realizado en Buenos Aires en 1910, expresó que aún no se había podido avanzar en el estudio de las «Ciencias Domésticas» porque había una carencia de textos en el país, desconociendo la existencia y calidad de los manuales que estaban circulando. Solicitó que se reemplazaran en todas las escuelas primarias y Normales, la asignatura Ciencias Domésticas por la «antigua enseñanza empírica de la Economía Doméstica». Si bien su propuesta no tuvo éxito, comenzaron a circular otros libros, escritos especialmente para los Liceos.<sup>18</sup>

Retomando el análisis de los siete manuales que mencionamos antes, estos apuntaban, como dijimos, a formar a la futura ama de casa, es decir, tanto a que las niñas y jóvenes aprendieran los rudimentos de la contabilidad doméstica y la enseñanza práctica de las tareas del hogar, como a la educación de las emociones y comportamientos. Partían de la base que el ama de casa era la señora encargada del manejo de los fondos que ingresarán y solía ser la esposa del jefe de familia o su viuda y a veces, su hija mayor. Para ello, debía saber leer, escribir y las cuatro reglas de aritmética. Otro de los propósitos de esta materia, coincidían, era el de inspirar a las niñas el amor a la vida doméstica. El problema era, decían en su manual los esposos Torrejón, que «la mujer moderna» había olvidado que «el saber Matemáticas» no se oponía a que se entendiese cómo se limpiaba la casa y se hacían las compras, ni el conocer «arte poético» autorizaba a «no saber zurcir los calcetines y remendar un vestido».<sup>19</sup> Y recordaba que estas eran tareas exclusivamente de las mujeres, ya que los hombres que las hacían debían ser considerados como «intrusos o maricas y nunca como varones».<sup>20</sup> En el mismo tono, Atkinson y Purón elogiaban al Departamento de Instrucción Pública de Bélgica, que «muy acertadamente hizo reducir las asignaturas de Aritmética, Geografía, Historia, Geometría, Ciencias Naturales, Literatura, etc.» para que se pudiese dar Economía Doméstica en las escuelas públicas.<sup>21</sup>

<sup>18</sup> Uno de estos manuales fue el publicado en 1914, *Administración e Higiene del Hogar*, escrito por el normalista Ángel C. Bassi, quien era profesor de Ciencias Domésticas del Liceo de Señoritas de La Plata. Dos reseñas de este libro están en Caldo, «Una disciplina con urbanidad» y Aguilar, *El hogar como problema*.

<sup>19</sup> Cipriano Torrejón y Lucía Ain de Torrejón. *Lecciones de Economía Doméstica* (Buenos Aires: Casa editorial, 1887): 8.

<sup>20</sup> Torrejón y Torrejón, *Lecciones de Economía Doméstica*, 26.

<sup>21</sup> Florencia Atkinson y Juan G. Purón. *Economía e higiene doméstica arreglada para uso de la familia en general y para texto en escuelas y colegios de señoritas por la profesora* (New York: Appleton, Sexta edición [1888] 1912): 4.

Los/as autores/as de los manuales partían de la base que las madres transmitían un saber «rutinario y tradicional» sobre el hogar y no «con base científica», esto era, apoyado en los conocimientos de «la Higiene, la Química, la Fisiología y la Psicología» que solo la Economía Doméstica podía ofrecer.<sup>22</sup> En los textos se enseñaba, además de administrar mensualmente los ingresos que aportaba el esposo; a hacer las compras gastando lo menos posible y adquiriendo alimentos de buena calidad que conservaran la salud de la familia; de qué forma hacer la limpieza y ventilación de la casa para que circulara mejor el aire; cuál era la manera más adecuada de lavar y planchar la ropa para combatir gérmenes, virus y bacterias; cómo elaborar diferentes prendas de vestir y/o remendarlas; de qué manera preparar remedios caseros y curar a los/as accidentados/as; y, en menor medida, cómo cuidar y educar a los/as hijos/as.<sup>23</sup>

Los/as autores/as decían dirigirse a las futuras amas de casa ricas y pobres, por ello, las estudiantes tenían que saber cómo se hacían las cosas, para hacerlas ellas mismas o mandarlas a hacer a los sirvientes. Cuando se hablaba de la limpieza del hogar, los/as autores/as se referían siempre a una casa (podía ser alquilada) y nunca a una pieza de conventillo. Una familia pudiente o humilde, explicaban, para mantener las mínimas condiciones de higiene y moral, debía vivir en una casa luminosa y aireada con cocina, dos dormitorios, comedor y un jardín. El libro de Atkinson y Purón presentaba el ejemplo del hogar más grande y mejor equipado de todos, donde se instruía desde cómo limpiar muebles de todo tipo, bibliotecas y repisas con adornos, hasta alfombras, tapices, cortinas, cuadros, lámparas, cubiertos de plata y manteles, entre otros.

De todos los manuales, el que seguía más ajustadamente los contenidos de la primaria y de las Normales, era el de la maestra Castaño, cuyo texto tenía casi 500 páginas y 400 grabados, y estaba dividido en tres partes: la primera era sobre la casa y las enfermedades más comunes; la segunda se refería a la costura, el bordado y el tejido; y la tercera parte tenía numerosas y variadas recetas. Además, era el único que

<sup>22</sup> Amelia Palma. «La educación de la mujer», *El Hogar y la escuela. Revista Ilustrada de Educación*, n.º 114 (1899): 1436.

<sup>23</sup> Este último contenido sobre el cuidado de los/as hijos/as no se encontraba, en general, muy desarrollado en los textos, dado que, como vimos, no siempre estuvo en los programas de la materia. Con el tiempo se introdujo una asignatura más específica para las alumnas, Puericultura, con sus consiguientes manuales.



incorporaba los programas de Trabajo Manual. Otro que tenía recetas era el de la española San Juan, y el de los Torrejón contaba con algunas y mostraba también cómo criar animales domésticos.

En relación con la educación de las emociones y la adquisición de comportamientos adecuados, los textos tenían en común que reproducían una mirada tradicional y jerárquica de la familia y asumían como natural la subordinación de la mujer. A lo largo de los capítulos, los/as autores/as advertían, de manera más o menos explícita, que resultaba necesario que las estudiantes adquiriesen la capacidad de dominar las emociones negativas del carácter (malhumor, orgullo, vanidad, egoísmo, ira) y respecto a las tareas domésticas (asco, rechazo). En su futura vida como amas de casa, sugerían, lo ideal era que se mostrasen siempre obedientes, generosas, humildes, discretas, sumisas y componedoras. La única manera de obtener la felicidad plena, le explicaban a las estudiantes, era que la dueña de casa, cualquiera fuese su clase social, tuviese buen genio y aprendiese los principios de la Economía Doméstica. Estos implicaban que fuese capaz de hacer grandes sacrificios personales en aras de vivir sin sobresaltos y, si sucedía alguna desgracia, supiese cómo salvar al hogar de la miseria. A través de esta asignatura, se esperaba que la esposa aprendiese a llevar la contabilidad del hogar con el salario que su marido le entregaba todos los meses, cuidando que los ingresos no fuesen más altos que los egresos, llevando una libreta para anotar todos los movimientos diarios de dinero y tratando siempre de ahorrar. Este correcto manejo del dinero del esposo, incluía un monto para los gastos personales de él, el pago a tiempo a los sirvientes (cuando los había) y la limosna a los pobres. En el libro de San Juan, se incluían historias de familias proletarias y distinguidas que habían logrado salir adelante gracias a la buena administración de la madre, una viuda o la hija mayor.

Una de las peores cualidades de la mujer, se decía, era ser holgazana y en el libro de la maestra Salzá, se enseñaba cómo debía distribuirse el tiempo diario, se tuviese o no ayuda de los sirvientes: levantarse temprano, hacer limpieza y ventilación de la casa; preparación y toma del desayuno; compra diaria de comestibles y su inspección; preparación y toma del almuerzo; descanso; quehaceres de composturas y remiendos; atenciones domésticas y sociales; preparación y toma de la cena; descanso, lecturas y conversaciones útiles y recreativas; arreglo de cuentas de los

gastos hechos durante el día; y revisión de las habitaciones y reposo. Respecto a las faenas semanales de la casa, los lunes recomendaba mojar y jabonar la ropa sucia; los martes ponerles lejía y enjuagarlas; los miércoles repararlas por última vez, hacer compras de telas y demás compras; los jueves remendar y zurcir la ropa limpia; los viernes plancharla; los sábados limpiar la casa; y los domingos cumplir con los deberes religiosos, y hacer paseos y distracciones. Una de las misiones más importantes de la madre, añadían, era enseñarles a sus hijas desde pequeñas cómo podían colaborar con estas obligaciones.

El texto del maestro Torres tenía lecturas ejemplares sobre las consecuencias de ser perezosa, envidiosa, dominante, iracunda y opulenta, entre otros defectos típicamente femeninos, según indicaba.<sup>24</sup> La joven perezosa, argumentaba, no hacía ningún esfuerzo mental para estudiar, pero se levantaba enseguida cuando una amiga la invitaba a un paseo campestre. Si continuaba así, esta mujer se convertía en una «inútil, incapaz y culpable de su incapacidad». Sobre la envidia aseguraba que las mujeres eran más propensas que los hombres a ese sentimiento y esto las hacía «tétricas». Asimismo, la mujer que era dominante debía evitar ese impulso y «consagrarse a dulcificar los sufrimientos de la existencia y a suplir bondadosamente toda falta de inteligencia o de voluntad» que viese en su marido y sus hijos. Este «despotismo femenino», que era la pretensión de imponer su personal manera de sentir, debía ser reprimida para no convertir «la vida doméstica» en un «verdadero infierno». La mujer iracunda era la de mal genio, y «labraba su desgracia y la de su familia» siendo de esa manera. La mujer opulenta, tenía «falseado el espíritu y alterada la razón por el orgullo y la vanidad», caminaba siempre «hacia la perdición por querer lucir sus brillantes atavíos» y con ello iba «derecho al abismo» y la miseria. Esta última cuestión se encontraba en casi todos los demás libros, donde se remarcaba que la mujer, por sobre todas las cosas, debía evitar realizar gastos para sí misma (en vestidos, joyas o accesorios) sin consultar al esposo, porque esa era una de las causas seguras de la ruina económica y la infelicidad del hogar.

<sup>24</sup> El párrafo que sigue está basado en el texto de José María Torres. *Varios asuntos de Política Doméstica y Educación* (Buenos Aires: Estrada, 1890).

## ALGUNOS INFORMES Y TESTIMONIOS ACERCA DE CÓMO ERA Y CÓMO DEBÍA SER, LA ENSEÑANZA DE ECONOMÍA DOMÉSTICA Y LABORES EN LA ESCUELA PRIMARIA

Acerca de cómo se enseñaban estas dos materias, contamos con algunos testimonios e informes de lo que sucedía en las aulas de primaria, que nos devuelven una idea aproximada sobre esta cuestión, siempre difícil de conocer acabadamente. En base a estas impresiones, creemos que estos libros de Economía Doméstica los poseían solo las maestras –adquiridos en sus épocas de estudiantes de la Normal– quienes los usaban de guías para dictar sus clases.

Presentaremos primero un registro anterior al del período estudiado aquí, porque la cuestión que se planteaba alrededor de Labores, siguió vigente en la etapa posterior. En 1860, un alto funcionario de la provincia de Buenos Aires, opinaba que las actividades de Labores que se enseñaban en las escuelas de niñas no cumplían con objetivos educativos, ya que se las obligaba a elaborar «bordados de lujo» que les insumían «un tiempo infinito confeccionarlos» para vendérselos a las «clases acomodadas», cuando en realidad ese tiempo debían destinarlo a su instrucción o a trabajos manuales más útiles para el hogar.<sup>25</sup> Efectivamente, la Sociedad de Beneficencia organizaba a fin de año una exhibición y venta de los mejores trabajos que elaboraban sus alumnas y lo recaudado contribuía en parte a su financiamiento. Unas décadas después, Cecilia Grierson mencionaba que, si bien la enseñanza de costura, corte y confección en las escuelas estaba bien dada, restaba combatir «la tendencia al lujo» y aconsejaba suprimir por completo los bordados en seda y oro y en cambio, dedicar más tiempo al zurcido, remiendo y renovación de lo usado.<sup>26</sup>

Por otra parte, una maestra de un pueblo bonaerense, relataba cómo le daba Economía Doméstica a sus alumnas de primaria y explicaba que, por un lado, procuraba brindarles ejemplos prácticos sobre cómo debían ser la vestimenta, el calzado y el manejo de la economía hogareña y por el otro, les leía el texto *Guía de la mujer* de Pilar de San Juan para que las niñas supiesen sus deberes cuando fuesen dueñas de casa, esposas y madres.<sup>27</sup>

<sup>25</sup> s/a. «Premios y exhibiciones industriales», *Anales de la Educación Común* (1860): 495.

<sup>26</sup> Grierson, *Educación Técnica de la mujer*, 166.

<sup>27</sup> Petrona Guruciaga de, «Economía Doméstica», *Revista de Educación*, n.º 37 (1884): 66-67.

Una de las primeras inspectoras técnicas de Economía Doméstica y Labores en las escuelas primarias de la Capital, Clotilde Guillén, publicó una serie de notas en la revista oficial de nación. En una de ellas, Guillén aseguraba que los programas de la escuela primaria para las niñas debían ser «diametralmente distintos» a los varones, ya que a las niñas había que instruir las para la vida doméstica y social y su educación debía tener un «carácter práctico y utilitario». <sup>28</sup> Años después, el Ministerio la envió a Europa, junto con otros docentes, para observar cómo se daba Educación Doméstica en esos países. En un informe que preparó sobre ese viaje, relataba que en sus orígenes, esa asignatura se pensó para las clases trabajadoras, debido a que las autoridades observaron que existía una gran cantidad de obreros que estaban mal alimentados y viviendo en casas poco higiénicas. <sup>29</sup> Por ello, los máximos funcionarios decidieron que había que educar a las mujeres, futuras amas de casa, y enseñarles la mejor manera de organizar un hogar.

Acerca de su trabajo como inspectora, advertía negativamente lo que ocurría con la asignatura Labores en las primarias. Ella había visto que en las clases, las maestras no podían seguir el plan oficial porque las niñas llevaban a la escuela los trabajos de costura que necesitaban sus familias, por lo que debían multiplicar sus esfuerzos teniendo que enseñar 30, 40 o 50 trabajos diversos que no guardaban entre sí ninguna relación. La inspectora creía que aquello no podía seguir así y su aprendizaje debía adecuarse a lo prescripto en los programas. <sup>30</sup>

Respecto a la enseñanza de Economía Doméstica, creía que estaba completamente «desvirtuada» porque se la había reducido a la práctica de la cocina, ya que cuando les preguntaba a las directoras de las escuelas cómo se había desarrollado el programa, casi invariablemente le contestaban que no habían podido hacer nada porque no tenían cocina en la escuela. <sup>31</sup> Las maestras, se quejaba, consideraban que Economía

<sup>28</sup> Clotilde Guillén, «Calidad de la educación femenina», *El Monitor*, n.º 383 (1904): 107.

<sup>29</sup> Clotilde Guillén, «La Educación Doméstica en las escuelas europeas», en Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales* (Buenos Aires: Kraft, 1907).

<sup>30</sup> Clotilde Guillén, «La enseñanza de la costura en las escuelas primarias elementales de Francia», *El Monitor*, n.º 406, 1906.

<sup>31</sup> Clotilde Guillén, «Algunas observaciones sobre el funcionamiento de las clases de cocina», *El Monitor*, n.º 406, 1906.

Doméstica y cocina eran términos iguales. El otro problema era que en las pocas escuelas donde se daban cursos de cocina, su enseñanza se limitaba a la preparación de un reducido número de comidas. En la mayoría de los casos, se escribía en el pizarrón las sustancias que entraban en la composición con sus pesos y precios; se daba una explicación de las distintas fases de la preparación; y las alumnas en grupo hacían el plato. La inspectora criticaba que estas clases eran muy resumidas, porque no se enseñaba sobre el valor nutritivo de cada elemento ni la higiene de la alimentación, el régimen, la ración normal y la limpieza. Volvía a recordar que en los países de Europa y Estados Unidos, la Educación Doméstica perseguía los fines de llevar a los hogares obreros un mejoramiento de la vida económica y enseñarles a mirar el hogar como un centro de salud, alegría y arte. Para cumplir estos objetivos, la teoría de la alimentación debía ocupar un lugar preponderante para promover el estado general de salud del pueblo trabajador. Esta era parte de la misión de la escuela, «desconocerla», aseguraba, era «no ser maestra», sino un mero «empleado a sueldo».<sup>32</sup>

Guillén continuaba hablando sobre estas clases y mencionaba que solo había quince escuelas en la Capital donde se enseñaba cocina y en los quintos y sextos grados, aunque por fortuna, destacaba, el Estado había dispuesto una subvención para los gastos de esas clases.<sup>33</sup> Esperaba que las autoridades instalaran muchas cocinas más y para los grados inferiores. Luego presentaba un plan que ella había elaborado para las escuelas, donde desarrollaba una clase práctica de «instrucciones para las clases de cocina». Proponía que las niñas se agruparan de a seis, simulando ser una «familia» a la que había que asignar diferentes tareas: preparar el fuego y llevar la contabilidad; lavar, cortar y preparar los alimentos; lavar, repasar los utensilios necesarios y procurar mantener el orden; cuidar la comida mientras estaba en el fuego; tender la mesa, lavar y planchar los repasadores y mantelería; y servir en la mesa y hacer la limpieza general. En las siguientes clases las alumnas se iban rotando. En cada lección debían invertirse alrededor de 2,50 \$ en la adquisición de los alimentos y la comida preparada debía ser aprovechada por los/as niños/as pobres de los grados infantiles. Posteriormente, la inspectora

<sup>32</sup> Guillén, «Algunas observaciones sobre el funcionamiento de las clases de cocina», 185.

<sup>33</sup> Clotilde Guillén, «Enseñanza de la cocina en la escuela primaria», *El Monitor*, no. 424, 1908.

desarrollaba un plan teórico para el quinto y sexto grado con nociones sobre alimentos y bebidas. Esta propuesta, aclaraba, seguía el método grupal de enseñanza que se utilizaba en países como Suecia, Noruega, Dinamarca, Alemania y Bélgica.<sup>34</sup> Unos años después, otra inspectora de Economía Doméstica de Capital confirmaba los dichos de Guillén, advirtiendo que las clases de Economía Doméstica solo se habían dado en aquellas escuelas que contaban con cocinas. En estas, las niñas habían preparado distintos platos, que luego servían a las alumnas pobres y de nutrición deficiente de los grados inferiores.<sup>35</sup> En la década de 1920 otra inspectora explicaba que Economía Doméstica se daba en los quintos y sextos grados, y que las clases eran dictadas por las mismas maestras de grado, una vez por semana. Seguía habiendo un poco más de diez cocinas instaladas y pedía que se multiplicaran en todas las escuelas, pero cuando la escuela no tenía cocina, indicaba, se desarrollaba el siguiente programa: administración del hogar, inversión del dinero, quehaceres domésticos, higiene alimenticia y medicina casera, todas «nociones indispensables a la mujer» que aspirara a «manejar bien su casa».<sup>36</sup>

Por fuera de la ciudad de Buenos Aires, una maestra de Corrientes mencionaba que en Economía Doméstica las alumnas habían aprendido a elaborar distintas comidas, más de cuarenta preparaciones de tipo medicinal y habían practicado el lavado y planchado.<sup>37</sup> En Labores, las niñas habían aprendido desde el zurcido hasta la confección de vestidos de 15 años, desde la simple letra de bordado hasta los lujosos bordados en seda, así como hacer toda clase de tejidos. A fin de año, se habían exhibido y puesto a la venta los mejores trabajos. En una Escuela Normal del interior de la provincia, su director Víctor Mercante informaba, en un tono positivo, que en la clase de Economía Doméstica, las niñas habían elaborado varios platos y confeccionado distintos presupuestos para calcular los costos. Los productos elaborados en las clases de Labores, seguía, los habían puesto a la venta a fin de año y la escuela había podido recolectar unos 2590 pesos, sobre todo con la confección de ropas que

<sup>34</sup> Clotilde Guillén, «Instalación de una cocina escolar», *El Monitor*, n.º 426, 1908.

<sup>35</sup> Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales* (Buenos Aires: Kraft, 1914).

<sup>36</sup> Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales* (Buenos Aires: Kraft, 1925): 59.

<sup>37</sup> s/a, «Una escuela que produce», *La Educación*, n.º 272, 273/274 (1898).

habían hecho las estudiantes de quinto y sexto grado.<sup>38</sup> En una Escuela Normal de Salta, la directora contaba que en Labores de la escuela primaria, siguiendo las recomendaciones oficiales, se había abandonado la «exhibición de hermosos bordados en seda y oro», y de «vistosas telas con extraordinarios adornos», para otorgarle un sentido más educativo a esas clases: ahora se les enseñaba a las niñas a «confeccionar con corrección y brevedad un traje», a hacer un vestido, un zurcido, un remiendo y tejidos sencillos.<sup>39</sup>

## REFLEXIONES FINALES

En este artículo analizamos qué lugar tuvieron en los planes de estudio las materias de Labores y Economía Doméstica, en qué se distinguían ambas asignaturas, de qué trataban los manuales de Economía Doméstica y de qué manera se impartían en las aulas de primaria. Respecto a la primera cuestión, hemos visto que en los planes de estudio de la provincia de Buenos Aires, la ciudad de Buenos Aires y de los cursos de magisterio, estas asignaturas tuvieron distintos desarrollos, aunque en estos tres ámbitos, en los planes de estudio para las niñas se eliminaron o les restaron minutos a otras asignaturas como Aritmética, Ciencias Naturales, Álgebra, Química y Física, para que ellas pudieran cursar en ese horario Labores y Economía Doméstica. En la provincia de Buenos Aires, desde 1876, Labores se dio casi siempre en los seis grados de la primaria y Economía Doméstica, de cuarto grado en adelante, y a partir de 1904, cuando se acortó la obligatoriedad de la primaria, se dejó solo Labores y se suprimió esta última asignatura. En la ciudad de Buenos Aires, las niñas también tuvieron menos carga horaria de las otras materias, asimetría que se corrigió hacia principios del siglo XX. Durante un breve lapso, Labores y Economía Doméstica se dieron de primero a sexto grado, pero luego, a la segunda se la fue dejando solo en los quinto y sexto grados. En el magisterio se repitió la misma desigualdad horaria hasta 1903, que los planes se igualaron y solo quedaron diferenciadas por sexo las materias prácticas: mientras ellas hacían Labores y Economía Doméstica, ellos cursaban Trabajo Manual. En el plan de 1914, Economía Doméstica quedó relegada al último curso.

<sup>38</sup> Víctor Mercante, «La Escuela Normal de Mercedes», *La Educación*, n.º 272, 273/274 (1898): 347.

<sup>39</sup> s/a, «Escuela Normal de Niñas de Salta» *La Educación*, n.º 272, 273/274 (1898): 348.

En relación con su contenido, en todas estas escuelas, Labores se pensó inicialmente como una materia para aprender la costura, el tejido y el bordado a mano, a la que luego se incorporó el manejo de la máquina de coser, aunque no todas las escuelas contaron con una. En general, los programas fueron similares en los tres establecimientos mencionados, es decir, existía un consenso acerca de qué debía impartirse y se buscó casi siempre que las niñas de todas las edades la recibieran. De acuerdo a los funcionarios, Labores debía ser para que las niñas aprendieran el manejo de la aguja para cuando fuesen amas de casa o bien por si abandonaban la escuela y tuviesen que trabajar en el oficio. Economía Doméstica, en cambio, se suponía que era una asignatura práctica pero también teórica, que tuvo distintos contenidos en los inicios, hasta que se estabilizaron. Fue además, una materia destinada casi siempre a las niñas más grandes, algunas de ellas próximas a casarse o a seguir el curso de magisterio. Estas jóvenes que podían terminar la primaria y continuar estudiando, pertenecían mayoritariamente a sectores bajos con aspiraciones o medios y medios altos, cuyas familias no necesitaban del salario de las menores. En síntesis, si Labores estaba pensada como una materia útil para las niñas de todas las edades y clases sociales, Economía Doméstica iba dirigida a las de más edad y pertenecientes a familias con cierto bienestar.

En tercer término, vimos cómo los libros de texto de Economía Doméstica –que incluían lecciones de Labores en su interior– se ocupaban, por un lado, de la contabilidad doméstica y la enseñanza práctica de las tareas del hogar siguiendo la «base científica» que brindaban la Higiene, la Química, la Fisiología y la Psicología, entre otras. Estas tareas se dividían en seis grupos vinculados a la limpieza del hogar; la cocina y las propiedades de los alimentos; el cuidado de los enfermos y la preparación de remedios caseros; la costura, tejido y bordado; el lavado y el planchado; y la crianza de los/as niños/as. Por otro lado, los manuales apuntaban a la educación de las emociones y la adquisición de los comportamientos adecuados, esto era, cómo debían controlar los sentimientos negativos, asumir como natural la subordinación, aprender a disfrutar de las actividades domésticas, la administración de la casa y el cuidado de la familia. Hemos mencionado que estos libros eran usados mayoritariamente por las maestras para dar clases y eran adquiridos individualmente por las estudiantes de magisterio. Para ellas, estas materias



eran tanto para prepararlas para ser un ama de casa, como para que pudiesen dar clases si no había una docente específica en la escuela donde trabajaban.

Por último, presentamos algunos informes y testimonios sobre la enseñanza de estas dos materias en las aulas de primaria. Acerca de Labores, las autoridades creían necesario erradicar los trabajos lujosos como el bordado en seda y oro y enseñar a las niñas a realizar costuras prácticas como el zurcido, el remiendo, y la confección de prendas útiles. De todos modos, inspectoras y maestras observaban que en las clases, o bien se seguían elaborando piezas lujosas con el objetivo de venderlas luego en exposiciones escolares para beneficio de la escuela; o bien las maestras debían ayudar a terminar los trabajos de costura que las niñas llevaban desde sus casas. Aún así y con estas dificultades, en líneas generales, los contenidos prescritos en Labores se iban desarrollando tal y como estaban pautados. Al contrario, en Economía Doméstica, sucesivas inspectoras del área se quejaban porque las maestras habían asumido que esta materia se reducía a las clases de cocina. La realidad era que existían muy pocas instalaciones en las escuelas de la Capital, por lo que las inspectoras les ordenaban que diesen los otros contenidos, como administración del hogar, quehaceres domésticos y medicina casera. En suma, existía una distancia bastante grande entre los programas de Economía Doméstica y lo que se daba en las aulas de la escuela primaria y una brecha menor entre los contenidos de Labores y lo que efectivamente se impartía en las clases.

Para terminar, cabe recordar, como han señalado otros estudios, que estas nociones acerca del lugar de la mujer en la sociedad que reproducían las asignaturas de Economía Doméstica y Labores, estaban lejos de ser una excepción, y se encontraban en los contenidos y textos escolares de las demás materias, que siguieron replicándose casi del mismo modo en la escuela durante buena parte del siglo XX.

### **Notas sobre la autora**

LAURA GRACIELA RODRÍGUEZ es profesora y licenciada en Historia, magíster en Ciencias Sociales y doctora en Antropología Social. Desde el año 2009 es investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas

y Tecnológicas (CONICET), con sede en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) de la Universidad Nacional de La Plata y profesora adjunta ordinaria del Departamento de Sociología de la misma universidad. Producto directo de sus pesquisas ha publicado más de 50 artículos con referato en el país y en el exterior. Es autora de los libros: *Católicos, nacionalistas y políticas educativas en la última dictadura (1976-1983)* (Rosario: Prohistoria, 2011); *Civiles y militares en la última dictadura. Funcionarios y políticas educativas en la provincia de Buenos Aires (1976-1983)*, (Rosario: Prohistoria, 2012); y *Universidad, peronismo y dictadura (1973-1983)* (Buenos Aires: Prometeo, 2015). En coautoría con Flavia Fiorucci publicó el libro: *Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos* (Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2018); y con Germán Soprano: *Profesionales e intelectuales de Estado. Análisis de perfiles y trayectorias en la salud pública, la educación y las fuerzas armadas* (Rosario, Prohistoria, 2018).

Actualmente está investigando la historia de las Escuelas Normales y de la formación de los/as maestros/as, y ha publicado recientemente los artículos –todos disponibles en línea– titulados: «Normalismo y mujeres. Las maestras en el *Quién es Quién en La Plata* (1972): trayectorias de una élite intelectual y profesional»; «Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes»; y «Los primeros Jardines de Infantes anexos a las Escuelas Normales (1884-1945). Debates alrededor de la infancia escolarizada».

## REFERENCIAS

- Aguilar, Paula. *El hogar como problema y solución*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación, 2018.
- Alloatti, Norma. «Desde la retórica doméstica a la inclusión de las hermanas de las letras en manuales escolares de fin de siglo XIX y comienzos del XX», ponencia presentada en *XIII Jornadas Nacionales y VIII Congreso Iberoamericano de estudios de género: horizontes revolucionarios, voces y cuerpos en conflicto*, <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/JNHM/XIII-VIII-2017/paper/view/3585/2173>.

- Armus, Diego. *La ciudad impura*. Buenos Aires: Edhasa, 2007.
- Atkinson, Florencia y Purón, Juan G. *Economía e higiene doméstica arreglada para uso de la familia en general y para texto en escuelas y colegios de señoritas por la profesora*. New York: Appleton, Sexta edición [1888], 1912.
- Caldo, Paula. «Una disciplina con urbanidad: la Economía Doméstica. Aproximaciones a la problemática desde *El Monitor de la Educación Común*». En *Ahorran, acunan y martillan. Marcas de urbanidad en los escenarios educativos argentinos (primera mitad del siglo XX)*, compilado por Carolina Kaufmann, 175-206. Paraná: UNER, 2012.
- Camarrota, Adrián. «Los consejos de Amalia a su hija Laura. Propaganda moral y construcciones genéricas en un texto escolar a comienzos del siglo XX en Argentina». *De prácticas y discursos*, n.º 1 (2012): 1-20.
- Castaño, Aurora S. del. *El Vademécum del hogar. Tratado práctico de Economía Doméstica y Labores*. Buenos Aires: Juan Barra, 1903.
- Grierson, Cecilia, *Educación Técnica de la mujer*. Buenos Aires: Tipografía de la Penitenciaría Nacional, 1902.
- Liernur, Jorge F. «El nido de la tempestad. La formación de la casa moderna en la Argentina a través de manuales y artículos sobre economía doméstica (1870-1910)». *Entrepasados*, n.º 13 (1997): 7-36.
- Lobato, Mirta. *Historia de las trabajadoras en la Argentina (1869-1960)*. Buenos Aires: Edhasa, 2007.
- Nari, Marcela. «La educación de la mujer (O acerca de cómo cocinar y cambiar pañales a su bebé de manera científica)». *Revista Mora*, n.º 1 (1995): 31-45.
- Palma, Amelia. *Consejos a mi hija. Lecturas de propaganda moral*. Buenos Aires: Jacobo Peuser, 1903.
- Rocchi, Fernando. «Concentración de capital, concentración de mujeres. Industria y trabajo femenino en Buenos Aires, 1890-1930». En *Historia de las mujeres en la Argentina. Siglo XX*, dirigido por Fernanda Gil Lozano, Valeria Pita y María G. Ini, 223-244. Buenos Aires: Taurus, 2000.
- Rodríguez, Laura Graciela. «Maestros y maestras y la cuestión de género: planes de estudio, salarios y feminización (Argentina, 1870-1914)». *Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género*, n.º 1 (2021): 1-17.
- Salzá, Emilia. *Economía Doméstica al alcance de las niñas*. Buenos Aires: Cabaaut [1901] 1925.
- San Juan, Pilar Pascual de. *Guía de la mujer en el siglo actual o Lecciones de Economía Doméstica para las madres de familia*. Barcelona: Blas Camí (13 edición) [1865], 1909.
- Torrejón, Cipriano y Torrejón, Lucía Aín de. *Lecciones de Economía Doméstica*. Buenos Aires: Casa editorial, 1887.
- Torres, José María. *Varios asuntos de Política Doméstica y Educación*, Buenos Aires: Estrada, 1890.



# ENSAYO



# EDUCACIÓN, JUECES Y CONSTITUCIÓN, 1978-2020 (II): LOS DERECHOS MENTALES Y EDUCATIVOS DE LOS MENORES

*Education, judiciary and Constitution, 1978-2020 (II).  
The mental and educational rights of minors*

Antonio Viñao Frago<sup>a</sup>

Fecha de recepción: 10/12/2020 • Fecha de aceptación: 08/03/2021

**Resumen.** Este ensayo versa sobre la vigencia en España de los derechos mentales, (in)formativos y educativos reconocidos en la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, en especial en relación con los derechos de los padres a que sus hijos reciban una formación religiosa y moral acorde con sus convicciones (art. 27.3 de la Constitución de 1978). Tras una referencia histórica a los mencionados derechos de los menores, se analiza dicha Convención y su desarrollo legal en España, así como la naturaleza, titularidad y límites del mencionado derecho de los padres, la libertad de pensamiento, conciencia y religión del menor y el tratamiento judicial de unos y otros derechos en caso de divergencia o conflicto.

**Palabras clave:** Constitución de 1978; derechos del menor; derechos de los padres; libertad de creencias; libertad de conciencia; Convención de los Derechos del Niño (1989).

**Abstract.** *This essay concerns the respect in Spain of the mental, (in)formative, and educational rights recognized in the 1989 Convention on the Rights of the Child, especially in relation to the rights of parents to have their children receive religious and moral training in accordance with their convictions (art. 27.3 of 1978 Constitution). After a historical reference to the aforementioned rights of minors, the article offers an analysis of the Convention and its legal development in Spain; the nature, proprietorship and limits of the rights alluded to of the parents; the child's freedom of thought, conscience*

---

<sup>a</sup> Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus universitario de Espinardo. 30100 Murcia. avinao@um.es

*and religion; and the judicial treatment of both rights in cases of divergence or conflict are analysed.*

**Keywords:** *Constitution of 1978; minors' rights; parents' rights; freedom of belief; freedom of conscience; Convention of the Rights of the Child (1989).*

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo constituye la segunda parte del publicado en 2019 en el número 12 de esta revista sobre el tema de la educación diferenciada o separada por sexos.<sup>1</sup> Conforme allí se adelantaba, esta segunda parte gira en torno a la vigencia en España de la Convención sobre los Derechos del Niño de 20 de noviembre de 1989 o, más bien, sobre los derechos mentales, (in)formativos y educativos de los menores reconocidos en dicha Convención.<sup>2</sup> Es conocida la polémica suscitada en todo el país en el curso 2019-2020 por la defensa que desde Vox se hizo, y hace, del «pin parental» –al que denominaré «veto parental»–.<sup>3</sup> También la admisión

<sup>1</sup> Antonio Viñao Frago, «Educación, jueces y constitución, 1978-2018 (I). La educación separada por sexos». *Historia y Memoria de la Educación* 11 (2020): 435-473.

<sup>2</sup> Una vez leídos los informes previos sobre este ensayo, además de agradecer a los evaluadores sus recomendaciones y comentarios, considero necesario realizar dos observaciones en relación con el uso y significado de la expresión «derechos mentales, (in)formativos y educativos de los menores». Aunque el núcleo central del trabajo gire en torno al derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y religión –libertad de creencias– del menor, opto por dicha expresión en vez de la de «derechos y libertades civiles», utilizada en los informes del Comité del Niño de las Naciones Unidas, por incluir esta última otros derechos aquí no tratados –el derecho al nombre y la nacionalidad o el de protección de la vida privada– o solo parcialmente considerados –derechos a la libertades de expresión y de asociación y reunión, y a una información pertinente–, así como para poner el acento en la índole mental, (in)formativa y educativa de un derecho dirigido a formar una mente libre y plural en una sociedad en la que la libertad y el pluralismo constituyan, junto con la igualdad, sus principios o valores básicos. Asimismo, utilizo el término «menor» por ser éste el habitual en el ámbito legislativo español, tras haber sustituido al de «niño». En todo caso, dicho término ha de considerarse equivalente al de «NNA», sigla de «niños, niñas, adolescentes», que también suele utilizarse. No está de más indicar que el término «padres» engloba a padres y madres, y que el de «progenitores», en ocasiones utilizado por algunos autores, no incluye a los padres y madres no biológicos.

<sup>3</sup> Como ha señalado Alex Grijelmo («Los tres problemas del pin parental», *El País*, 1 de marzo de 2020, suplemento «Ideas», 12), el término pin se presta a confusión. En el lenguaje usual llamamos pin a una insignia que se cuelga en la solapa o prenda de vestir. No es este el significado con que se utiliza en la expresión «pin parental». Su origen se halla en las siglas PIN (*personal identification number*), *password* o clave instalada en algunas plataformas de televisión con el fin de impedir que los menores accedan a determinados canales. Dado que, en este caso, no hay clave alguna que impida, a voluntad de los padres o tutores, la enseñanza de determinadas materias en función de sus convicciones religiosas o morales, Grijelmo opta por llamar a las cosas por su nombre dejándose de eufemismos: no estamos, dice, ante un PIN, sino ante un veto «contra [la enseñanza] de una parte



legal del mismo por el gobierno de la Comunidad Autónoma de Murcia –formado por el Partido Popular junto con Ciudadanos con el apoyo de Vox–, que dio origen a sendos recursos contenciosos presentados por el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la Región de Murcia y el Ministerio de Educación, ambos archivados tras la suspensión del curso escolar en su modalidad presencial por la Covid-19. Ambos hechos me han llevado a replantear buena parte de lo entonces pensado para, a partir de dicha polémica y recursos, tratar, desde una perspectiva más amplia, la evolución del tratamiento doctrinal, legal y judicial de los mencionados derechos frente sobre todo a los de sus padres y, ya de paso, a los poderes públicos.<sup>4</sup> Por lo demás, en este ensayo doy por leído, aunque en algún caso haya que reiterarlo, lo que en el anterior se decía en relación con: a) la índole no estrictamente jurídica del análisis efectuado; b) las diversas y en ocasiones opuestas interpretaciones doctrinales –es decir, a cargo de los juristas que estudian el tema– y judiciales de los artículos de la Constitución relativos directa o indirectamente a la educación; c) la existencia y el alcance del ideario educativo constitucional; y c) el predominio –más en el ámbito judicial que en el doctrinal– de las interpretaciones que allí denominé católico-conservadoras, sin que el adjetivo católico implique necesariamente la adscripción de tales intérpretes a esta confesión religiosa.

La tesis central de esta segunda parte recupera algunos de los planteamientos de la primera. Por ejemplo, aquellos relacionados con la naturaleza «viva» de la Constitución –es decir, la susceptibilidad de ser interpretada de diferentes modos en función de los cambios sociales y culturales de la sociedad española y, sobre todo, de la mentalidad y cosmovisión de quienes tienen asignada profesionalmente la tarea de interpretarla y aplicarla– y la «ceguera» de una buena parte de dichos profesionales, en este caso, ante la Convención de 1989. En la primera parte aludí a su no consideración por el Tribunal Constitucional (TC) en la sentencia de 10 de abril de 2018 que desestimó el recurso de constitucionalidad interpuesto

---

del conocimiento humano». Pese a la preferencia de Grijelmo por la expresión «veto paterno» frente a «parental», opto por esta última.

<sup>4</sup> La elaboración de este texto se ha beneficiado de la preparación de la charla y del posterior debate que, con el título de «El derecho de los padres sobre la educación de sus hijos y los derechos del menor», pronuncié en las localidades de Murcia, Alhama de Murcia, Archena, Lorca y Yecla en el marco de las *VI Jornadas «Una educación para el siglo XXI. Miradas desde las ciencias y las artes»*, celebradas en la región de Murcia entre enero y marzo de 2020.

contra la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 10 de diciembre de 2013. La influencia, no ya presencia explícita, de dicha Convención en nuestra legislación educativa es asimismo escasa y su trascendencia práctica mínima. Y, en cuanto al nivel doctrinal, pondré solo dos ejemplos de dicha ceguera. No generalizables desde luego, pero suficientes para advertir que solo tendemos a ver aquello que encaja en nuestra cosmovisión –ideología, concepción del mundo y de la vida–, y que la posición o lugar desde el que se mira condiciona no solo lo que se ve y lo que queda fuera de la visión, sino también cómo se ve tanto aquello que se ve como lo que queda, como diría un fotógrafo, fuera de campo.

El primero es el capítulo «Artículo 27: Enseñanza», a cargo de un catedrático y un profesor titular de Derecho Constitucional, publicado en 1996 –la Convención sería firmada por España el 26 de enero de 1990 y ratificada el 30 de noviembre del mismo año– en un libro colectivo dirigido por Óscar Alzaga Villamil, catedrático asimismo de Derecho Constitucional y miembro-protagonista de la Unión de Centro Democrático en los debates constitucionales sobre los temas de enseñanza. Ambos autores, al relacionar, entre las «fuentes de los derechos educativos», los «textos internacionales» aplicables en este tema, en función de lo dispuesto en el artículo 10.2 de la Constitución, incluyen, como vigente, la Declaración de los Derechos del Niño de 1959, e ignoran la Convención de 1989 pese a haber sido ratificada seis años antes.<sup>5</sup>

¿Un error? Es lo más probable. Todos hemos cometido alguna vez este tipo de errores. No creo que lo sea, sin embargo, el que en un libro sobre los derechos y libertades educativas publicado en 2010, extenso y en general bien documentado, su autor, al relacionar los textos internacionales aplicables al caso, ratificados por España y que «suelen citarse», mencione hasta ocho de ellos sin que en la relación figure la Convención de 1989 porque, en efecto, no suele incluirse entre las declaraciones internacionales relacionadas con la educación.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Alfonso Fernández-Miranda Campoamor y Ángel J. Sánchez Navarro, «Artículo 27: Enseñanza», en Óscar Alzaga Villamil (dir.), *Comentarios a la Constitución española de 1978* (Madrid: Cortes Generales / Editoriales de Derecho Reunidas, 1996), t. III, 165.

<sup>6</sup> Juan Andrés Muñoz Arnau, *Derechos y libertades en la política y legislación educativas españolas* (Pamplona: EUNSA, 2010), 52.

¿Qué tiene dicha Convención, qué se dice en ella que no se diga en la de 1959, para qué se mire hacia otro lado y se considere que no guarda relación alguna con los derechos y libertades educativas? La tesis que mantengo, con independencia de que sea o no esa la razón de tanta ceguera, es que su contenido, los derechos y libertades que reconoce a los menores de 18 años, deberían haber obligado a los comentaristas, expertos y jueces que la interpretan y aplican –en el supuesto de que reconocieran su vigencia y relación con la educación– a replantearse la interpretación de la Constitución hasta ahora dominante en materia de enseñanza. Una interpretación cuyos arcos de bóveda son, por orden de primacía, el derecho de los padres a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus convicciones (art. 27.3) y la libertad de enseñanza entendida exclusivamente como libertad de creación de centros docentes (arts. 27.1 y 27.6) de donde derivan, con carácter de necesidad, el derecho de los titulares de centros privados a establecer un ideario de centro y la libertad de elección de centro docente por los padres. E incluso, en algún caso, el derecho a la concesión de un concierto si se solicita. Una interpretación que entiende que el constitucional «valor superior» del «pluralismo político» (art. 1.1) queda satisfecho, en lo que a la educación se refiere, con la implantación de un pluralismo intercentros que facilite la elección por los padres de un tipo u otro de educación. De ahí que –un ejemplo más de «ceguera»– haya quien, desde dicha interpretación del texto constitucional, no considere siquiera necesario mencionar la Convención de 1989 al analizar, con detalle y claridad, el «contenido y extensión» del citado art. 27.3 de la Constitución y, por tanto, se quite de encima el esfuerzo mental de argumentar sobre la posible conciliación o conflicto entre el derecho garantizado a los padres en dicho artículo y los reconocidos a los menores en la referida Convención.<sup>7</sup> El silencio es la mejor respuesta.

## LA EMERGENCIA DE UN NUEVO CONCEPTO Y PARADIGMA DE LA INFANCIA COMO SUJETO DE DERECHOS (SIGLOS XIX-XX)

Suele afirmarse que, a diferencia de lo establecido en las Declaraciones de los Derechos del Niño de 26 de diciembre de 1924, aprobada por

<sup>7</sup> Joaquín Mantecón Sancho, «Nota en torno al contenido y extensión del artículo 27.3 de la Constitución» en *Estudios de Derecho español y europeo*, coords. Margarita Serna Vallejo y Consuelo Arranz de Andrés (Santander: Publican, 2009), 541-552.

la Sociedad de Naciones, y de 20 de noviembre de 1959, proclamada por la Naciones Unidas, ha sido en la Convención de 20 de noviembre de 1989, acordada asimismo por las Naciones Unidas, cuando se han reconocido de modo claro, completo y preciso los derechos civiles y, con ellos, los mentales, (in)formativos y educativos de la población menor de 18 años.

En efecto, en la primera de dichas declaraciones, la de 1924 –un texto de solo cinco artículos o principios, mera «declaración de buenas intenciones» que «no emplea el término derechos humanos» y que «considera al niño como un objeto al que hay que cuidar»<sup>8</sup> no se iba más allá de recomendar que «El niño debe ser educado en el sentimiento de que sus mejores cualidades deben ser puestas al servicio de sus hermanos» (principio 5.º). En la de 1959 se establecía en su principio VII, además del derecho al disfrute de «juegos y recreaciones», el derecho a una educación «gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales», así como a «una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad». La «responsabilidad de su educación y orientación» se atribuía «en primer término a los padres», si bien «el principio rector», en el ejercicio de dicha responsabilidad, debía ser «el interés superior del niño», una afirmación, esta última, de enorme trascendencia posterior. En síntesis, ambas declaraciones estaban más dirigidas hacia la protección física y social, sobre todo en circunstancias que supusieran amenaza, peligro o discriminación para la infancia, que a la formulación específica de una serie de derechos y libertades que desarrollaran, tras 1948 y en relación con los menores, la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) de dicho año. Ese desarrollo se llevaría a cabo, de modo general,<sup>9</sup> en la Convención de 1989, sin que ello signifique que no existan antecedentes y propuestas anteriores que iluminen el camino recorrido. La referencia, en el caso español, a algunos antecedentes

<sup>8</sup> María Isabel Álvarez Vélez, «La política de protección de menores en el ámbito internacional». En Jesús Rodríguez Torrente (ed.). *El menor y la familia: conflictos e implicaciones* (Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 1998), 175.

<sup>9</sup> Es obvio que, en relación con el derecho a la educación, un primer desarrollo del mismo tendría lugar con la aprobación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 16 de diciembre de 1966 (art. 13).

históricos puede ayudarnos a entender lo que hay en juego tras dicha Convención y su actual vigencia constitucional.<sup>10</sup>

Una de las defensas más esclarecedoras y taxativas de lo que él llamó los «derechos mentales de la infancia» –es decir, de la libertad religiosa y de creencias infantil– es la efectuada por Blanco White en tres textos escritos entre 1836 y 1840, durante los últimos años de su vida en Liverpool.<sup>11</sup> En el primero de ellos, frente a quienes mantenían que «el primer derecho de los niños es que se les enseñe la divina Verdad», Blanco White argumenta y pide a «los amigos de la educación» que tomen «en consideración este punto importante, verdaderamente fundamental: si los niños tienen o no derechos mentales naturales que todos los padres deben respetar». <sup>12</sup> En el segundo, comentando un libro escolar titulado «El libro del niño sobre el alma», sostiene que «el autor, por supuesto, pertenece a esa multitud desgraciadamente inmensa que cree en el derecho y deber de todos los padres de apoderarse de las mentes de sus hijos, en la más temprana edad, y conformarlas enteramente tomando la suya como modelo». <sup>13</sup> En el tercero, «Diálogos francos sobre temas religiosos», rechaza no la instrucción religiosa, sino la catequística, por «dar a entender a los niños que aquello que se les enseña no admite dudas. [...]». Todos los padres saben que los dogmas de su propia Iglesia son puestos en cuestión por los hombres más instruidos e ilustres. Ocultar este hecho a sus hijos es algo deshonesto». <sup>14</sup>

<sup>10</sup> Sobre la génesis y el contenido de estos tres textos internacionales, véase Paulí Dávila Balsera y Luis M.<sup>a</sup> Naya Garmendia, «Los derechos de los niños y niñas en los tratados internacionales. Tres momentos históricos», en Paulí Dávila y Luis M.<sup>a</sup> Naya (coords.), *La infancia en la historia: espacios y representaciones* (Donostia: Erein, 2005) t. I, 889-899, y «La evolución de los derechos de la infancia: una visión internacional», *Encounters on Education* 7 (2006): 71-93. Como bien indican ambos autores, los textos de 1924 y 1959 son declaraciones de intenciones mientras que el de 1989 es una Convención que obliga a los Estados firmantes y cuenta con un Comité de los Derechos del Niño que vigila su cumplimiento.

<sup>11</sup> Me refiero a «The mental rights of infants» y «The child's book of the soul», dos cartas escritas a John Hamilton Thom en 1836 y publicadas en Joseph Blanco White, *The Life of the Rev. Joseph Blanco White, written by Himself, with Portions of his Correspondance* (London, John Chapman, 1845), t. III, 375-378 y 414-422 respectivamente, y a «Plain dialogues on religion subjects», texto escrito en 1840 y publicado asimismo en el libro indicado (t. III, 436-446). Traducción y edición en castellano en José María Blanco White, *Sobre educación* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2003), 209-302, 303-310 y 311-319.

<sup>12</sup> Blanco White, *Sobre educación*, 301-302.

<sup>13</sup> Blanco White, *Sobre educación*, 305.

<sup>14</sup> Blanco White, *Sobre educación*, 315.

Una de las fundamentaciones de la libertad de creencias de los menores procede de este derecho a una educación no dogmática sino plural, abierta a la reflexión y a la elaboración de un pensamiento propio. Otro antecedente o fundamento está constituido por la afirmación, en el ámbito educativo, de la libertad de conciencia como exigencia derivada de la libertad de ciencia o pensamiento tal y como se recogía, en 1876, en la Base 2ª de los Estatutos de la Institución Libre de Enseñanza:

Esta Institución es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político: proclamando únicamente el principio la libertad e inviolabilidad de la Ciencia y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquier otra autoridad que la de la conciencia.

Esta libertad de conciencia no implicaba, como en ocasiones se ha dicho, una neutralidad pasiva o aséptica. Para Francisco Giner, la escuela debía excluir toda educación «confesional o dogmática», pero no el «espíritu» o «sentido religioso»; es decir, debía proporcionar una educación religiosa «no confesional, y ni aun ampliamente cristiana» basada en la «tolerancia positiva, no escéptica ni indiferente», y «la simpatía hacia todos los cultos y creencias». Era, además, desde ese pluralismo (in)formativo y educativo, basado en la libertad de conciencia, desde el que Giner se oponía al pluralismo intercentros –el modelo vigente en España según la interpretación vigente de la Constitución– por entender que dividía a la infancia en «castas mutuamente enemigas» e «incomunicadas desde la cuna».<sup>15</sup>

Una tercera fundamentación, precedente asimismo de la libertad de pensamiento, conciencia y creencias de los menores, provendría –en ese llamado ya en sus orígenes «El siglo de los niños»–<sup>16</sup> de las ideas del movimiento internacional de la Escuela Nueva, o de la llamada educación progresiva, con su acento en la necesidad de atender a las necesidades e

<sup>15</sup> Francisco Giner de los Ríos, «La enseñanza confesional y la escuela», *Obras completas* (Madrid: La Lectura, 1922), t. VII, 68-70, «La política y la escuela, según Kelsen», *Obras completas* (Madrid: La Lectura, 1927), t. XVI, 260, y «La verdadera descentralización en la enseñanza del Estado», *Obras completas* (Madrid: La Lectura, 1933), t. XII, 135 y 137.

<sup>16</sup> Ellen Key, *El siglo de los niños (estudios)* (Barcelona, Heinrich y Cª, 1907). Edición original de 1900.

intereses del escolar y en el derecho del menor al respeto –un concepto educativo clave– por parte de los padres y educadores.<sup>17</sup>

Reflejo de dicha orientación pedagógica serían, por ejemplo, los acuerdos adoptados por la Convención de Maestros Americanos celebrada en 1928 en Buenos Aires. En especial cuando en ellos se afirma que «todo niño tiene derecho», por un lado, «a ser “niño”, a que se le respete en sus intereses, sus necesidades y su actividad espontánea y personal» y, por otro, «a “hacer” para saber, a ser descubridor y creador».<sup>18</sup> O la Carta de los Derechos del Niño aprobada en 1929 por el grupo madrileño de la Liga Internacional de Educación Nueva que, entre los derechos de «carácter psicológico», incluía el de «ser un agente de su propia educación e instrucción» y «sentir el placer de la investigación y del descubrimiento de la verdad». Y, entre los de «carácter pedagógico», el «derecho a que se respete su futura personalidad, no imponiéndosele prematuramente ideas o concepciones de la vida que dificulten o impidan la libre formación de conciencia».<sup>19</sup>

El derecho a la libre formación de la conciencia sería retomado durante la Segunda República, junto con los del laicismo –art. 48 de la Constitución de 1931– y la neutralidad en la escuela. Primero, por la Orden de 12 de enero de 1932 que, al enviar un ejemplar de la Constitución a todas las «escuelas nacionales», determinaba los principios que debían regir la actividad escolar. Poco después, con algún matiz diferencial, en un libro escolar de autoría colectiva elaborado con el propósito de explicar la Constitución en las escuelas. La Orden ministerial ligaba el respeto a la conciencia del escolar al principio constitucional del laicismo en la enseñanza. Rechazaba en la escuela el dogmatismo y el sectarismo, así como «toda propaganda política, social, filosófica y religiosa» con el fin de no «coaccionar las conciencias», pero lo hacía desde la definición de la escuela como un «lugar neutral» que debía inhibirse «de los problemas religiosos» por ser un espacio «de todos» que aspiraba a

<sup>17</sup> El texto fundamental sobre este último aspecto es el de Janusz Korczak, *El derecho del niño al respeto. Cuando vuelva a ser niño. Diario del Ghetto* (México D. F., Trillas, 1993) publicado originalmente en 1929. Sobre la relación de derechos del niño elaborada por Korczak, véase Antonio Pombo Sánchez, *La derrota de la razón. Janus Korczak, médico, educador y mártir* (s. l.: Xoroi Edicions, 2017), 132-134.

<sup>18</sup> Fernando Sainz, *Los derechos del niño* (Madrid: CIAP, s.a.), 53.

<sup>19</sup> Sainz, *Los derechos del niño*, 57-58.

ser «para todos».<sup>20</sup> El libro escolar de autoría colectiva, publicado en 1933 con el título de *El Evangelio de la República. La Constitución de la Segunda República explicada a los niños*, partía asimismo del mandato constitucional de la enseñanza laica derivando del mismo el principio del «respeto» tanto a la «conciencia» de los escolares como a la del docente, pero lo hacía desde una perspectiva más positiva o activa al interpretar dicho mandato no como un «concepto ofensivo» para las religiones, sino en defensa y desde el respeto a todas las creencias. Sin «libertad de conciencia», se concluía, «no hay religiosidad posible»; es decir, no hay libertad religiosa.<sup>21</sup>

### LA CONVENCIÓN DE 1989 Y LOS DERECHOS MENTALES, (IN)FORMATIVOS Y EDUCATIVOS DE LOS MENORES

La Convención de 1989 retoma y se basa en parte, entre otros, en los principios que sustentan los antecedentes mencionados.<sup>22</sup> Pero va más allá. Significa el paso de la consideración del menor no como un adulto en miniatura, o solo en fase de transición a la vida adulta, sino como un ser humano con sus aspiraciones, deseos, intereses y necesidades específicas. Y, como consecuencia, añade a la idea de protección –que, como es obvio, persiste, se actualiza y refuerza– la de autonomía, constituyendo al menor no ya como objeto de derechos y obligaciones –que también–, sino como sujeto o titular de derechos y obligaciones propias, cuyo desarrollo evolutivo y ejercicio debe ser tutelado por los poderes públicos y guiado por los padres o tutores: «el niño o la niña no pertenecen a su familia ni al Estado, se pertenece a sí mismo».<sup>23</sup> Es en este sentido en el que puede afirmarse que la Convención de 1989 constituye un hito en el progresivo «carácter puerocéntrico del Derecho», apreciable

<sup>20</sup> *Historia de la Educación en España. IV. La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)* (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1991), 165.

<sup>21</sup> *Historia de la Educación en España. IV. La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)*, 335-336.

<sup>22</sup> Para una visión general de la Convención de 1989 –antecedentes, génesis, contenido, principios rectores, aspectos susceptibles de crítica, reservas y aplicación, etc.–, véase Paulí Dávila Balsera y Luis María Naya Garmendia, «La infancia en Europa: una aproximación a partir de la Convención de los Derechos del Niño», *Revista Española de Educación Comparada* 9 (2003): 83-133.

<sup>23</sup> UNICEF – Comité País Vasco, «El concepto de niño: de objeto a sujeto de derechos», en Paulí Dávila y Luis M.<sup>a</sup> Naya (coords.), *La infancia en la historia: espacios y representaciones* (Donostia: Erein, 2005), t. I, 905.



durante las «últimas décadas del siglo XX», origen de «una nueva materia o campo jurídico con entidad propia: el derecho del menor».<sup>24</sup>

¿Qué derechos mentales, educativos e (in)formativos de los menores recoge la Convención de 1989? ¿Cuál es la función y papel de los padres en esa nueva concepción de la infancia y de la minoridad? ¿Qué cuestiones planteó su génesis y firma? ¿Cuál es su vigencia y estatus legal en el ordenamiento jurídico español?

La Convención comienza (art. 1) con una clarificación necesaria: se entiende por «niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad». Con ello viene a identificar infancia con minoridad, y niño o niña con el o la menor de edad.

Los derechos-libertades mentales de los menores establecidos por la Convención constituyen, en síntesis, una actualización ampliada de los anteriormente expuestos a título de antecedente. En primer lugar, la «libertad de expresión» que incluye el derecho a recibir una información plural o «libertad de buscar, recibir, y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño» (art. 13-1). En esta misma línea, y en relación con «los medios de comunicación», se establece que los Estados «velarán porque el niño tenga acceso a información y material de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental» (art. 17). Un deber estatal que implica una acción positiva que va más allá de su ámbito estricto de actuación. En otro caso, sería ineficaz y carecería de sentido.

En segundo lugar, la Convención reconoce a los menores una serie de derechos-libertades cuya inclusión solo viene a reforzar las que ya les estaban reconocidas, como tales seres humanos, por la DUDH de 1948: «la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión» (art. 14-1),<sup>25</sup> «la

<sup>24</sup> Belén Rodrigo Lara, «El menor de edad y su derecho de libertad religiosa como agentes determinantes del interés superior del niño», *Anuario de Derecho Eclesiástico del Estado XXXV* (2019): 357.

<sup>25</sup> El «derecho a la libertad de conciencia, de pensamiento y de religión, sin perjuicio de las responsabilidades que las legislaciones nacionales reservan a estos ámbitos a los padres o personas

libertad de profesar la propia religión o las propias creencias» (art. 14-3) y las libertades «de asociación» y «de celebrar reuniones pacíficas» (art. 15.1).

En tercer lugar, como complemento y en concordancia con lo anterior, se declara como derecho-deber de los «padres» y, en su caso, «representantes legales», «guiar al niño en el ejercicio de su derecho [a la libertad de pensamiento, conciencia y religión] de modo conforme a la evolución de sus facultades» (art. 14.2), una concreción de su derecho-deber general de dirigir y orientar de forma apropiada al menor para que este «ejerza los derechos reconocidos en la presente Convención» (art. 5). En otras palabras, los padres y tutores legales guían, dirigen y orientan al menor, con el fin de prepararle para el ejercicio progresivo de sus derechos y libertades. Una tarea en la que «su preocupación fundamental será el interés superior del niño» (art. 18.1). Un «interés superior», el del menor, reiterado una y otra vez en la Convención (arts. 3.1, 9.1, 18.1, 37.c y 40.2.b.iii) que se sobrepone y prima sobre cualquier otro.

En cuarto y último lugar, la Convención regula otros dos aspectos – además del relativo de modo específico al derecho a la educación (art. 28)– que afectan a sus derechos educativos o limitan la libertad de creación de centros docentes por particulares o entidades. En el primer caso, los Estados «garantizarán» al menor, «que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos» que le afectan, «teniéndose debidamente en cuenta» sus «opiniones [...], en función de la edad y madurez» del mismo (art. 12.1), en especial «en todo procedimiento judicial o administrativo» que le afecte (art. 12.2). Es decir, en todo lo relativo, entre otras cuestiones, a sus estudios, formación y educación.<sup>26</sup>

En el segundo caso, primero se establece el ideario educativo o fines a los que deberá estar encaminada la educación de los menores (art. 29.1):

---

encargadas de los mismos», figura asimismo en la Carta Europea de Derechos del Niño de 21 de septiembre de 1992 (art. 18).

<sup>26</sup> La LOMCE de 2013 incumplía dicho precepto en dos ocasiones: en la incorporación del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria a los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento (art. 27.2) y a la Formación Profesional Básica (art. 41.1.c). En ambos casos, se atribuía la decisión a los padres o tutores sin siquiera dar audiencia al menor.

a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades.

b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas.

c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país que sea originario y de las civilizaciones distintas a la suya.

d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos, y personas de origen indígena.

e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

Y de inmediato, como límite a la libertad de creación y dirección de «instituciones de enseñanza» por particulares y entidades, se establece la condición de que «se respeten los principios» de dicho ideario educativo (art. 29.2).

La cuestión de la libertad de pensamiento, conciencia y religiosa de los menores, introducida a propuesta de Estados Unidos, fue una de las más controvertidas tanto en la elaboración como en la firma del Convenio, llegando incluso a poner en cuestión su aprobación.<sup>27</sup> Al final la Convención fue aprobada, pero 18 países la firmaron con reservas relativas todas ellas a los derechos reconocidos a los menores en los artículos 12 a 17 y, en especial, a la libertad de pensamiento, conciencia y religión (art. 14.1). En su mayor parte se trataba de países árabes que aducían, en síntesis, que dichas libertades se oponían al derecho islámico o cherámico, a la legislación estatal y, en definitiva, al derecho, usos y costumbres de educar a los menores en la religión de sus padres. El Estado polaco indicó que, en todo caso, los derechos enunciados en los artículos 12 a 17 se ejercerían «con respeto de la

<sup>27</sup> María Cebriá García, «El derecho a la libertad religiosa del menor: problemas que plantea», *Anuario de la Facultad de Derecho. Universidad de Extremadura* 19-20 (2001-2002), 137. Posteriormente, sin embargo, Estados Unidos, junto con Somalia, no firmó la Convención una vez aprobada. La relación de países firmantes distinguiendo aquellos que, en aquel momento, la habían ratificado o adherido a ella, o solo la habían firmado, figura al final del Instrumento de ratificación publicado en el *Boletín Oficial del Estado* (BOE) de 31 de diciembre de 1990, n.º 313, pp. 38903-38904.

patria potestad, de conformidad con las costumbres y tradiciones polacas sobre la posición del niño dentro y fuera de la familia». Y el Estado del Vaticano se reservó el derecho de interpretar la Convención de manera que se salvaguardaran «los derechos primarios e inalienables de los padres, en particular, entre otros, los derechos que conciernen a la religión».<sup>28</sup> La posición del Vaticano era, y sigue siendo, plenamente coherente con el derecho y «gravísimo deber» de educar a sus hijos «según la doctrina enseñada por la Iglesia», impuesto a los «padres cristianos» –léase católicos– en los cánones 226.2 y 1136 del Código de Derecho Canónico.

El Estado español no solo firmó la Convención el 26 de enero de 1990, sino que la ratificó el 30 de noviembre de dicho año, con una matización y una discrepancia sin relación alguna con el tema aquí tratado, siendo publicada en el *Boletín Oficial del Estado* el 31 de diciembre de 1990. De este modo ha pasado a formar parte, como tratado o convención internacional, del ordenamiento jurídico español, tal y como estipulan los artículos 39.4 y 96.1 de la Constitución española (CE), y así ha sido desarrollada tanto por la Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor (LOPJM) de 15 de enero de 1996 modificada posteriormente por Ley de 28 de julio de 2015, como por la legislación autonómica.

Asimismo, se incorpora a la Constitución de 1978 –es decir, adquiere rango constitucional– por una doble vía. Primero, como acuerdo internacional ratificado por España, alcanza el carácter de norma a tener en cuenta en la interpretación de «los derechos fundamentales» y «las libertades que la Constitución reconoce» (art. 10.2 CE), entre ellos el «derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones» (art. 27.3 CE), y «la libertad de creación de centros docentes» (art. 27.6 CE). En otras palabras, el párrafo de la Constitución que fue introducido en el Senado por la Unión de Centro Democrático para reforzar y garantizar justamente estos dos derechos –como se detalló en la primera parte de este ensayo–, obliga ahora a tener en cuenta, al mismo nivel constitucional, una serie de derechos y libertades –los reconocidos a los menores por la Convención de 1989– cuyo encaje o compaginación con los

<sup>28</sup> Cebriá García, «El derecho a la libertad religiosa del menor», 137-138.

mencionados, entre otros, resulta al menos problemático y limitativo por no decir conflictivo. En segundo lugar, la Convención de 1989 se incorpora al bloque normativo constitucional de modo directamente aplicable y sin necesidad de recurrir a la vía interpretativa, en virtud del art. 39.2 CE donde se establece que «los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos». Pese a todo ello, una parte de la doctrina, de los organismos legisladores y de la judicatura hasta el más alto nivel, opta, a nuestro juicio, por seguir escribiendo, legislando o juzgando como si dicha Convención no existiera o no tuviera nada que ver con los derechos y libertades relativas a la enseñanza o con otros derechos y libertades fundamentales como la libertad religiosa, entre otras.

### LA LEY ORGÁNICA DE PROTECCIÓN JURÍDICA DEL MENOR DE 15 DE ENERO DE 1996

Con independencia de lo anterior, la Convención de 1989 ha sido desarrollada en España por la LOPJM de 15 de enero de 1996. Su Exposición de Motivos recoge perfectamente el cambio y los nuevos aires aportados por la misma:<sup>29</sup>

Las transformaciones sociales y culturales operadas en nuestra sociedad han provocado un cambio en el status social del niño y, como consecuencia de ello, se ha dado un nuevo enfoque a la construcción del edificio de los derechos humanos de la infancia.

Este enfoque reformula la estructura del derecho a la protección a la infancia vigente en España y en la mayoría de los países desarrollados desde finales del siglo XX, y consiste fundamentalmente en el reconocimiento pleno de la titularidad de los derechos en los menores de edad y de una capacidad progresiva para ejercerlos.

De acuerdo con ello, continua diciendo la Exposición, la nueva ley introduce «la condición de sujeto de derechos a las personas menores de

<sup>29</sup> Los cambios introducidos por la Ley de 28 de julio de 2015, «de modificación del sistema de protección a la infancia y adolescencia», no afectan a las cuestiones aquí tratadas. En lo que a la educación se refiere, solo se modificaron, en la Disposición final séptima, los criterios establecidos en la LOMCE de 2013 para la admisión de alumnos en los centros docentes.

edad», así como «la dimensión en el desarrollo evolutivo en ejercicio de sus derechos», promoviendo «su autonomía como sujetos [...] activos, participativos y creativos, con capacidad de modificar su propio medio personal y social» a fin de que puedan ir «construyendo progresivamente una percepción de control acerca de su situación personal y de su proyección de futuro».

Siguiendo el espíritu y la letra de la Convención de 1989, la LOPJM dedica un extenso artículo 2 al «interés superior del menor» declarando de modo específico su «derecho» a que dicho «interés superior sea valorado y considerado primordial en todas las acciones y decisiones que le conciernan, tanto en el ámbito público como privado». En cuanto a los derechos y libertades mentales, educativos e (in)formativos, se establecen y regulan:

- a) El «derecho a buscar, recibir y utilizar la información adecuada a su desarrollo», prestándose «especial atención a la alfabetización digital y mediática». En cuanto a la información que reciban –y esto es lo más relevante– tanto «los padres o tutores» como «los poderes públicos velarán» que sea «veraz, plural y respetuosa con los principios constitucionales» (art. 5). Retengamos el principio de pluralidad informativa como obligación-deber de los padres o tutores y de los poderes públicos.
- b) El «derecho a la libertad de ideología, conciencia y religión. [...] Los padres y tutores tienen el derecho y el deber de cooperar para que el menor ejerza esta libertad de modo que contribuya a su desarrollo integral» (art. 6).

Tres observaciones: a) se sustituye el término «pensamiento» de la Convención de 1989 por el de «ideología», a mi juicio más polisémico; b) como ya sucedía en la citada Convención, no se trata de tres libertades diferentes, sino de una única libertad, en singular; y c) los verbos guiar y dirigir utilizados en la Convención para caracterizar la función-deber de los padres y tutores en relación con el desarrollo del ejercicio de estas y otras libertades o derechos del menor, se sustituyen por el de cooperar.

Y dos comentarios. El primero es que considero más completa y acertada la redacción del artículo 19 de la Ley de la Generalidad Valenciana,

de 21 de diciembre de 2018, de «derechos y garantías de la infancia y la adolescencia»:

Las personas progenitoras y tutoras, en el desempeño de su derecho y deber de cooperar en el ejercicio del derecho de niños, niñas y adolescentes a la libertad de ideología, conciencia y religión, escucharán sus opiniones, fomentarán el desarrollo de un criterio propio y respetarán sus convicciones.

El segundo es que el respeto a la libertad de conciencia y a las convicciones religiosas y morales del alumnado «de acuerdo con la Constitución», figura en nuestra legislación desde la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985 –art. 6, 3.º f)–, sin que dicho reconocimiento haya tenido desarrollo o efecto alguno desde el punto de vista práctico, legal o judicial. Nada extraño si se tiene en cuenta que esa misma legislación, como se verá, contradice en más de una ocasión dicho deber de respeto.

- c) Los derechos de participación plena «en la vida social, cultural, artística y recreativa de su entorno», de incorporación «progresiva a una ciudadanía activa», de «asociación» y de participación «en reuniones públicas y manifestaciones pacíficas» (art.7).
- d) La «libertad de expresión» (art. 8).
- e) El «derecho a ser oído y escuchado [...], tanto en el ámbito familiar como en cualquier procedimiento administrativo, judicial o de mediación en que esté afectado y que conduzca a una decisión que incida en su esfera personal, familiar o social, teniéndose debidamente en cuenta sus opiniones en función de su edad y madurez» (art. 9).

Los derechos mentales, educativos e (in)formativos de los menores están pues reconocidos en el ordenamiento jurídico español tanto a nivel constitucional, desde la ratificación el 30 de noviembre de 1990 de la Convención de 1989, como en su desarrollo legislativo, en este caso desde la publicación en el BOE, el 17 de enero de 1996, de la LOPJM de 15 de enero de dicho año. Queda por ver cómo han sido interpretados y aplicados judicialmente, así como el tratamiento doctrinal de los mismos. Pero

antes es necesario aclarar algunas cuestiones relativas a la naturaleza y límites del derecho de los padres a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus convicciones, a la función, papel y asimismo límites de la acción de los poderes públicos en esta cuestión y, cómo no, al alcance y virtualidad de la libertad de pensamiento, conciencia y religión de los menores.

### **EL DERECHO DE LOS PADRES A QUE SUS HIJOS RECIBAN LA FORMACIÓN RELIGIOSA Y MORAL ACORDE CON SUS CONVICCIONES (ART. 27-3 CE): NATURALEZA, TITULARIDAD Y LÍMITES**

El derecho reconocido a los padres en el art. 27-3 de la CE tiene, bajo esa redacción u otras similares, un fuerte respaldo en los tratados y acuerdos internacionales. En unos se habla, de modo más amplio, del derecho «preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos» (art. 26.3 de la DUDH de 1948) o del derecho a «la educación y la enseñanza de sus hijos conforme a sus convicciones religiosas, filosóficas y pedagógicas» –art. 14.3 de la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea de 1990– y, en otros, se limita dicho derecho, como en la CE, a la «educación religiosa y moral» (arts. 18 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y 13.3 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1996). ¿Cómo casar este derecho con el de los menores a la libertad de pensamiento, conciencia y religión? La misma Carta Europea de Derechos del Niño de 21 de septiembre de 1992, tras reconocer dicha libertad en su artículo 18 añade que ello se hace «sin perjuicio de las responsabilidades que las legislaciones nacionales reserven a estos ámbitos a los padres o personas encargadas de los mismos». Una manera elegante de curarse en salud sin abordar el problema y dejando a los legisladores y tribunales de cada país su solución práctica. Es decir, el ejercicio efectivo de dicha libertad por los menores.

El problema se ha planteado desde el punto de vista judicial cuando los deseos de los padres divergen entre sí, o se oponen al bienestar de los hijos –sea lo que sea o cómo se interprete dicho bienestar– o a las preferencias u opciones de estos últimos cuando poseen ya un grado de madurez suficiente para formarlas y expresarlas. También en aquellos



casos en los que la legislación educativa de cada Estado choca con las convicciones religiosas o morales de los padres. De un modo u otro, ello ha obligado a la doctrina –profesionales del derecho que reflexionan y escriben sobre estas cuestiones– y a los jueces a plantearse cuál es la naturaleza del mencionado derecho de los padres, y si dicho derecho posee algún tipo de límite como consecuencia del que sus hijos tienen a la libertad de pensamiento, conciencia y religión o viceversa.

### Naturaleza y extensión

En cuanto a la naturaleza y extensión de este derecho parental, conviene primero precisar que se entiende por «convicciones». El Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TDEH) ha entendido que este término hay que interpretarlo en conexión con la libertad de pensamiento, conciencia y religión, y que es no sinónimo de cualesquiera opiniones o ideas por requerir «un cierto grado de fuerza, seriedad, coherencia y relevancia».<sup>30</sup> En palabras de Meix Cereceda, se trataría, en todo caso de ideas «dignas de respeto en una sociedad democrática y compatibles con la dignidad humana». Su función en el sistema educativo, sería la de «potenciar el pluralismo [...] y erradicar cualquier adoctrinamiento contrario a la convivencia democrática».<sup>31</sup>

Clarificada esta cuestión previa, son varias las controversias doctrinales y judiciales. En primer lugar, ¿abarca solo la formación religiosa y moral o también las convicciones ideológicas, filosóficas y pedagógicas, como se indica en el art. 14.3 de la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea? El Tribunal Supremo (TS) en sentencia de 11 de febrero de 2009 entendió que dicho derecho se refiere «al mundo de las creencias y de los modelos de conducta individual que, con independencia de respetar esa moral común subyacente en los derechos fundamentales, cada persona es libre de elegir para sí y de transmitir a sus hijos».<sup>32</sup> Sin embargo, el TC en la sentencia 133/2010, de 2 de diciembre, sobre el

<sup>30</sup> Beatriz Souto Galván, «La libertad de creencias del menor», *Revista Europea de Derechos Fundamentales* 28 (2015): 199.

<sup>31</sup> Pablo Meix Cereceda, *El derecho a la educación en el sistema internacional y europeo* (Valencia: Tirant lo Blanch, 2014), 77 y 78.

<sup>32</sup> Beatriz Souto Galván, *Educación y creencias. Nuevas y viejas cuestiones sobre querrelas educativas* (Madrid: Dykinson, 2012), 26-27.

*homeschooling*, entendió que ese derecho no incluye el de elegir el tipo de educación que en este caso se deseaba para los hijos –la enseñanza en el hogar–, por encontrar dicho derecho el límite del deber constitucional de la escolarización obligatoria.

Sigamos: ¿incluye o no la libertad de elección de centro docente? ¿Estamos ante un derecho prestacional y, por tanto, ante la obligación estatal de crear disciplinas específicas, de índole confesional, para formar al alumnado en las convicciones religiosas y morales de los padres, o los poderes públicos han de limitarse, en este punto, a garantizar dicha formación en el ámbito familiar, en lugares propios de cada confesión religiosa o incluso en locales de centros docentes públicos fuera del horario escolar y a cargo, en todos los sentidos, de cada confesión religiosa o grupo social con unas creencias determinadas?<sup>33</sup> ¿Se trata de un derecho-función o de un derecho-libertad? Si se conceptúa como un derecho-función, «la finalidad perseguida por los padres con el ejercicio del derecho sería el interés del menor que, de este modo, vendría a ser objeto y, a la vez, límite del ejercicio»; sin embargo, si se trata de un derecho-libertad su «ejercicio persigue satisfacer el interés paterno, no el de los hijos», que los padres pueden o no ejercer ya que se fundamenta no en la titularidad de la patria potestad –en tal caso, sería un derecho-deber– sino en su libertad religiosa.<sup>34</sup> Esta última distinción nos lleva a los debates sobre su titularidad y, como consecuencia, sus límites.

## Titularidad

En este punto, las controversias e interpretaciones divergentes en función de la cosmovisión, ideología o concepción del mundo y de la vida del tratadista o juez, aparecen de nuevo. Para unos, estamos ante un auténtico derecho de los padres en su propio interés y en defensa de la unidad familiar. Otros atribuyen el derecho a los hijos si bien los padres lo ejercen de hecho por representación cuando los menores no han

<sup>33</sup> Souto Galván, *Educación y creencias*, 30-31.

<sup>34</sup> Miguel Ángel Asensio Sánchez. «Libertad religiosa del menor y relaciones paterno-filiales: conflictos». *Revista Española de Derecho Canónico* 72 (2015): 22-23. Esta segunda opción es la que, a juicio del autor, «mejor responde a nuestra realidad legislativa y, por eso, entendemos que cuando los padres eligen la educación religiosa de los hijos o deciden bautizarlos, están ejerciendo su propio derecho de libertad religiosa y no una de las funciones inherentes a la patria potestad; tampoco puede entenderse como un ejercicio por representación del derecho a la libertad religiosa del menor» (p. 15).

alcanzado el grado de madurez suficiente para ejercerlo personalmente, circunstancia que según el ordenamiento jurídico español deberá ser apreciada, en cada caso, por el juez o jueces de turno. Para otros, se trataría de un derecho-deber: derecho frente al Estado y deber en relación con los hijos y sus intereses.<sup>35</sup>

Dentro de esta última interpretación hay asimismo amplias divergencias en cuanto al alcance de este deber y de cuáles sean dichos intereses o, en último término, cuál es el interés, siempre superior, del menor. Hay quienes, establecido dicho deber en interés del menor, entienden que ello no empece la acción de proselitismo sobre el mismo introduciéndole en los ritos, prácticas y creencias de una confesión religiosa determinada prácticamente desde su nacimiento,<sup>36</sup> y quienes, por el contrario, sostienen que el carácter personalísimo del derecho de libertad religiosa o de creencias de los menores convierte en «abusivo» y legalmente «ilícito» el hecho de que los padres adopten decisiones de transcendencia religiosa como las indicadas, aunque paradójicamente haya casos en que un mismo autor entienda que el derecho a la libertad religiosa o de creencias de los menores actúa, en este sentido, como límite a la libertad religiosa de los padres (art. 16-1 CE), pero no al derecho a que los hijos reciban una formación religiosa y moral determinada en el ámbito escolar (art. 27.3 CE).<sup>37</sup>

## Límites

Todos los derechos, incluidos los fundamentales son limitados, ya lo sea por razones intrínsecas, derivadas de su mismo contenido, o extrínsecas, por su «encuentro y colisión con otros».<sup>38</sup> El derecho parental a que los hijos reciban una formación religiosa y moral acorde con sus convicciones tiene al menos tres límites.

<sup>35</sup> María Rosa García Vilardell, «La libertad de creencias del menor y las potestades educativas paternas: la cuestión del derecho de los padres la formación religiosa y moral de sus hijos». *Revista Española de Derecho Canónico* 66 (2009): 339-342 y 346-349.

<sup>36</sup> García Vilardell, «La libertad de creencias del menor», 340-342, entre otros autores.

<sup>37</sup> Francisco Rivero Hernández, «Límites de la libertad religiosa y las relaciones personales de un padre con sus hijos (Comentario de la STC 141/2000, de 29 de mayo)», *Derecho Privado y Constitución* 14 (2000): 267-269.

<sup>38</sup> Rivero Hernández, «Límites de la libertad religiosa», 246.

Uno de ellos, en el caso español, es el ya mencionado de la obligatoriedad de la escolarización básica (art. 27.4 CE) y, por tanto, la no constitucionalidad de la llamada «enseñanza en el hogar». Vale la pena transcribir –por su defensa implícita del pluralismo intracentros frente al intercentros judicialmente impuesto en otras sentencias– aquellos párrafos de la sentencia del TC 133/2010, de 2 de diciembre, en los que se fundamenta la decisión adoptada:

La educación a la que todos tienen derecho [...] no se contrae [...] a un proceso de mera transmisión de conocimientos [...], sino que aspira a posibilitar el libre desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos [...] y comprende la formación de ciudadanos responsables llamados a participar en los procesos que se desarrollan en una sociedad plural [...] en condiciones de igualdad y tolerancia, y con pleno respeto a los derechos y libertades fundamentales del resto de sus miembros [...].

[...] Este objetivo, complejo y plural, es el que conforme al art. 27.2 CE, ha(n) de perseguir el legislador y el resto de los poderes públicos a la hora de configurar el sistema de enseñanza dirigido a garantizar el derecho de todos a la educación, y el mandato de su consecución es el principio constitucional al que sirve la imposición normativa del deber de escolarización en el marco de la enseñanza básica obligatoria. [...]

[...] el sistema educativo en general y la enseñanza básica en particular [...] han de servir también a la garantía del libre desarrollo de la personalidad individual en el marco de una sociedad democrática y a la formación de ciudadanos respetuosos con los principios democráticos de convivencia y con los derechos y libertades fundamentales, una finalidad ésta que se ve satisfecha más eficazmente mediante un modelo de enseñanza básica en el que el contacto con una sociedad plural y con los diversos y heterogéneos elementos que la integran, lejos de tener lugar de manera puramente ocasional y fragmentaria, forma parte de la experiencia cotidiana que facilita la escolarización.<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> Sentencia del TC 133/2010, de 2 de diciembre, BOE 5 de enero de 2011: 121-122.

Tal y como se desprende de los párrafos anteriores, la existencia de un ideario constitucional educativo y político (arts. 27.2, 1.1 y 9.2 CE), es decir, de una Constitución «militante», supone un segundo límite al derecho parental establecido en el art. 27.3 CE. Y no solo porque excluya entre las opciones posibles el modelo de educación de la «enseñanza en el hogar» –aunque se base en razones religiosas y morales–, sino porque el tipo de formación religiosa y moral por el que opten los padres para educar a sus hijos encuentra el límite de dicho ideario político-educativo constitucional; es decir, del derecho del menor a una educación democrática que promueva la igualdad, el pluralismo y la libertad como valores éticos. El derecho a la educación no es, por tanto, constitucionalmente «neutral desde un punto de vista moral y debe orientarse –positivamente– a la impregnación del educando de ciertos valores que constituyen una moral cívico-democrática, deshaciendo cualquier equívoco respecto a la posible neutralidad axiológica del Estado en la tarea educativa del Estado».<sup>40</sup>

El tercer límite al derecho de los padres a que sus hijos reciban una formación religiosa y moral acorde con sus convicciones procede no ya del derecho a la educación del menor, sino de su derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y religión introducida en nuestra Constitución desde la firma y ratificación por España de la Convención de 1989. Una sola libertad –no tres libertades distintas sin relación entre sí– que un sector doctrinal sintetiza, en una sola palabra, como libertad de creencias. Un derecho-libertad que, en caso de conflicto con otros derechos y libertades –entre ellos los de los padres–, debe ser interpretado de acuerdo con la prevalencia del «interés superior del menor».

## LA LIBERTAD DE PENSAMIENTO, CONCIENCIA Y RELIGIÓN DEL MENOR

La tesis o interpretación doctrinal y judicial de que la libertad de creencias del menor solo puede ser ejercida personal y directamente cuando alcance un grado de madurez suficiente, plantea al menos dos cuestiones: una es la actitud y comportamiento de los padres con anterioridad a dicho momento en relación con su derecho-deber de preparar

<sup>40</sup> Benito Aláez Corral, «El ideario educativo constitucional como límite a las libertades educativas», *Revista Europea de Derechos Fundamentales* 17 (2011): 124.

al menor para el ejercicio de dicha libertad; otra es la determinación del ese momento. Por lo que se refiere a la libertad religiosa –«inmunidad de coacción en materia religiosa», libertad para tener o cambiar de religión y para realizar las actividades que conlleva su pertenencia a una u otra, ...–,<sup>41</sup> hay ocasiones en las que la legislación de cada país determina dicho momento. Portugal y Suiza, por ejemplo, fijan la edad de 16 años, Finlandia 15 e Italia y Alemania 14. En España nada se dice al respecto, si bien para otras cuestiones –matrimonio, contrato laboral, emancipación, ...– suele fijarse una edad que oscila entre los 14 y los 16 años, edades normalmente admitidas por la doctrina en relación con el ejercicio por el menor de la libertad religiosa, aunque en algún caso haya quien proponga los 12 años.<sup>42</sup> Queda, por tanto, a los tribunales de justicia apreciar, en cada caso, si el menor posee el grado suficiente de madurez para ejercer la libertad religiosa entendida del modo restrictivo que acaba de decirse. Es decir, más como una libertad confesional que como una libertad integrada en las de pensamiento y conciencia formando parte de la más amplia libertad de creencias. Al enfocarse la cuestión desde esta perspectiva confesional queda sin resolver el tema de la libertad de pensamiento, conciencia y creencias de los menores antes de la edad en que se considere, por el legislador o los tratadistas y jueces, que poseen madurez suficiente para ejercerla por sí mismos.

En efecto, si se acepta la interpretación de que antes de dicha edad la inserción del menor en una confesión religiosa es un derecho parental derivado de su libertad religiosa, sin más límites que los genéricos que el ordenamiento jurídico del país establezca para el ejercicio de todo derecho o libertad, la conclusión es que, en el fondo, se está aplicando de hecho, para el período anterior a la mencionada edad, la misma reserva que hicieron a la Convención de 1989 aquellos países que estimaron que su legislación, usos y costumbres reconocían a los padres el derecho de inculcar a sus hijos sus convicciones religiosas. En otras palabras, cuando hablamos del derecho-libertad de los padres para educar a sus hijos en dichas convicciones ¿estamos hablando de

<sup>41</sup> Cebriá García, «El derecho a la libertad religiosa del menor», 141.

<sup>42</sup> Cebriá García, «El derecho a la libertad religiosa del menor», 142-146; Ángeles Liñán García, «La protección jurídica del menor: especial incidencia de la esfera familiar en su derecho de libertad religiosa y conciencia», *Anales de Derecho* 32 (2014): 11-12; María José Redondo Andrés, «La libertad religiosa del menor». *Anuario de Derecho Eclesiástico del Estado* 20 (2004): 138-139.

un derecho-libertad absoluto o de un derecho-libertad limitado por el que asimismo los menores tienen, desde su nacimiento, a la libertad de pensamiento, conciencia y religión que, repito, se trata de una libertad única, comprendida en la libertad de creencias, en la que no es posible disociar ninguna de sus partes?

La cuestión planteada requiere precisar qué se entiende por dicha libertad. En este punto son clarificadoras las palabras de Martha Nussbaum cuando analiza y defiende lo que ella llama «la tradición estadounidense de libertad religiosa». La conciencia es definida, de acuerdo con dicha tradición, como «la capacidad de buscar sentido en la vida. [...] un aspecto [...] de la dignidad humana», o como un «espacio protegido a su alrededor dentro del cual las personas puedan emprender su búsqueda del sentido de la vida (o no emprenderla, si así lo deciden)» que el Estado debe garantizar.<sup>43</sup> También como la «sede de la imaginación, la emoción, el pensamiento y la voluntad, mediante la cual toda persona busca el sentido de las cosas a su propia manera. [...] una exploración arriesgada y solitaria [...] sin interferencias del Estado ni de la religión ortodoxa. Imponer una ortodoxia a la conciencia equivale a lo que Williams [...] denominó una “violación del alma”». La «conciencia», en suma, «no es invulnerable: puede ser dañada y aplastada, y necesita espacio para desarrollarse», o sea, «respeto».<sup>44</sup>

Esta concepción de la conciencia afecta, por lo que a los menores se refiere, tanto al Estado como a los padres. El Estado, nos dice Nussbaum, «puede instruir en la diferencia religiosa y su historia; puede familiarizar a los alumnos con la multiplicidad de religiones [...]; y puede transmitir como verdadero, y digno de amor, el principio de igual respeto por la conciencia».<sup>45</sup> Esta sería, por ejemplo, la línea seguida por la Carta Europea de los Derechos del Niño de 21 de septiembre de 1992. Tras reconocer, en su artículo 18, el derecho del menor «a la libertad de conciencia, de pensamiento y de religión, sin perjuicio de las responsabilidades que

<sup>43</sup> Martha Nussbaum, *Libertad de conciencia. En defensa de la tradición estadounidense de libertad religiosa* (Barcelona: Tusquets, 2009), 233 y 31.

<sup>44</sup> Nussbaum, *Libertad de conciencia*, 47, 63 y 78. Las referencias las toma Nussbaum de la obra de Roger Williams, *The Bloudy Tenent of the Persecution* (1644) y *The Bloudy Tenent yet More Bloudy* (1652).

<sup>45</sup> Nussbaum, *Libertad de conciencia*, 331.

las legislaciones nacionales reserven a estos ámbitos a los padres o personas encargadas de los mismos», continúa diciendo que:

con el fin de proteger a los menores, conviene un control más estricto de las actividades de las sectas o nuevos movimientos religiosos que puedan tener repercusiones negativas en el ámbito educativo, cultural y social de los niños, y hace suya la Recomendación 1178 del Consejo de Europa de 5 de febrero de 1992 que exige en particular: que el programa del sistema general de educación comprenda una información concreta sobre las religiones más importantes y sus principales variantes, sobre los principios del estudio comparativo de las religiones y sobre la ética y los derechos personales y sociales.

Es decir, por un lado, los poderes públicos deben proteger a los menores frente al considerado «proselitismo abusivo» de las «sectas y nuevos movimientos religiosos» –por lo general a causa de la pertenencia del padre y/o la madre a dichos movimientos–.<sup>46</sup> Por otro, deben promover políticas educativas activas que faciliten el conocimiento y respeto de otras creencias. Es decir, implantar, en lo que a la educación religiosa se refiere, un modelo integrado y plural, que eduque en la diversidad, el conocimiento y el respeto de las diversas creencias, frente al modelo segregado donde cada confesión religiosa instruye por separado a los que pertenecen a ella.<sup>47</sup>

<sup>46</sup> Liñán García, «La protección jurídica del menor», 22. No está de más indicar que, por lo general, todas las religiones y creencias pueden considerarse en sus comienzos como sectas –«Doctrina religiosa o ideológica que se aparta de lo que se considera ortodoxo», según la primera acepción del diccionario de la Real Academia Española–, o poseen en sus orígenes rasgos propios de las sectas o grupos minoritarios. El mismo cristianismo nace como una secta o grupo minoritario del judaísmo –se ha estimado que hacia el año 50 los cristianos solo eran unos 1.400 (Rodney Stark, *La expansión del cristianismo. Un estudio sociológico* (Madrid: Trotta, 2009), 19– y, en sus tres primeros siglos, se conformó como una religión con muy diversos grupos-sectas en conflicto entre sí por imponer a los demás su ortodoxia –Antonio Piñero, *Los cristianismos derrotados ¿Cuál fue el pensamiento de los primeros cristianos heréticos y heterodoxos?* (Madrid: EDAF, 2007)–. En realidad, este rasgo, el de la aparición de grupos minoritarios ortodoxos-heterodoxos –los heterodoxos son siempre los otros–, es algo común en todos los movimientos ideológico-religiosos, como también suele serlo la consideración negativo-destructiva, sectaria, de aquellas creencias, en especial las religiosas, con las que se compite o que no se comparten.

<sup>47</sup> Francisco Díez de Velasco, «La enseñanza de las religiones en la escuela en España: análisis del modelo de aula segregada», *Historia y Memoria de la Educación* 4 (2006): 277-306.



La libertad de pensamiento, conciencia y religión de los menores exige en el fondo, aun teniendo cuenta su adecuación al contexto familiar, la aplicación de criterios similares en relación con los padres. La posición de Nussbaum en este punto es clara: se pronuncia –comentando la demanda judicial de unos padres opuestos al uso de determinados libros escolares– contra aquellos padres renuentes a exponer a sus hijos «a otras formas de religión y a los sentimientos, actitudes y valores de otros estudiantes que contradigan» sus «concepciones religiosas» salvo que se les aclare que «los otros puntos de vista son incorrectos» y los suyos «correctos». <sup>48</sup> «¿Por qué es importante para la tolerancia cívica la exposición a concepciones divergentes?», se pregunta Nussbaum. La razón es obvia:

a niños a quienes en casa se enseña a pensar que solo su propio punto de vista es bueno y que todos los demás son *inícuos* (no solo errados) [...] les resultará difícil alcanzar la actitud del igual respeto. Hasta el reconocimiento de una humanidad básica en otro supone un logro, no algo que podamos dar por sentado. El hecho de ver como igual a otro que podría ser fácilmente tratado como inferior, no plenamente humano, requiere llegar a conocer al otro un poco, escuchar su historia. La comprensión no asegura el reconocimiento, pero la ignorancia prácticamente es garantía de no reconocimiento en un clima de polarización y desconfianza. <sup>49</sup>

## EL TRATAMIENTO JUDICIAL DE LOS DERECHOS DE LOS PADRES Y DE LOS MENORES EN CASO DE DIVERGENCIA O CONFLICTO

No creo que haya dudas sobre la constitucionalización, en España, de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 desde su ratificación el 30 de noviembre de 1990. Hemos expuesto, además, lo fundamental de su desarrollo legislativo en relación, sobre todo, con los derechos-libertades de los menores. Queda por ver el tratamiento y aplicación, o no aplicación, judicial de la misma en los casos de conflicto entre los padres –por su pertenencia a distintas confesiones religiosas–, o entre

<sup>48</sup> Nussbaum, *La libertad de conciencia*, 334.

<sup>49</sup> Nussbaum, *La libertad de conciencia*, 337.

estos y los poderes públicos por oponerse a aquellas enseñanzas que, a su juicio, no están acordes con sus convicciones religiosas y morales. Por el uso que en los tribunales españoles se ha hecho, y hace, de las resoluciones del Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH) en este tema, aludiremos también a algunos de los casos planteados ante el mismo.<sup>50</sup>

### **Sentencias relativas a casos de discrepancia entre los cónyuges sobre la educación religiosa de los hijos**

Se trata de sentencias judiciales dictadas, por lo general, tras o con ocasión del divorcio de los cónyuges. Los casos analizados son siete de otras tantas Audiencias provinciales, uno del TS y tres del TEHD. Sus fechas oscilan entre 1980 y 2008 –dos son anteriores a la ratificación del Convenio de 1989– en el primero y segundo caso. Las sentencias del TEDH son una de 1993 y dos de 2013.<sup>51</sup>

Dos son los criterios que prevalecen en las resoluciones judiciales: el de la continuidad en la formación religiosa del menor y, al menos de modo teórico, el de tener en cuenta su interés superior. Dicho esto, se observan diferencias en la valoración de dichos criterios, la no vigencia del derecho del menor a ser escuchado en aquellos casos en que por su edad debería habersele oído, y el predominio de interpretaciones favorables a la religión mayoritaria del país, frente a las minoritarias, a la hora de conceder o denegar la guarda y custodia de los hijos a uno u otro cónyuge, o incluso de quitar la patria potestad a alguno de ellos. Sin entrar en detalles, dos son las cuestiones que destacaría: la del concepto de «proselitismo abusivo», y la del tipo de formación religiosa adecuada para los hijos que salvaguarde el derecho de los padres a educarlos de

<sup>50</sup> No se han consultado directamente todas las sentencias judiciales a las que se alude, solo las más relevantes. En tales casos, su análisis se efectúa a partir de la exposición de las mismas efectuada, con mayor o menor detalle, por quienes, desde el mundo del derecho, las han estudiado y comentado. Por supuesto, se indicarán las fuentes secundarias utilizadas. La naturaleza y propósitos de este ensayo, junto con los de la revista y sus lectores habituales, así como la extensión del mismo, justifican el tipo de análisis llevado a cabo.

<sup>51</sup> La información aquí sintetizada se toma, entre otros trabajos que oportunamente se mencionan, de Cebriá García, «El derecho a la libertad religiosa del menor», 149-154; Liñán García, «La protección jurídica del menor»; Souto Galván, «La libertad de creencias del menor»: 209-214; y, para las sentencias del TEDH, Meix Cereceda, *El derecho a la educación*, 70-103.

acuerdo con sus convicciones en el supuesto no inhabitual, sobrevenido o no, de que difieran.

El concepto de «proselitismo abusivo» es introducido, por ejemplo, por Cebriá García al comentar una sentencia de la Audiencia Provincial de Salamanca de 1999, en la que se desestimó la petición paterna de privar a la madre de la guarda y custodia de la hija menor por pertenecer a los Testigos de Jehová. Ante «un eventual “proselitismo abusivo”», dice, el tribunal falla que «la madre no podrá llevar a su hija a ningún acto religioso sin el consentimiento del padre».<sup>52</sup> Por su parte, Liñán García menciona dicho concepto al referirse a aquellos casos, cada vez más comunes, en los que surgen conflictos entre el ejercicio de la libertad religiosa por el menor, cuando se estima que tiene suficiente madurez para ello, y las creencias de los cónyuges o de alguno de ellos. Y, aunque los cónyuges tendrían, dice, «que tender a ser imparciales ante el fenómeno religioso, la realidad nos muestra que –en muchos casos– intentarán convencer al menor para que siga las convicciones religiosas e ideológicas por ellos profesadas», pudiendo incurrir en «proselitismo abusivo».<sup>53</sup> Una noción o concepto que entiende que es solo aplicable cuando, por su madurez –apreciable en España judicialmente–, el menor puede ejercer el derecho de libertad religiosa, no en edades o momentos anteriores. En su opinión, «debemos partir de la idea de que cuando el menor, debido a su escasa edad, no sea capaz de adoptar decisiones por sí mismo, la religión o convicción en la que será educado lógicamente, será la que le inculquen sus padres en función del derecho reconocido en los textos internacionales de Derechos Humanos y a nivel constitucional (art. 27.3)» de que sus hijos reciban una educación religiosa y moral acorde con sus convicciones.<sup>54</sup> No se plantea la posibilidad, por lo demás obvia y bastante generalizada, de que también en dichas edades pueda producirse un «proselitismo abusivo», sea por los padres o por otras personas con su consentimiento. Basta que se lleve a cabo considerando de forma expresa o implícita, como se decía en la cita anterior de Nussbaum, que las demás creencias son no ya erradas sino inicuas, que no se les enseñe a respetarlas, o incluso, añadiría, que

<sup>52</sup> Cebriá García, «El derecho a la libertad religiosa del menor», 150.

<sup>53</sup> Liñán García, «La protección jurídica del menor», 22.

<sup>54</sup> Liñán García, «La protección jurídica del menor», 17-18.

se le oculte, como decía Blanco White, que las convicciones o creencias que se le transmiten o en las que es socializado, admiten diversas interpretaciones y formas de vivirlas, o que no se respete el hecho de que el menor, a su modo y manera –como cualquier adulta–, está dando forma a las suyas propias.

¿Cuál es, según la jurisprudencia, el tipo de formación religiosa adecuada para los hijos que salvaguarda el derecho de los padres a educarlos de acuerdo con sus convicciones en el supuesto no inhabitual –sobrenido o no tras el matrimonio o relación– de que difieran?

Como se dijo, el criterio de la continuidad en la formación religiosa de los hijos y el del interés superior del menor –un concepto susceptible de interpretaciones divergentes, y subjetivas, en su aplicación– son, por lo general, los que prevalecen en los tribunales. Pero no siempre del mismo modo en cuanto a su alcance. Las sentencias no siguen, en este punto, un criterio unánime y en más de un caso han tenido que ser rectificadas en instancias superiores tras el recurso correspondiente. Hay tribunales que desestiman las peticiones para privar al otro cónyuge de la patria potestad o de la guarda y custodia de los hijos por motivaciones religiosas. Otros, sin embargo, establecen restricciones en el régimen de visitas y comunicación entre el menor y aquel cónyuge que, por lo general, profesa creencias no mayoritarias en el país del que se trate. En este supuesto, la sentencia del TEDH de 12 de febrero de 2013 –caso *Vojnity contra Hungría*– entendió que la medida de suprimir el régimen de visitas al padre de un menor por considerar que sus creencias religiosas, y su insistencia proselitista, podrían ser dañinas para este, era desproporcionada y solo podía acordarse en el supuesto de que dichas creencias o proselitismo supusieran «prácticas peligrosas o expusieran a su hijo a un daño físico o psicológico».<sup>55</sup> El TEDH admitió pues, en este caso, que el proselitismo *per se* no afecta negativamente a los derechos y libertades del menor salvo cuando supone un perjuicio para su salud física o mental, una cuestión que en unos casos podrá ser obvia –en uno u otro sentido–, pero que en otros se presta a muy diversas y subjetivas interpretaciones, en especial por lo que se refiere a la salud mental.

<sup>55</sup> Souto Galván, «La libertad de creencias y el interés superior del menor», 212.

Una sentencia de la Audiencia Provincial de Castellón de 2006, desestimó el recurso de apelación interpuesto por la madre de un menor contra la resolución de un Juzgado de 1ª Instancia que autorizaba «al padre a educar a su hijo en la fe católica» en un proceso de divorcio. La recurrente sostenía que, de no mediar acuerdo entre los progenitores, no podía determinarse judicialmente cuál de las dos opciones religiosas debía primar sobre la otra. La decisión judicial desestimó el recurso argumentando, por un lado, que lo solicitado vulneraba la libertad religiosa del padre. Por otro, que si al alcanzar la mayoría de edad, el menor optaba por unas u otras creencias religiosas, tal y como la madre prefería, «mal podrá hacerlo si durante sus años de formación no recibe ningún conocimiento de enseñanzas religiosas». El tribunal, además, se expresaba en su argumentación haciendo una serie de consideraciones sobre la libertad y la formación religiosa de los menores que iban más allá del caso: desde la «importancia sociológica e histórica del catolicismo en España» y «en el mundo occidental», hasta la necesidad de una formación religiosa, por supuesto católica, como parte «importante» de una «formación integral de los hijos», y la relevancia del «hecho religioso» en «la civilización y la cultura de los pueblos». Todo ello para, tras rechazar la exclusión del adoctrinamiento y la práctica en una confesión religiosa determinada hasta la mayoría de edad, con el fin de que el menor pudiera ejercer entonces la «libertad religiosa con plenitud de madurez y conocimientos» –como solicitaba la madre–, exponer, en un largo párrafo sin desperdicio, cuál debía ser, a su juicio, el tipo de formación religiosa de los hijos que garantiza dicho ejercicio:

No creemos [...] que la única manera posible de acercarse a la religión sea a partir de una previa formación más o menos completa sobre el hecho religioso y las religiones, que pocas personas –aun mayores de edad tienen–. Parece poco realista creer que es posible que la persona tan solo se pueda y se deba iniciar en el hecho religioso y en las prácticas religiosas después de haber estudiado y reflexionado sobre la religión, en base a una formación completa y plural –sobre las diversas opciones religiosas y creencias– que pocas personas tienen y a la que es claro que es difícil acceder durante la minoría de edad. Estos planteamientos abocarían prácticamente a no reconocer más posibilidad de ejercicio responsable de la libertad religiosa de los menores de edad que el

no profesar religión o creencia algunas; limitándose la relación del menor con el hecho religioso a la sola formación –información– aséptica y distanciada sobre las diversas religiones y creencias.

Como ha observado Beatriz Souto, de quien se toman las citas y referencias anteriores, el artículo 18 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1966, que establece la libertad de pensamiento, conciencia y religión, «protege las creencias teístas, no teístas y ateas, así como el derecho a no profesar ninguna religión o creencia». Con independencia de ello, y en relación con el caso planteado –en el que, como es usual, el menor no fue escuchado–, sostiene que

en aquellos supuestos en los que los menores no pueden decidir y no se alcanza un acuerdo por parte de los progenitores, la resolución puede adoptarse teniendo en cuenta la preservación de la identidad religiosa del menor. Sin embargo, en el caso de que todavía no se haya formado esta, la solución más adecuada [...] es la formación en los valores de ambos progenitores, excluyendo [...] la adscripción efectiva de los menores a una confesión religiosa hasta que alcancen suficiente madurez para tomar esa decisión por sí mismos, puesto que impediría la posibilidad de una formación plural que respete el derecho de ambos progenitores a educar a sus hijos de conformidad con sus propias convicciones, es decir, a guiarlos en el ejercicio de su libertad religiosa hasta que puedan ejercitarla plenamente.<sup>56</sup>

Una propuesta de solución realista y acomodada a lo que en estos momentos podría ser el mínimo posible, dada la mentalidad e ideología de buena parte de la doctrina y sobre todo de la judicatura, que además podría tener respaldo en la Sentencia del TC 141/2000, de 28 de mayo, dictada en un recurso de amparo interpuesto por el padre de dos menores de 5 y 12 años, miembro del Movimiento Gnóstico Universal que, por su pertenencia a esta confesión religiosa, había visto restringido por la Audiencia Provincial de Valencia, a instancias de la madre, el régimen de visitas en un proceso de divorcio. Es decir, en una serie de consideraciones

---

<sup>56</sup> Souto Galván, «La libertad de creencias y el interés superior del menor», 216-217.

efectuadas en relación con este caso que, por su índole general, van más allá del mismo:

Desde la perspectiva del art. 16 C.E. [que garantiza la libertad ideológica, religiosa y de culto] los menores de edad son titulares plenos de sus derechos fundamentales, en este caso, de los derechos a la libertad de creencias y a su integridad moral, sin que el ejercicio de los mismos y la facultad de disponer sobre ellos se abandonen por entero a lo que al respecto puedan decidir aquellos que tengan atribuida su guarda y custodia o, como en este caso, su patria potestad, cuya incidencia sobre el disfrute del menor de sus derechos fundamentales se modulará en función de la madurez del niño y los distintos estadios en que la legislación gradúa su capacidad de obrar [...].

En resumen, frente a la libertad de creencias de sus progenitores y su derecho a hacer proselitismo de las mismas con sus hijos, se alza como límite, además de la intangibilidad de la integridad moral de estos últimos, aquella misma libertad de creencias que asiste a los menores de edad, manifestada en su derecho a no compartir las convicciones de sus padres o a no sufrir sus actos de proselitismo, o más sencillamente, a mantener creencias diversas a las de sus padres, máxime cuando estas pudieran afectar negativamente a su desarrollo personal. Libertades y derechos de unos y de otros que, de surgir el conflicto, deberán ser ponderados teniendo siempre presente el «interés superior» de los menores de edad.<sup>57</sup>

### **Sentencias relativas a la objeción de conciencia o veto parental a la acción, en materia educativa, de los poderes públicos**

La inclusión en la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 3 de mayo de 2006 de la asignatura de Educación para la Ciudadanía (EpC), bajo esta u otra denominación, en las enseñanzas primaria y secundaria, dio lugar a una amplia polémica social y jurídico-doctrinal sobre la posibilidad o no de que los padres ejercieran, en relación con ella, la objeción de conciencia –se ha hablado de unos 52.000 objetores–, así como a una

<sup>57</sup> Sentencia del TC 141/2000, de 29 de mayo, BOE de 30 de junio de 2000: 44-45.

serie de litigios judiciales –sobre los 3.000– hasta llegar, tras divergentes sentencias de varios Tribunales Superiores de distintas Comunidades Autónomas, a las cuatro sentencias del TS de 11 de febrero de 2009 que declaraban la constitucionalidad de la nueva disciplina y la imposibilidad de ejercer la objeción de conciencia frente a ella.<sup>58</sup> Buena prueba de la divergencia de opiniones e interpretaciones judiciales es tanto el hecho de que las de los tribunales superiores autonómicos fueran contradictorias entre sí, como la existencia en la mayoría de ellas de votos particulares que bien podríamos calificar de contra-sentencias.

En la primera sentencia, dictada por el Tribunal Superior de Cataluña en 2007, no se dio trámite al recurso de los padres por entender que no existía precepto alguno que estableciera un derecho a la objeción de conciencia que permitiera no cursar dicha materia. En el año 2008 el Tribunal Superior de Asturias desestimó otro recurso por entender que los padres no habían logrado probar el carácter moralmente invasivo, y contrario al derecho reconocido en el art. 27.3 CE, del contenido de la nueva asignatura. Otra cosa, se decía, podría haber sido si el objeto del recurso hubiera recaído no sobre la disposición legal (la LOE) que la establecía, sino sobre algún acto concreto en relación con la enseñanza de la materia. Ese mismo año, 2008, los Tribunales Superiores de Andalucía y La Rioja admitían, sin embargo, la posibilidad de que los padres ejercieran la objeción de conciencia por entender que la nueva materia tenía un carácter inequívocamente moral como se desprendía del contenido de los Reales Decretos que establecían sus enseñanzas mínimas y de los Decretos y Órdenes que los desarrollaban a nivel autonómico.

En sus cuatro sentencias de 11 de febrero de 2009 el TS entendió, primero, que no existía, en este caso, un derecho constitucional a la objeción de conciencia derivado del derecho a la libertad religiosa (art. 16 CE) o de cualquier otro precepto constitucional o legal donde expresamente se

<sup>58</sup> Tanto la nueva disciplina como la sentencia mencionada originarían un debate doctrinal del que, a título de ejemplo, se indican algunos de los trabajos utilizados en esta síntesis: Göran Röllnert Liern, «La neutralidad ideológica del Estado y la objeción de conciencia a la “Educación para la Ciudadanía”», *Cuadernos Constitucionales de la Cátedra Fadrique Furió Ceriol* 60-61 (2007): 271-302; Germán Gómez Orfanel, «Jurisprudencia española sobre educación para la ciudadanía», *Anuario de Derechos Humanos* 10 (2009): 261-283; Lourdes Ruano Espina, «Las sentencias del Tribunal Supremo de 11 de febrero de 2009 sobre la objeción de conciencia a EPC», *Revista Española de Derecho Canónico* 66 (2009): 211-274; y Beatriz Souto Galván, *Educación y creencias*, 111-127, entre otros.



reconociera. Y, segundo, que la nueva materia era en sí misma constitucional, dejando abierta la posibilidad, por lo demás obvia en esta asignatura o en cualquier otra, de que los padres recurrieran cualquier tipo de actuación del centro docente o del profesorado que estimaren que conculcaba el derecho reconocido en el art. 27.3, incluso solicitando su suspensión cautelar.

Dado que tanto en las controversias doctrinales como en las sentencias de los tribunales autonómicos o del TS se comentan, interpretan y utilizan como fundamento criterios mantenidos en diversas sentencias del TEDH –Kjelsen y otros contra Dinamarca (1976), Jiménez Alonso y Jiménez Merino contra España (2000), Folgerø y otros contra Noruega (2007) y Zengin contra Turquía (2007)– dictadas con motivo de los recursos interpuestos por los padres por entender que sus Estados no respetaban el derecho a educar a sus hijos de acuerdo con sus convicciones religiosas y filosóficas –art. 2 del Protocolo 1 del Convenio Europeo de Derechos Humanos–, parece conveniente efectuar una síntesis de dichos criterios.<sup>59</sup>

En dos de dichos casos (Folgerø y Zelgin) los Estados respectivos habían introducido en el currículum escolar obligatorio las asignaturas de «Cristianismo, Religión y Filosofía» (Noruega) y «Cultura religiosa y ética» (Turquía), y los padres consideraban que sus contenidos vulneraban el mencionado derecho. El TEDH estimó ambos recursos. En el caso noruego, pese a la naturaleza no confesional de la materia y a la posibilidad abierta de que ser eximido de la asistencia cuando los contenidos pugnasen con las convicciones religiosas de los padres, el TEDH considero, por un lado, que el currículum no podía ser impartido de modo objetivo, crítico y pluralista dado el predominio cuantitativo y cualitativo en el mismo de la religión cristiana y que el alumnado tenía que llevar a cabo actividades de naturaleza religiosa. Y, por otro, que la mencionada exención parcial, razonada, conculcaba el derecho a la libertad religiosa de los recurrentes. En el caso turco, en que los progenitores profesaban el alevismo –una rama del Islam– el TEDH estimó, asimismo, que el currículum de la materia seguía en general y daba más relevancia a las

<sup>59</sup> Análisis más detallados pueden verse en Benito Aláez Corral, «Caso Folgero y respeto a las convicciones morales de los padres en materia educativa», *Repertorio Aranzadi del Tribunal Constitucional* (Pamplona: Aranzadi, 2008), 13-29; Souto Galván, *Educación y creencias*, 31-39; y Meix Cereceda, *El derecho a la educación*, 76-103.

creencias del Islam suní, mayoritario en Turquía. En ambos casos, el TEDH tuvo en cuenta «ante todo la posición predominante de los contenidos y valores de una religión sobre las restantes concepciones de la vida y del mundo y, en el caso de Folgerø, también la práctica de un culto encubierto».<sup>60</sup>

En los otros dos casos (Kjeldsen y Jiménez Alonso) el recurso de los padres versaba sobre otra cuestión no menos polémica: la educación sexual. Ambos fueron desestimados. En el primero de ellos, tres familias demandaban al Estado danés porque no se contemplaba la posibilidad de eximir a sus hijos de la educación sexual establecida, con carácter obligatorio, en las escuelas públicas. La sentencia, dictada en 1976, estableció los criterios para determinar si la enseñanza de una disciplina puede ser calificada, o no, de contraria a las convicciones de los padres: objetividad, sentido crítico-científico y pluralismo. Examinó las enseñanzas recurridas, consideró que satisfacían dichos criterios, que no suponían un adoctrinamiento dirigido a defender un comportamiento sexual determinado, y desestimó las pretensiones de los padres.

En la segunda sentencia, el padre de una alumna de 13 años que cursaba 8.º de Educación General Básica en Treceño (Cantabria) se había negado, por estimarlo contrario a sus convicciones morales y religiosas, a que su hija siguiera las enseñanzas y fuera examinada del contenido de un folleto sobre sexualidad humana editado por la Consejería de Educación de Canarias y proporcionado por el profesor de Ciencias Naturales dentro del tema relativo a las «Funciones vitales». El TEDH desestimó el recurso por entender que el folleto en cuestión ofrecía al alumnado no solo una información objetiva y científica sobre temas tales como las enfermedades de transmisión sexual, el sida, los embarazos no deseados, los métodos anticonceptivos, etc., todos ellos de información general, sino que no abogaba por un comportamiento sexual determinado.

Aunque ambas sentencias circunscribían su decisión al ámbito de la red escolar pública y, en el caso español, el TEDH estimaba que el padre podía haber matriculado a su hija en un colegio privado acorde con sus convicciones religiosas y morales, Meix Cereceda considera que «la idea de la salud pública» constituye la «verdadera clave» de ambos

<sup>60</sup> Meix Cereceda, *El derecho a la educación*, 100.

pronunciamientos judiciales, lo que justificaría, a su juicio, la introducción de «la educación sexual también en los centros de titularidad privada»; es decir, en el currículum obligatorio.<sup>61</sup>

## CONSTITUCIÓN Y EDUCACIÓN: NEUTRALIDAD Y PLURALISMO<sup>62</sup>

En la Exposición de Motivos de la LOPJM de 1996 –¡hace veintiséis años!– se decía que «las transformaciones sociales y culturales operadas en nuestra sociedad» habían originado cambios «en el status social del niño» y «un nuevo enfoque» en «la construcción del edificio de los derechos humanos de la infancia» basado en «el reconocimiento pleno de la titularidad de los derechos en los menores de edad y de una capacidad progresiva para ejercerlos». Seis años antes –¡hace treinta y dos años!– el Estado español había incorporado a su ordenamiento jurídico en su más alto nivel, al ratificarla, la Convención de 1989. En el ámbito educativo constitucional dicha ratificación cuestionaba u obligaba, como mínimo, a replantearse la interpretación dominante que se venía haciendo de los derechos y libertades educativas fundamentales, no solo en el campo doctrinal sino sobre todo en el judicial. Una interpretación, como se dijo, asentada en dos arcos de bóveda –el art. 27.3 CE que garantiza el

<sup>61</sup> Meix Cereceda, *El derecho a la educación*, 94. Una interpretación en parte divergente de ambas sentencias, dentro de la orientación católico-conservadora, puede verse en Pablo Nuevo López, «Educación sexual y derechos fundamentales. Contribución a un debate necesario», *Revista de Derecho Político* (UNED) 80 (2011): 131-137.

<sup>62</sup> Puede extrañar, como observaba uno de los evaluadores de este texto, que no se haga mención o analicen en él los tres informes de 1993, 1998 y 2009 presentados por el gobierno español al Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas sobre el cumplimiento por España de la Convención de 1989 ([https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fESP%2f3-4&Lang=en](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fESP%2f3-4&Lang=en)), así como el «examen» y «observaciones» sobre dichos informes elaborado por el mencionado Comité en 2010 ([https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fESP%2f3-4&Lang=en](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fESP%2f3-4&Lang=en)). Solo haré al respecto dos consideraciones. La primera es que la parte reservada en dichos documentos a los «derechos y libertades civiles» es sensiblemente inferior a la dedicada a otros aspectos y derechos. Ítem más, dentro de ella uno de los temas al que menos atención se presta es el del derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y religión. La segunda consideración es que lo que allí se dice en relación con dicha libertad refuerza la tesis aquí mantenida sobre su inoperancia e inanidad práctica, legal y judicial. Los informes se limitan a indicar: a) que dicha libertad está reconocida en la Constitución, en la LOPM de 1996 y en las leyes orgánicas de educación; y b) que la libertad religiosa del menor se satisface a través del art. 27.3 de la CE –es decir, del derecho de los padres a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté acorde con sus convicciones–, de la legislación sobre la enseñanza de la religión confesional y con la posibilidad de optar entre dicha enseñanza y otra materia optativa. Por supuesto, toda consideración problemática sobre la aplicación y vigencia de este derecho-libertad brilla por su ausencia. Ya está regulado y satisfecho.

derecho de los padres a que sus hijos reciban una formación religiosa y moral acorde con sus convicciones, y el 27.6 que reconoce la libertad de creación de centros docentes– de los que se derivaban, como exigencias ineludibles, el derecho de los centros privados, concertados o no, a establecer un ideario, la libertad de elección de centro docente por las familias y, en más de un caso, el derecho a recibir fondos públicos, vía concierto, por todo aquel centro privado que lo solicitase o, incluso, la también necesaria implantación del cheque o bono escolar.

La Convención de 1989 ponía en cuestión ambos derechos y libertades y obligaba, como acaba de decirse, a replantearse esa interpretación dominante y, al menos, a esforzarse por argumentar en favor de su continuidad o vigencia si se estimaba ajustada a derecho. En efecto, por un lado, el art. 29 de dicha Convención limitaba la libertad de creación de centros –y, por tanto, el ideario y la práctica educativa– al exigir la condición, en el ejercicio de dicha libertad, de que se respetaran una serie de principios –incorporados como tales al ideario educativo constitucional junto al art. 27.2 CE– entre los cuales figuraba el, muy concreto, de «preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos, y personas de origen indígena». Por otro, la Convención:

- a) Reconocía a los menores la titularidad de la libertad de pensamiento, conciencia y religión, en su art. 14.1, y el derecho a una (in)formación plural en sus arts. 13.1 y 17, así como el de ser escuchado, en función de edad y madurez, en los asuntos que le afectaren (art.12).
- b) Utilizaba los verbos guiar y orientar al definir la tarea de los padres en relación con la preparación de los menores para el ejercicio de los derechos que les reconocía (arts. 14.2 y 5).
- c) Establecía el interés superior del menor como principio o criterio a tener en cuenta sobre cualquier otro.

La Convención de 1989 no solo cuestiona la interpretación dominante de la Constitución en lo que a la educación se refiere, sino también la existencia de una enseñanza confesional religiosa, sobre todo si se financia con fondos públicos o se lleva a cabo en locales o espacios públicos,

como ya ha advertido algún tratadista.<sup>63</sup> Asimismo, implica un límite a eso que Blanco White llamaba, como se dijo, el «derecho y deber de todos los padres de apoderarse de la mente de sus hijos, en la más temprana edad, y conformarlas enteramente tomando la suya como modelo»,<sup>64</sup> ya sea que dicho derecho-deber se haga derivar de la libertad religiosa de los padres o del ejercicio de la patria potestad. Una patria potestad, por cierto, que tras la reforma del Código Civil (CC) por ley de 13 de mayo de 1981 «pasa de ser considerada un derecho de los padres, fundamentalmente sobre la persona y bienes de los hijos, a una función: derechos concedidos a los padres para facilitarles el cumplimiento de los deberes inherentes» a la misma.<sup>65</sup> Es decir, como un deber jurídico impuesto a los padres, que incluye el de «educarlos y procurarles una formación integral» –adjetivo susceptible de muy diversas interpretaciones–, que ha de ejercerse «en beneficio del hijo de acuerdo con su personalidad» (art. 154 CC). Por último, la Convención de 1989 supone también un límite a la libertad de cátedra del profesorado de cualquier nivel educativo o modalidad de enseñanza tanto en los centros públicos como privados. Obliga, por tanto, a replantearse la naturaleza del principio de neutralidad establecido por la Sentencia del TC 5/1981 de 13 de febrero, solo para los centros públicos, como «obligación de renuncia a cualquier tipo de adoctrinamiento ideológico»,<sup>66</sup> y, como es obvio, su extensión o no a todo tipo de profesorado, público o privado.

El principio de neutralidad deviene exigencia y efecto del principio de pluralismo que conforma, junto con otros, el ideario educativo constitucional. Dicho principio puede ser entendido, desde una perspectiva pasiva, como pura asepsia o impedimento para tratar temas controvertidos que puedan suscitar el veto parental –posición con predicamento en una buena parte de la doctrina y, desde luego, en la judicatura– o, desde una perspectiva activo-positiva, como el tratamiento de cualquier tema o cuestión –entre ellos, las diversas creencias– de forma objetiva, crítico-científica y plural. Con independencia de ello, el mandato del TC

<sup>63</sup> Sergio A. Fernández Parra, *El principio de neutralidad religiosa y la asignatura de religión en España* (Bogotá: Departamento de Derecho Constitucional. Universidad Externado de Colombia, 2017).

<sup>64</sup> Blanco White, *Sobre educación*, 305.

<sup>65</sup> Asensio Sánchez, «Libertad religiosa del menor», 21.

<sup>66</sup> Sentencia del TC 5/1981, de 13 de febrero, suplemento al BOE de 24 de febrero de 1981, 20.

de limitar su vigencia, de modo exclusivo, al sector público, además de ser un contrasentido en sí mismo –debería aplicarse también, según su propia lógica argumentativa, a aquellos centros docentes que reciben fondos públicos y no poseen un ideario religioso-moral– se basa en la opción interpretativa que entiende que dicho pluralismo se satisface a través de la libertad de creación de centros docentes privados y, caso de solicitarlo, de su concertación. Es decir, mediante el pluralismo intercentros.

Dejo a un lado la imposible existencia real de dicho pluralismo dada la heterogeneidad ideológica de la sociedad española. Una realidad que impedirá en bastantes casos que los padres hallen un centro docente, cercano o no, acorde con sus convicciones religiosas o morales, en especial cuando, como sucede en algunas grandes ciudades, los porcentajes de las enseñanzas pública y privada, concertada o no, son similares. Simplemente mantengo que, una vez ratificada la Convención de 1989, el derecho de los menores a una (in)formación plural y a la libertad de pensamiento, conciencia y religión no pueden satisfacerse ni mediante el pluralismo intercentros ni, como se ha propugnado desde otras posiciones ideológicas, el pluralismo intracentros si por este se entiende la exposición del menor a un contexto educativo en el que cada profesor exprese sin más, de modo exclusivo y excluyente, sus puntos de vista, creencias u opiniones.<sup>67</sup> Entre otras razones, porque ello no garantiza el tipo de pluralismo educativo que subyace en la Convención de 1989. De ahí que, este punto, el TC no haya ido más allá ni desarrollado lo que argumentaba, de modo general, en la sentencia desestimatoria del recurso de amparo presentado por un grupo de padres y madres que optaba por la “enseñanza en el hogar”. Como en dicha sentencia se decía,

el sistema educativo en general y la enseñanza básica en particular [...] han de servir también a la garantía del libre desarrollo de la personalidad individual en el marco de una sociedad democrática y a la formación de ciudadanos respetuosos con los principios democráticos de convivencia y con los derechos y libertades

<sup>67</sup> Dicho sea de paso, esa es la realidad actual: no solo el profesorado no proporciona en muchos casos una (in)formación plural, objetiva y científica, sino que desde las aulas de religión confesional, historia, literatura o ciencias naturales, entre otras disciplinas, se mantienen, como verdades incontrovertibles, ideas, creencias y opiniones que se contradicen entre sí y que, desde luego, son controvertibles.

fundamentales, una finalidad ésta que se ve satisfecha más eficazmente mediante un modelo de enseñanza básica en el que el contacto con una sociedad plural y con los diversos y heterogéneos elementos que la integran, lejos de tener lugar de manera puramente ocasional y fragmentaria, forma parte de la experiencia cotidiana que facilita la escolarización.<sup>68</sup>

Es difícil encontrar un párrafo más contundente para declarar inconstitucional el modelo de pluralismo intercentros que el TC ha constitucionalizado en diversas sentencias. Si el menor ha de estar en «contacto», en una sociedad plural, con los «diversos y heterogéneos elementos que la integran», y no de modo «ocasional y fragmentario», carece de sentido optar por un modelo de pluralismo, el intercentros, en que los menores son separados en función de la clase social, ideología, religión o creencias de los padres. En un modelo que, como expresaba Giner de los Ríos en 1886, «divide al pueblo casi desde la cuna en castas enemigas» educadas en «instituciones rivales».<sup>69</sup>

La concepción del mundo y de la vida, y en particular de la infancia y de la minoridad –en definitiva, de la sociedad– que subyace e impregna la Convención de 1989 se opone frontalmente a la interpretación hasta ahora dominante en la doctrina y en la judicatura de los derechos y libertades educativas reconocidos en la Constitución. Dicha concepción no carece, como se ha visto, de tradición histórica, pero ha sido en el siglo XX cuando se ha configurado y plasmado legalmente. Se basa, sobre todo, en el respeto a la libre conciencia de los menores y en el deber de los padres –y de los poderes públicos– de promover una formación o tipo de educación que les prepare para el ejercicio autónomo y progresivo de los derechos, libertades y deberes –entre ellos el del respeto hacia las creencias de los demás– propios de una sociedad plural y democrática.

En definitiva, la Convención de 1989 promueve un pluralismo educativo que no es intercentros ni intracentros, sino (in)formativo y a desplegar en cualquier tipo de contexto escolar o no escolar, formal o informal, incluidos el familiar y el religioso. En este sentido, podría afirmarse que

<sup>68</sup> Sentencia del TC 133/2010, de 2 de diciembre, BOE 5 de enero de 2011: 122.

<sup>69</sup> Francisco Giner de los Ríos, «La verdadera descentralización en la enseñanza del Estado», *Obras completas* (Madrid: La Lectura, 1933), t. XII, 135 y 137.

dicha Convención se sitúa dentro de un «liberalismo pluralista» en el que la intervención estatal se dirige a «asegurar que los niños tienen los suficientes recursos intelectuales para participar en los procesos que se desarrollan en el marco de una sociedad plural y democrática», y «proteger el derecho del menor a un futuro abierto, en el que la elección entre las distintas concepciones del bien se produzca autónomamente».<sup>70</sup> Un pluralismo que convierte en abusivo –por la dependencia e indefensión del menor– cualquier tipo de proselitismo o adoctrinamiento exclusivo, excluyente, etnocéntrico o supremacista.<sup>71</sup> Que entiende la patria potestad como una facultad que se ejerce, entre otras cosas, para hacer posible la formación en el ejercicio de la libertad de pensamiento, conciencia y religión de los hijos. Un ejercicio que, como todos, se aprende ejercitándolo, no inhibiéndolo, abortándolo o encorsetándolo antes de que se conforme. El derecho parental reconocido en el art. 27.3 CE solo tiene sentido, desde esta perspectiva, al servicio no de los padres sino del derecho de los hijos a una educación plural y en libertad,<sup>72</sup> así como, por supuesto, frente a injerencias externas, sobre todo –aunque no solo– de los poderes públicos, que se opongan o dificulten dicha educación plural.

La firma y ratificación por el Estado español de la Convención de los Derechos del Niño de 1989 supuso su constitucionalización e incorporación al ordenamiento jurídico. En el campo doctrinal, y por lo que respecta a las libertades y derechos fundamentales, los debates se han centrado en: a) el posible conflicto, sobre todo, entre la libertad ideológica y religiosa de los padres (art. 16.1 CE) y la de los hijos (también art. 16.1 CE) a la que la Convención de 1989 añade, en este caso, la de pensamiento y conciencia (art. 14.1 CDN); b) la conciliación, en algún caso, entre el derecho de los padres a que sus hijos reciban una formación religiosa y moral acorde con sus convicciones (art. 27.3) y la mencionada libertad de pensamiento, conciencia y religión del menor y su

<sup>70</sup> Borja Barragué Calvo, «Neutralidad liberal y libertad religiosa. Consecuencias de la STC 133/2010 para la práctica del *homeschooling*», *Estudios de Deusto* 59, n.º 1 (2011): 35.

<sup>71</sup> Proselitismo: empeño o afán con que una persona o una institución tratan de convencer y ganar seguidores o partidarios para una causa o doctrina. Adoctrinar: transmitir una doctrina a una persona para que la haga propia.

<sup>72</sup> Benito Aláez Corral, «Artículo 27. El derecho a una educación democrática, libre y plural», en *Comentario a la Constitución española. 40 aniversario 1978-2018*, dirs. Pablo Pérez Tremps y Alejandro Sáiz Arnáiz; coord., Carmen Montesinos Padilla (Valencia: Tirant lo Blanch, 2018), t. I, 614.



derecho a una (in)formación plural (arts. 13.1, 14.1 y 17 CDN); y c) la nueva concepción de la patria potestad que dicha Convención indirectamente comporta en concordancia, por lo demás, con la del Código Civil tras la reforma de 1981.

Ante la clara oposición entre la interpretación dominante en el campo de los derechos y libertades educativo-constitucionales y la Convención de 1989, en unos casos, sobre todo al comienzo, se optó por el silencio, bien porque se partía del prejuicio de que era impensable que se cuestionaran tanto el derecho parental del art. 27.3 CE como la libertad de creación de centros docentes, de establecimiento de un ideario de centro y de elección de centro docente, bien porque se entendía que lo dispuesto en dicha Convención no afectaba o guardaba relación alguna con dichos derechos y libertades. En otros casos, cada vez con más intensidad, un sector doctrinal se planteó algo que no podía ser soslayado por más tiempo: había que tratar de conciliar los derechos y libertades del menor, esa nueva concepción de la infancia y minoridad –del mundo y de la vida, de la sociedad– que impregna toda la Convención de 1989, con la concepción, claramente opuesta, de dichas infancia y minoridad –del mundo y de la vida, de la sociedad– no tanto en la Constitución como en la interpretación doctrinal y judicial que se hacía, y hace, de ella. El resultado ha sido una amplia diversidad de criterios, opiniones e interpretaciones –de las que hemos procurado ofrecer una apretada síntesis– intentando, en un esfuerzo a veces encomiable, cuadrar el círculo haciendo compatibles dos concepciones contrapuestas. En el ámbito judicial, sin embargo, ha seguido vigente, con algún matiz excepcional, la interpretación considerada ortodoxa: la «Constitución educativa del pluralismo» es la del pluralismo intercentros, la de la pluralidad de «ofertas educativas» ideológicamente diferenciadas, aquella que hace posible que los padres puedan elegir centro docente y el tipo de educación que desean para sus hijos, así como ejercer el sacrosanto derecho a que sus hijos reciban una formación religiosa y moral acorde con sus convicciones.<sup>73</sup>

El derecho es hermenéutica y aplicación al caso. Y, en este punto, el problema no es la Constitución, un texto «vivo», sino su interpretación y

---

<sup>73</sup> Pablo Nuevo López, *La Constitución educativa del pluralismo. Una aproximación desde la teoría de los derechos fundamentales* (Madrid: UNED, 2009), 74-75.

quienes la interpretan. Tal y como veíamos en la primera parte de este ensayo, en relación con la educación separada por sexos, el texto constitucional permite interpretaciones muy divergentes en materia de educación. En lo relativo a las libertades y derechos educativos y del menor, las divergencias, su relevancia y alcance, son todavía mayores. Quienes sean designados o elegidos para formar parte del Tribunal Supremo y, sobre todo, del Tribunal constitucional serán, en el futuro, quienes determinen el tipo de pluralismo a aplicar en el sistema educativo español y, con ello, la política educativa. Si continua vigente la interpretación actual, la Convención de 1989 permanecerá inaplicada en el ámbito (in)formativo y educativo. Mejor hubiera sido –más honesto, menos hipócrita– haberla firmado haciendo las mismas reservas que hicieron aquellos países, islámicos o católicos, en los que legalmente o por costumbre, tradición y uso generalizado, los padres y madres tienen el derecho-deber de educar a sus hijos en la religión que profesan, entre otras razones porque sus mentes –así como las de una amplia mayoría de tratadistas y jueces– fueron conformadas en tal tradición o costumbre inveterada.

### **Nota sobre el autor**

ANTONIO VIÑAO FRAGO es doctor en Derecho y colaborador honorario del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Ha sido miembro del Comité Ejecutivo de la International Standing Conference for the History of Education (1996-2000) y presidente de la Sociedad Española de Historia de la Educación (2001-2005), así como director del Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa de la Universidad de Murcia (2009-2013) y de la revista *Historia y Memoria de la Educación* (2014-2019).

Sus campos de investigación prioritarios son la historia de la alfabetización y de la cultura escrita, la escolarización y la enseñanza secundaria, así como la historia del currículum (espacios y tiempos escolares, disciplinas), del profesorado (profesionalización, autobiografías y memorias), de la memoria escolar y el patrimonio histórico-educativo, y de la relación entre las culturas escolares y las reformas y políticas educativas.

## REFERENCIAS

- Aláez Corral, Benito. «Caso Folgero y respeto a las convicciones morales de los padres en materia educativa», *Repertorio Aranzadi del Tribunal Constitucional*. Pamplona: Aranzadi, 2008, 13-29
- Aláez Corral, Benito. «El ideario educativo constitucional como límite a las libertades educativas», *Revista Europea de Derechos Fundamentales* 17 (2011): 91-129.
- Aláez Corral, Benito. «Artículo 27. El derecho a una educación democrática, libre y plural», en *Comentario a la Constitución española. 40 aniversario 1978-2018*, dirigido por Pablo Pérez Tremps y Alejandro Sáiz Arnáiz; coordinado por Carmen Montesinos Padilla, t, I, 601-619. Valencia: Tirant lo Blanch, 2018.
- Álvarez Vélez, María Isabel. «La política de protección de menores en el ámbito internacional». En J. Rodríguez Torrente (ed.). *El menor y la familia: conflictos e implicaciones* (Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 1998), 173-188.
- Asensio Sánchez, Miguel Ángel, «Libertad religiosa del menor y relaciones paterno-filiales: conflictos». *Revista Española de Derecho Canónico* 72 (2015): 13-32.
- Barragué Calvo, Borja. «Neutralidad liberal y libertad religiosa. Consecuencias de la STC 133/2010 para la práctica del *homeschooling*», *Estudios de Deusto* 59, n.º 1 (2011): 11-39.
- Blanco White, José María. *Sobre educación*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2003.
- Blanco White, Joseph (1845). *The Life of the Rev. Joseph Blanco White, written by Himself, with Portions of his Correspondance*. London: John Chapman, 1845.
- Cebriá García, María. «El derecho a la libertad religiosa del menor: Problemas que plantea». *Anuario de la Facultad de Derecho, Universidad de Extremadura* 19-20 (2001-2002): 129-154.
- Dávila Balsera, Paulí y Naya Garmendia, Luis María. «La infancia en Europa: una aproximación a partir de la Convención de los Derechos del Niño». *Revista Española de Educación Comparada* 9 (2003): 83-133
- Dávila Balsera, Paulí, y Naya Garmendia, Luis María. «Los derechos de los niños y niñas en los tratados internacionales. Tres momentos históricos». En P. Dávila y L. M.ª Naya (coords.), *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, t. I, 889-899. Donostia: Erein, 2005.
- Dávila Balsera, Paulí y Naya Garmendía, Luis María, «La evolución de los derechos de la infancia: una visión internacional», *Encounters on Education* 7 (2006): 71-93.

- Díez de Velasco, Francisco. «La enseñanza de las religiones en la escuela en España: análisis del modelo de aula segregada». *Historia y Memoria de la Educación* 4 (2006): 277-306.
- Fernández-Miranda Campoamor, Alfonso y Sánchez Navarero, Ángel J. (1996). «Artículo 27: Enseñanza». En Óscar Alzaga Villamil (dir.), *Comentarios a la Constitución española de 1978*. T. III, 157-152. Madrid: Cortes Generales / Editoriales de Derecho Reunidas, 1996.
- Fernández Parra, Sergio A. *El principio de neutralidad religiosa y la asignatura de religión en España*. Bogotá: Departamento de Derecho Constitucional. Universidad Externado de Colombia, 2017.
- García Vilardell, María Rosa. «La libertad de creencias del menor y las potestades educativas paternas: la cuestión del derecho de los padres la formación religiosa y moral de sus hijos». *Revista Española de Derecho Canónico* 66 (2009): 325-351.
- Giner de los Ríos, Francisco. «La enseñanza confesional y la escuela», *Obras completas*. Madrid: La Lectura, 1922, t. VII, 67-78.
- Giner de los Ríos, Francisco, «La política y la escuela, según Kelsen», *Obras completas*. Madrid: La Lectura, 1927, t. XVI, 251-264
- Giner de los Ríos, Francisco. «La verdadera descentralización en la enseñanza del Estado», *Obras completas*. Madrid: La Lectura, 1933, t. XII, 131-146.
- Gómez Orfanel, Germán. «Jurisprudencia española sobre educación para la ciudadanía», *Anuario de Derechos Humanos* 10 (2009): 261-283.
- Grijelmo, Alex. «Los tres problemas del pin parental», *El País*, 1 de marzo de 2020, suplemento «Ideas», 12.
- Key, Ellen. *El siglo de los niños (estudios)*. Barcelona, Heinrich y C<sup>a</sup>, 1907.
- Korczak, Janusz (1993). *El derecho del niño al respeto. Cuando vuelva a ser niño. Diario del Ghetto*. México D. F.: Trillas, 1993.
- Liñan García, Ángeles. «La protección jurídica del menor: especial incidencia de la esfera familiar en su derecho de libertad religiosa y conciencia». *Anales de Derecho* 32 (2014): 1-30.
- Mantecón Sancho, Joaquín. «Nota en torno al contenido y extensión del artículo 27.3 de la Constitución». En Margarita Serna Vallejo y Consuelo Arranz de Andrés (coords.), *Estudios de Derecho español y europeo*, 541-552, Santander: Publican, 2009.
- Ministerio de Educación y Ciencia. *Historia de la Educación en España. IV. La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.
- Meix Cereceda, Pablo. *El derecho a la educación en el sistema internacional y europeo*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2014.
- Muñoz Arnau, Juan Andrés. *Derechos y libertades en la política y legislación educativas españolas*. Pamplona: EUNSA, 2010.

- Nuevo López, Pablo. *La Constitución educativa del pluralismo. Una aproximación desde la teoría de los derechos fundamentales*. Madrid: UNED, 2009.
- Nuevo López, Pablo. «Educación sexual y derechos fundamentales. Contribución a un debate necesario», *Revista de Derecho Político* (UNED) 80 (2011): 117-148.
- Nussbaum, Martha, *Libertad de conciencia. En defensa de la tradición estadounidense de libertad religiosa*. Barcelona: Tusquets, 2009.
- Piñero, Antonio. *Los cristianismos derrotados ¿Cuál fue el pensamiento de los primeros cristianos heréticos y heterodoxos?* Madrid: EDAF, 2007.
- Pombo Sánchez, Antonio. *La derrota de la razón. Janus Korczak, médico, educador y mártir*. S. l.: Xoroi Edicions, 2017.
- Redondo Andrés, María José. «La libertad religiosa del menor». *Anuario de Derecho Eclesiástico del Estado* 20 (2004): 131-161.
- Rivero Hernández, Francisco, «Límites de la libertad religiosa y las relaciones personales de un padre con sus hijos (Comentario de la STC 141/2000, de 29 de mayo)», *Derecho Privado y Constitución* 14 (2000): 245-299.
- Rodrigo Lara, Belén. «El menor de edad y su derecho de libertad religiosa como agentes determinantes del interés superior del niño», *Anuario de Derecho Eclesiástico del Estado* XXXV (2019): 351-376.
- Rollnert Liern, Göran. «La neutralidad ideológica del Estado y la objeción de conciencia a la “Educación para la Ciudadanía”», *Cuadernos Constitucionales de la Cátedra Fadrique Furió Ceriol* 60-61 (2007): 271-302.
- Ruano Espina, Lourdes. «Las sentencias del Tribunal Supremo de 11 de febrero de 2009 sobre la objeción de conciencia a EPC», *Revista Española de Derecho Canónico* 66 (2009): 211-274,
- Sainz, Fernando (s.a.). *Los derechos del niño*. Madrid: CIAP, s. a.
- Souto Galván, Beatriz. *Educación y creencias. Nuevas y viejas cuestiones sobre querellas educativas*. Madrid: Dykinson, 2012.
- Souto Galván, Beatriz. «La libertad de creencias del menor». *Revista Europea de Derechos Fundamentales* 28 (2015): 191-220.
- Stark, Rodney. *La expansión del cristianismo. Un estudio sociológico*. Madrid: Trotta, 2009.
- UNICEF – Comité País Vasco. «El concepto de niño: de objeto a sujeto de derechos». En P. Dávila y L. M.<sup>a</sup> Naya. *La infancia en la historia: espacios y representaciones*. T. I, 900-907. Donostia: Erein, 2005.
- Viñao, Antonio. «Educación, jueces y constitución, 1978-2018 (I). La educación separada por sexos». *Historia y Memoria de la Educación* 11 (2020): 435-473.



# ENTREVISTA





LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA  
EN UN ESCENARIO DE CAMBIO SOCIAL  
Y DE APERTURA DEMOCRÁTICA.  
CONVERSACIONES CON PEDRO CASELLES  
BELTRÁN, DIRECTOR GENERAL DE  
EDUCACIÓN BÁSICA (1976-1982)<sup>α</sup>


*Educational modernization in Spain in a scenario of social change and democratic openness. Conversations with Pedro Caselles Beltrán, General Director of General Basic Education (1976-1982)*

Xosé Manuel Malheiro Gutiérrez<sup>β</sup>

**Resumen.** Este texto es un extracto de varias conversaciones mantenidas con Pedro Caselles Beltrán (1937), maestro de Enseñanza Primaria, licenciado en Filosofía y Letras, especialidad Pedagogía, e inspector de educación. Pedro Caselles desempeñó las delegaciones provinciales de educación de Lugo, Cádiz y A Coruña (1970-1976); más tarde fue subdirector General de Centros no Estatales y director general de Enseñanza Básica (1977-1982). En el texto se aborda su trayectoria profesional, síntesis de gestión administrativa y acción política, con especial detalle en la etapa que ejerció como delegado provincial y posteriormente alto cargo en el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), bajo cuyo mandato se llevaron a cabo diversas iniciativas, entre las que destaca el impulso a la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) de 4 de agosto de 1970 mediante la renovación de los Programas de la Educación General Básica.

**Palabras clave:** Política educativa; Ley General de Educación; Programas Renovados de la EGB; Educación y Transición española.

<sup>α</sup> Este texto es un extracto elaborado a partir de varias conversaciones mantenidas con Pedro Caselles Beltrán en A Guarda (Pontevedra) durante el verano de 2019 y en Madrid, en el mes de diciembre de ese año; de algunas notas extraídas de prensa de la época y de referencias bibliográficas que aparecen al final. Los párrafos que figuran en cursiva corresponden a las intervenciones del entrevistado en dichas conversaciones.

<sup>β</sup> Universidade da Coruña. Facultade de Ciencias da Educación. Campus de Elviña. 15008 - A Coruña, España. jose.malheiro@udc.gal  <https://orcid.org/0000-0002-5992-9522>

**Cómo citar este artículo:** Malheiro Gutiérrez, Xosé Manuel. «La modernización educativa en España en un escenario de cambio social y de apertura democrática. Conversaciones con Pedro Caselles Beltrán, Director General de Educación Básica (1976-1982)». *Historia y Memoria de la Educación* 14 (2021): 695-745

**Abstract.** *This text is an extract from several conversations held with Pedro Caselles Beltrán (1937), a primary school teacher with a degree in Philosophy and Humanities, specialising in Pedagogy, and an education inspector. Pedro Caselles occupied the provincial education offices in Lugo, Cádiz and A Coruña (1970-1976); later he was Deputy Director General of Non-State Schools and General Director of Basic Education (1977-1982). The text deals with his professional career, a summary of administrative management and political action, with particular emphasis on his time as a provincial delegate and later as a senior official in the Ministry of Education and Science (MEC). Under his mandate, several initiatives were carried out, including the promotion of the General Education and Financing of the Education Reform Act (LGE) of 4 August 1970 through the renewal of the Basic General Education Programmes.*

**Keywords:** *Education policy; General Education Act; Renewed programmes of the EGB; Spanish Education and Transition.*

## **La Ley General de Educación desencadenó una toma de conciencia social sobre la educación como inversión a medio y largo plazo, como factor productivo e instrumento de movilidad social**

«Pónganse a remar inmediatamente y vayan construyéndose la barca durante la travesía». Éste fue el *consejo* que el ministro de educación José Luis Villar Palasí (1922-2012) dio a los primeros delegados provinciales de su Ministerio, convocados a Madrid para la toma de posesión en las respectivas Delegaciones reguladas por la nueva Ley General de Educación.<sup>1</sup> Entre aquel núcleo inicial, formado por inspectores de carrera, catedráticos de bachillerato y técnicos de la Administración civil del Estado<sup>2</sup> encargados de implantar la reforma estaba Pedro Caselles Beltrán. Una ley que, como el mismo señaló con mirada retrospectiva años después,

---

<sup>1</sup> Las Delegaciones provinciales del Ministerio de Educación se crean, aunque no se desarrollan, por un Decreto de la Presidencia del Gobierno de 27/11/67 sobre medidas generales de restricción del gasto en la Administración estatal. Se regulan y desarrollan por primera vez por Decreto de 25/09/68 y, ya tras la LGE, se las regula de nuevo por decreto de 31/12/70 dándoles la estructura que mantendrían básicamente hasta su desaparición con las transferencias autonómicas.

<sup>2</sup> Con posterioridad, en algún momento, se nombraron incluso delegados sin relación alguna con el Ministerio, al tratarse de un puesto político, de libre designación sin requisitos académicos o docentes específicos.

puso en pie sobre el territorio la modernización radical del mapa educativo español en sus proyecciones materiales, personales y funcionales, y que pese a frustraciones y demoras en su aplicación generalizada, desencadenó una toma de conciencia de la sociedad sobre la educación como inversión a medio y largo plazo, como factor productivo e instrumento de movilidad social.<sup>3</sup>

El apellido Caselles viene ligado a la inspección educativa desde la Segunda República cuando su padre, Pedro Caselles Rollán (1903-1983), se incorporó como jefe de la Inspección de Pontevedra después de aprobar la oposición en 1932. Fue sancionado, tras la rebelión militar y confinado en la prisión de la isla de San Simón (Arcade, Pontevedra)<sup>4</sup> durante la guerra civil. Afortunadamente logró salir con vida, pero fue apartado del cargo hasta 1954, *cuando el ministro Joaquín Ruíz Giménez (1951-1956) procede a la revisión de los expedientes de depuración de los educadores supervivientes, sancionados durante la guerra civil, y a su rehabilitación*. Esto permitió que Pedro Caselles Rollán todavía pudiera desarrollar una extensa carrera en el ámbito de la inspección hasta su jubilación en 1973.<sup>5</sup>

Su hijo, Pedro Caselles Beltrán, nació en plena guerra civil el 8 de marzo de 1937 en Vilachán (Tomiño, Pontevedra), donde su madre, Margarita Beltrán Herrerín, ejercía como maestra. En medio de aquella tragedia, Margarita tuvo el valor de acercarse con el bebé hasta la citada cárcel para que padre e hijo pudieran conocerse. En la escuelita rural de Vilachán aprendió a leer y a escribir, *y muchas cosas más. Los primeros doce años de mi vida fueron maravillosos, y por eso inolvidables. Años de juegos infantiles en una naturaleza plena de belleza, cuando el tiempo se medía por el sol; cuando no había televisión, cuando las estaciones del año regían nuestros comportamientos...*

<sup>3</sup> Pedro Caselles Beltrán, «Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)», *Razón y Fe. Revista Iberoamericana de Cultura* 233 (1996): 262.

<sup>4</sup> Sobre los campos de concentración y confinamiento franquistas, puede consultarse una obra reciente: Carlos Hernández de Miguel, *Los campos de concentración de Franco. Sometimiento, torturas y muerte tras las alambradas* (Barcelona: Ediciones B., 2019). Sobre la cárcel de San Simón puede verse el documental: *Aillados [Aislados]* (Antón Caeiro, 1995) que recoge el testimonio de algunos de los presos sobrevivientes en el lazareto de la isla de San Simón, considerada uno de los muchos puntos negros de la represión franquista en Galicia.

<sup>5</sup> Dos colegios públicos recibieron el nombre de Pedro Caselles Rollán: uno en Calzada de Valduniel (Salamanca), en 1981, y otro en Xove (Lugo), en 1998.



Imagen 1. Tomiño (Pontevedra), 1939. Posando frente al molino de agua de A Regueira.

Después de aprobar el examen de ingreso y superar el primer curso por libre en el Instituto Masculino de Pontevedra, cursó el Bachillerato Superior en Torrelavega (Santander) hasta que la reposición de su padre como inspector de enseñanza primaria llevó a la familia de nuevo a Galicia, y en Lugo, donde se instalan, se formó como maestro de Enseñanza Primaria en la Escuela Normal (1956); seguidamente inició la carrera de Filosofía y Letras en la Universidad de Oviedo residiendo en el Colegio Mayor Valdés Salas, *institución en la que aprendí muchas cosas valiosas que no están en los libros. Su director, Luis Vega Escandón, más tarde diputado y eurodiputado, me descubrió la democracia cristiana. Allí dirigí Altavoz, la revista del colegio, sucediendo a Fernando Suárez, años después ministro, y me permitió conocer a personajes como Camilo José Cela. Recuerdo que, en una celebración, a la que habitualmente asistían diversas personalidades, escuché y retuve esta frase, pronunciada en un discurso por el Presidente de la Audiencia: «Ustedes están llamados a ser los nuevos dirigentes de nuestra sociedad».*

Tras la experiencia ovetense se trasladó a Madrid para cursar la especialidad de Pedagogía en la Universidad Central (1961), donde dedicó muchas horas al trabajo apostólico, *integrando el excelente equipo del Consejo Nacional de Jóvenes de Acción Católica, en la Delegación Nacional de Aspirantes. Fueron años de entrega entusiasta formándome al lado de personas que, más tarde, ocuparían responsabilidades importantes en*

*la vida civil y eclesiástica, como Salvador Sánchez Terán, Mauro Rubio o José Manuel Estepa Llaurens.*

Defendió su Tesis de Licenciatura en 1962 sobre la situación de las escuelas rurales de la montaña de Lugo –*que me las visité a caballo siendo alumno de la Facultad*– bajo la dirección de Víctor García Hoz. *Recuerdo a don Víctor como una figura de la Pedagogía, pero yo he sido un estudiante de síntesis, no de memoria. Quien realmente me impregnó de contenido pedagógico fue el profesor y más tarde inspector Manuel Rivas Navarro, que nos daba unas clases impresionantes de didáctica especial, muy densas de contenido.*

No hay duda de que la elección del tema vino determinada por su origen rural y la experiencia de un infante acomodado que comparte vivencias y sentimientos con otros niños de familias humildes en una Galicia de posguerra: *hijos de labradores, trabajadores sufridos, cuidadores de la tierra, el monte, los ganados. Experiencias vividas, conocimientos aprendidos: rozar o toxo,<sup>6</sup> segar os penascos,<sup>7</sup> cavar y cortar el maíz, vendimiar, elaborar el aguardiente, participar en la matanza... ir a la feria, a las fiestas... Toda una cultura eminentemente rural con su vocabulario específico, su propia metodología, su sabiduría ancestral, que se hizo más consciente cuando, viviendo ya en la ciudad, me di cuenta de que los niños campesinos éramos poseedores de una cultura mucho más rica que los niños urbanos. Allí aprendí a hablar gallego.*

Pero la escuela en que se había educado el futuro inspector estaba tocando a su fin. El sistema educativo debía ser reformado en su totalidad, superando el viejo modelo de la Ley Moyano que, con diversos retoques sectoriales, seguía dictando en España.<sup>8</sup> Su padre, Pedro Castelles Rollán, con una amplia experiencia desde 1925 como maestro en Calzada de Valdunciel (Salamanca); con años en la inspección de la escuela rural y otras tareas educativas en la enseñanza privada cuando

<sup>6</sup> Cortar los brotes de retamo espinoso, un arbusto característico de los montes gallegos y, en general, del norte de la Península, usado en las cuadras como cama del ganado que, al cabo de unos meses, servía también de abono en los campos.

<sup>7</sup> Segar la hierba que se siembra durante todo el año para alimentar al ganado.

<sup>8</sup> Puede consultarse, sobre este asunto, a Manuel de Puelles Benítez, *Educación e ideología en la España contemporánea* (Barcelona: Labor, 1991). Más recientemente, *Modernidad, republicanismo y democracia: una historia de la educación en España (1898-2008)*. (Valencia: Tirant lo Blanch, 2009).

fue depurado en el cargo, formaba parte de esa corriente: «O se revoluciona todo, o más vale bombardearlo». De ese modo, y gracias a una intervención arriesgada pero eficaz, siendo inspector jefe en Lugo, Cossío Rollán va a propiciar el impulso de lo que se conoció como Plan Galicia de construcciones escolares y que sería piloto para trasladar más tarde a otras zonas del Estado, cuando la reforma del 70 estaba ya en sazón. Su hijo lo recuerda con orgullo: *Cansado de observar en sus visitas el estado de abandono de la escuela rural de montaña, en las Navidades del año 1969, mi padre encargó a un conocido fotógrafo de Lugo un reportaje en blanco y negro, de niños y de escuelas de la sierra de O Courel. Luego las montó en un álbum y felicitó al ministro Villar Palasí con ese álbum. Allí aparecían unos niños desnutridos, harapientos, desaseados... que acudían a la escuela cuando podían, en locales desvencijados. Porque su prioridad no era la instrucción sino la subsistencia. Bueno, una tragedia que demostraba que, en algunos lugares de España, poco o nada había cambiado desde que en 1933 Luis Buñuel filmara Las Hurdes. Tierra sin pan. Y el Ministro le contestó con una carta muy emocionada, en la que le confesaba haber quedado profundamente impresionado. Y que ese álbum había contribuido a tomar la decisión de declarar a Lugo provincia piloto de construcciones escolares, porque no consentía que hubiera niños viviendo en esas condiciones. Y, efectivamente, siendo yo inspector en Lugo, llegó una comisión del Banco Mundial al Ministerio, y mi padre –no sé si es que veía en mí que yo podía influir mejor en aquellos jóvenes técnicos europeos, entre los que había algún español...– los recibió en su despacho, pero me encargó que los acompañara en diversas visitas, porque seguramente consideró que generacionalmente estábamos más próximos. Yo les acompañé y elegimos unos centros... y ahí empieza un plan de construcciones muy importante, en el que yo me involucro, e inspeccionamos varios solares con los arquitectos municipales, para ver su idoneidad.*

Rematada la licenciatura, regresa a Lugo para preparar la oposición de ingreso al Cuerpo de Inspectores de Enseñanza Primaria a la vez que realizaba las prácticas docentes necesarias para poder presentarme. Ese mismo año fue nombrado Jefe del Programa de Educación en Alimentación y Nutrición, del Servicio Escolar de Alimentación y Nutrición en esa provincia, puesto que ocupó hasta 1965, cuando gana la oposición y pasa a desempeñar el cargo de Inspector Comarcal de Viveiro (Lugo).

*Siendo yo un joven inspector, ni siquiera de Lugo, sino comarcal de Viveiro, y estando todavía en prácticas el primer año tutorado por un inspector jefe –en realidad mi padre debería ser el tutor, pero a mí me tutoró el secretario provincial de la Inspección de Lugo, Ruíz Tablado, que había sido n.º 1 de su oposición, y procedía del Instituto Escuela–, recuerdo que nos visitó Joaquín Tena Artigas, Director General de Enseñanza Primaria, al que después me referiré. Recuerdo que me preguntó cuántos días estaba yo en Viveiro, cabecera de comarca. «Pues estoy lunes, martes, miércoles y me vengo el jueves para Lugo». «Y el resto de la semana?» preguntó... Yo le respondí: «Señor Director General, con el debido respeto, yo no me puedo quedar allí toda la semana. Primero, porque soy un inspector tutorado, y debo estar, y tener un contacto, con el Consejo de Inspección y con mi tutor. Y, además, porque si yo me quedo el fin de semana allí, el único sitio a donde puedo ir es al Casino, y en el Casino están los caciques de Viveiro. En algún caso están casados con esposas, que son maestras, y que no están al frente de la escuela, sino que tienen sustitutas mal pagadas...». Eran vicios normalizados que debían erradicarse en pos de una cultura escolar más moderna y responsable. A esas maestras les daba un plazo para cesar o reintegrarse, y así acabar con dichas ilegalidades.*

Sobre este asunto, es interesante recuperar las siguientes palabras de la inspectora M.<sup>a</sup> Teresa López del Castillo:

Creo que no exagero al afirmar que la escuela pública (nacional se llamaba entonces) estaba profundamente desprestigiada y no sin motivo. Por un lado, las bajísimas retribuciones del profesorado no podían atraer o retener a los más capaces que preferían abrir una «academia» o dedicarse a otros trabajos mejor remunerados. O bien, y este era el caso más frecuente en el medio rural, practicaba sistemáticamente el absentismo buscando un sustituto, generalmente sin título y sin formación, que quedaba al frente de la escuela. A lo largo de los años cincuenta la actuación de la inspección fue un factor decisivo para acabar con este absentismo que obligó a incoar cientos de expedientes disciplinarios.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> M.<sup>a</sup> Teresa López del Castillo, «La inspección que he vivido», en *Fundamentos de supervisión educativa*, coord. Eduardo Soler Fierres (Madrid: La Muralla, 1993), 256.

**Mis primeros años fueron apasionantes. Me enamoré de mi profesión como inspector, visitando las escuelas rurales, unas veces en moto, otras en un Seat 600. En zonas como la sierra de O Courel hacía las visitas a caballo, o incluso a pie**

A partir de ese momento y hasta su jubilación, Pedro Caselles Beltrán va a desarrollar una intensa actividad profesional como inspector de la Administración del Estado en diferentes instituciones y cometidos dependientes del Ministerio de Educación. Una densa trayectoria en la que concilia gestión administrativa y actuación política. Entre el año 1965 y 1970 ejerció como inspector de enseñanza primaria en la provincia de Lugo ostentando el cargo de Vicesecretario del Consejo de Inspección e Inspector Ponente de Colonias Escolares y Escuelas Hogar. *Empecé como inspector después de una oposición muy numerosa que duró nueve meses. Hacía años que no había oposiciones. Parte de los inspectores en activo habían sido nombrados a dedo. Eran maestros y gente de confianza del Régimen que ocupaban vacantes causadas por depuraciones, sobre todo, de la guerra civil; entre ellos, gente exiliada en América... Fueron unos años apasionantes en los que me enamoré de mi profesión, visitando las escuelas rurales, unas veces en moto, otras en un Seat 600... En zonas como la sierra de O Courel hacía las visitas a caballo, o incluso a pie. En ocasiones me prestaban un caballo que me permitía llegar a las aldeas más apartadas. Por la rutina a la que le sometía su dueño, y mi falta de pericia, aquel animal sabía detenerse a la puerta de cada taberna, lo que dificultaba con cierto retraso mi trayecto. Y así se lo comenté, en tono jocosos, a su propietario: «Don Fulano, tenemos un problema con este caballo, que se para en todas las tabernas...», a lo que me contestó, socarrón: «Pues ahora tenemos dos, don Pedro, ¡porque se va a parar también en todas las escuelas!!» [risas]. La precariedad de aquellas aulas, el aislamiento intelectual de los profesores, la pobreza y necesidad de muchas aldeas solitarias fueron labrando en mí una concepción humanitaria de la profesión. Visitaba en mayo o junio, con la nieve ya fundida y el primer sol calentando. En este tiempo, los maestros hacían leer o cantar en alto a los rapaces, tal como escribió Machado: «Y todo un coro infantil, van aprendiendo la lección, mil veces ciento, cien mil; mil veces mil, un millón...».*





Imagen 2. Seoane do Courel (Lugo), 1966. Visita de inspección a la escuela de la parroquia de Seoane, acompañado por el maestro Raposo y un alumno de Magisterio.

En 1970 fue nombrado primer Delegado Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia en Lugo: *Fue un acontecimiento inesperado que condicionaría durante muchos años mi trayectoria profesional y existencial. Con la creación de las delegaciones provinciales, se descentraliza el poder simbólico y meramente académico de los rectores, que gobernaban a distancia. Entonces, de repente, a los institutos en cada provincia se les pone un jefe, que respondía, según el caso, a una variada tipología: inspectores autoritarios, paternalistas, distantes, empáticos; cultos o menos cultos. Inspectores evasivos, o bien, cargados de profesionalidad y sentido de compromiso con la Administración y las comunidades educativas... Porque la función inspectora, poco aceptada en abstracto, se singulariza, perfila y humaniza a través de una variada tipología, y esto tuvo al principio algunas reacciones y reticencias... Fueron años de entrega y trabajo, de esfuerzo y resistencias que vencer, que dieron como resultado la construcción de muchos colegios en cabeceras de comarca y núcleos en expansión, así como institutos de bachillerato y centros de formación profesional, además de creación de bibliotecas y restauración de monumentos. En este tiempo conseguimos emprender la rehabilitación de la Muralla Romana de Lugo, que propició entonces, por su monumentalidad e historia, el inicio del proceso que llevó a la declaración de Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO en el año 2000, gracias al Subdirector General de Bellas Artes Ramón Falcón.*



Imagen 3. Lugo, 1972. José Paz Ares, Pedro Caselles Beltrán y Pedro Caselles Rollán.

Su implicación en la puesta en valor del milenario monumento le reportó el reconocimiento municipal al ser nombrado Hijo adoptivo de la ciudad de Lugo en 1973. Anteriormente, en diciembre de 1972, el Ministerio de Educación y Ciencia se disponía concederle el ingreso en la Orden Civil de Alfonso X El Sabio, con la categoría de Encomienda.<sup>10</sup>

Como consecuencia de la puesta en marcha de los planes de construcciones escolares derivados de la aplicación de la LGE, el Ministerio de Educación se convierte en un motor importante del sector de la construcción y en la primera empresa contratante de transporte y alimentación del país. Tanto es así, que en algún momento tuvimos que advertir: «Ya es hora de dejar la política de ladrillos por la de personas...». Lo que sucedió –aclara Pedro Caselles–, es que cuando la Ley se aprueba, en algunas provincias, en concreto en Galicia, estamos trabajando ya sobre la partitura... no digo pedagógica de la Ley, sino la partitura ladrillesca por la propia configuración demográfica y geográfica del contexto... Yo recuerdo que años después, un día dije en una reunión de delegados provinciales en Madrid: «Creo que tenemos que empezar las reuniones de pedagogía y de educación a la vez que el ladrillo». No se podía descartar el ladrillo, por el plan de construcciones escolares, pero había una obsesión ladrillesca. Luego me enteré que los técnicos, que en algún caso habían sido delegados administrativos de enseñanza primaria, se habían reservado unas prebendas económicas

<sup>10</sup> Pedro Caselles fue objeto de numerosos reconocimientos y condecoraciones a lo largo de su carrera. Muchos de ellos no aparecen en este texto, pero están reflejados en su totalidad en el siguiente perfil biográfico digital: <http://galegos.galiciadigital.com/es/pedro-caselles-beltran>.

*de algún porcentaje en las construcciones, o algo así [risas]. Y no sé si alguno de nosotros lo denunció al Ministerio... Otra de las cuestiones relacionadas con el ladrillo era la falta de planificación urbanística en algunas zonas, sobre todo cordones industriales que nacían con el desarrollismo, en los que no se preocupaban de garantizar terrenos para servicios docentes. Esto nos ponía frente a grandes aglomeraciones urbanas que carecían de puestos escolares próximos y a las que había que atender después con transporte y otros servicios que acababan encareciendo el sistema.*



Imagen 4. Lugo, 1972. Visita de la Directora General Ángeles Galino, y autoridades lucenses.

Sobre este aspecto, coincide Antonio Viñao, quien en 1980 escribía en la *Revista de Educación*:

La época (década de los 70) de mayor esfuerzo estatal (insuficiente, pero el mayor) de nuestra historia educativa en materia de construcciones docentes, se ha realizado sobre la base de un desastroso planeamiento urbanístico, con todo lo que ello comporta desde el punto de vista económico (mayores gastos de construcción por tratarse de terrenos residuales donde la edificación sólo era posible con un coste superior), social (largos desplazamientos y movimientos de la población escolar) y educativo (tanto en cuanto a la planificación y distribución del alumnado en las grandes ciudades, como en cuanto a la organización interna de los centros, manejabilidad de los mismos e integración en el entorno

urbano). Con el Reglamento de 1978<sup>11</sup> algo se mejora en relación a la situación precedente, pero, como hemos visto, todavía subsisten lagunas, incoherencias y contradicciones, y, lo que es más importante, una inercia entre los profesionales que realizan planes urbanísticos y los organismos responsables de su aprobación, que da por válidos planes que no resisten un análisis a fondo del tema, en especial, cuando cualquier objeción o exigencia de elevación de la reserva de suelo para fines docentes se ataca con la consabida referencia a que si no se aprueba tal o cual plan se está fomentando el paro (y ello se oye tanto desde la derecha como desde el centro o la izquierda).<sup>12</sup>

Efectivamente, como puntualiza Caselles, *No se trataba de poner a disposición un trozo de terreno, encima de un basurero en un lugar apartado sin interés urbanístico, no, pues había que medirlo, ver si había carretera para el transporte escolar, en fin, todos los requisitos técnicos y demográficos. En algunos casos había que recurrir al chantaje cuando algún alcalde se resistía: «No se preocupe, que tengo una lista de peticionarios, pasa al siguiente...», y generalmente solía funcionar.*

### **Cuando algunos críticos me dicen que se suprimieron escuelitas en entornos rurales... hay que pensar cómo funcionaban en zonas más apartadas, con todos sus estigmas... sin control y en completo aislamiento de alumnos y maestros**

Con la LGE se generalizó la agrupación escolar en colegios de diversas unidades, algunos mixtos, pero también separados por sexos... *En los colegios de ocho unidades ya, sí. Se asume y no pasa nada, porque los pros son mayores que los contras. Es decir, cuando a veces algunos críticos me dicen que se suprimieron muchas escuelitas en entornos rurales... hay que pensar cómo funcionaban esas escuelitas en las zonas más apartadas, con todos sus estigmas... sin control y en completo aislamiento de alumnos y maestros. Que esa gente pasara a un colegio de ocho unidades*

---

<sup>11</sup> Se refiere al Reglamento de Planeamiento, aprobado por D. 2.159/1978, de 23 de junio correspondiente a la Ley sobre Régimen del Suelo y Ordenación Urbana (Texto Refundido aprobado por R. D. 1346/1976, de 9 de abril).

<sup>12</sup> Antonio Viñao Frago, «El planeamiento urbanístico-docente: un análisis de sus necesidades y problemas», *Revista de Educación* 264 (1980): 75-76.

*significó un estímulo para cuestiones tan básicas como el aseo personal, el vestido, desplazarse en autobús o la garantía de alimentación escolar sana y equilibrada. Además, para compañeros de pupitre que ancestralmente entre aldeas habían sido casi enemigos, o adversarios, que acababan peleándose en las romerías, la agrupación significó en aquel momento, sociológicamente, un avance. Fue más allá de separar por sexos –o segregar, como se diría hoy– al alumnado que, por otro lado, seguía compartiendo otros espacios socioculturales de convivencia comunal en la mayor parte del territorio rural de aquella España de los años setenta. A mi juicio, la concentración supuso una mejora en la calidad de la enseñanza. Además, había imperativos de carácter económico que hacían imposible mantener las escuelas rurales. De todos modos, el Ministerio no siguió una política de macro-concentraciones, especialmente en un contexto como el de Galicia. La concentración escolar acabó siendo la nueva escuela rural que aquellos tiempos demandaban, y la escuela unitaria y mixta se mantuvo en donde las condiciones geográficas, demográficas o meteorológicas lo exigieron. En muchos casos, y para resolver la escolarización de los niños procedentes de casas ultradiseminadas y muy bajo censo se crearon en algunas cabeceras de comarca las denominadas Escuelas Hogar o internados. Cuando el tiempo lo permitía, y en vacaciones, los niños volvían a la convivencia familiar de sus hogares.<sup>13</sup>*

Otra novedad importante fue la capacidad de organización y la autonomía que, al menos en teoría, la nueva Ley otorgaba a los centros educativos... *Realmente fue un gran avance. En alguna ocasión, yo propuse cambiar los horarios escolares, pasando a negociarse con los maestros, en muchos casos de modo alega, tanto en zonas de interior como de costa. Porque, por ejemplo, durante la marea baja, que es la hora del marisqueo, era importante que los niños ayudasen a sus padres. Esto ocurrió en O Vicedo, en la costa de Lugo. Era muy importante que la escuela se adaptase al medio y el medio a la escuela, evidentemente, en todos los entornos del Estado. Y los niños iban a la escuela y marisqueaban. Las dos cosas. Como decía Ortega en 1930: «Cuando una nación es grande, es buena también su escuela. No hay nación grande si su escuela no es buena. La escuela, como institución normal de un país, depende mucho del aire*

<sup>13</sup> La historiografía educativa actual escrita desde Galicia suscita algunas discrepancias con esta valoración que, sin embargo, introduce puntos de vista que es oportuno tomar en consideración para un más adecuado análisis.

*pedagógico producido dentro de sus muros, pero también del aire público en que íntegramente flota». Yo creo que solo cuando hay ecuación entre la presión de uno y otro aire, la escuela es buena.*

En los últimos años del franquismo se observa la emergencia de una considerable inquietud reivindicativa sobre el uso de las lenguas denominadas *vernáculos* –gallego, euskera y catalán– en el ámbito educativo. *Sobre este asunto, cuando yo llegué a la Dirección General, la LGE había iniciado el camino de cierto reconocimiento oficial a través del Decreto regulador de las lenguas regionales españolas –1433/1975 de 30 de mayo–, que autorizaba, de modo experimental, el estudio de las lenguas llamadas nativas como materia voluntaria en los centros de Educación Preescolar y de Educación General Básica, aunque fundamentando argumentos proteccionistas y culturalistas muy básicos. A partir de ahí se abrió un camino que contó con un estímulo importante al ordenar, desde la Dirección General, la publicación de tres monografías sobre las lenguas catalana, vasca y gallega. Poco después llegaría el Estado de las Autonomías, con políticas lingüísticas determinadas en cada territorio, y cada una siguió su camino.* Sobre este aspecto, es interesante el apunte que ofrece el profesor Antón Costa en esa etapa:

De muy poco servía la contemplación en el artículo 17 de la LGE de 1970 de la posibilidad de «cultivo, en su caso, de la lengua nativa», ni tampoco el decreto de 1975 sobre «lenguas regionales» (BOE de 15 de noviembre de 1975), aunque fuesen espitas de permisividad para una pequeña presencia del gallego en las aulas. Porque, la misma modernización y la creación de concentraciones escolares estaban operando como factores de desgalleguización y de castellanización en unas circunstancias ya bien azarosas. «En Galicia, la discriminación escolar pasa necesariamente y en primer lugar por la lengua», afirmaba el sociólogo Pérez Vila-riño en 1979, al tiempo de apreciar una fuerte asociación entre el nivel de vida familiar alto y escolares de lengua castellana, por un lado, y nivel bajo y lengua gallega, por el otro, con correlatos similares a la hora de hablar del rendimiento académico.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Antón Costa Rico y Manuel Bragado, «El libro escolar en gallego», en *Historia ilustrada del libro escolar en España*, Volumen II: «De la posguerra a la reforma educativa», dir. Agustín Escolano Benito (Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez, 1998), 499-500.

Sobre los motivos, externos e internos, que influyeron en la gestación de la LGE, señalan Gabriela Ossenbach y Martínez Boom,<sup>15</sup> con quienes también coincide Agustín Escolano, que en la década de 1960, algunos países del área mediterránea –España, Portugal, Italia, Yugoslavia, Grecia y Turquía– fueron considerados «en desarrollo» y agrupados en el Proyecto Regional Mediterráneo dentro del contexto europeo y, por tanto, destinatarios y receptores de estrategias de cooperación que partían de la acción de diversos organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI) o el Banco Mundial (BM). Algunos personajes centrales, en calidad de expertos internacionales, circularon proponiendo «recetas» muy similares para conducir los procesos de modernización en esos países. En España, estos organismos y sus asesores fueron determinantes en la gestación de la LGE bajo el discurso del desarrollo y del planeamiento cuando todavía subsistía la dictadura franquista. Hablamos de Ricardo Díez Hochleitner, que entonces ostentaba el cargo de Jefe de la División de Planeamiento de la UNESCO, posteriormente dirigió la División de Educación en el Banco Mundial en Washington; de José Blat Gimeno, Secretario del Primer Proyecto Principal de la UNESCO para América Latina; o de Joaquín Tena Artigas, antiguo funcionario en la División de Estadística de la UNESCO y director del equipo español del Proyecto Regional Mediterráneo. Tres protagonistas que, a juicio de Antonio Viñao, merecen especial atención:

Joaquín Tena Artigas, en el papel de quien no solo desbroza el camino, sino que da entrada a otros y colabora en su parte final; José Blat Gimeno, como colaborador y protagonista en un segundo plano, pero con cierta influencia, en la elaboración del *Libro Blanco* que precedió, en 1969, a la LGE; y Ricardo Díez Hochleitner, que fue quien convenció al ministro de la necesidad de elaborar una nueva ley que abarcara todos los aspectos, niveles y modalidades del sistema educativo.<sup>16</sup> Los tres se moverían, en mayor

<sup>15</sup> Gabriela Ossenbach Sauter y Alberto Martínez Boom, «Itineraries of the discourses on development and education in Spain and Latin America (circa 1950–1970)», *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education* 47 (2011): 679-700.

<sup>16</sup> «No es aventurado pensar que la idea [de emprender una reforma global del sistema educativo] fue suya» (Joaquín Tena Artigas, «Testimonios actores de la Ley Contestación al cuestionario de la *Revista de Educación* sobre la Ley General de Educación veinte años después», *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992), 298). Esto lo afirma tras decir que había conocido a Díez Hochleitner en «la UNESCO en París cuando se presentó en mi despacho

o menor medida, en ese mundo de los organismos internacionales –UNESCO, OCDE, Banco Mundial, Organización de Estados Americanos (OEA)– y el asesoramiento a distintos gobiernos en su calidad de expertos en la planificación o planeamiento de la educación y las reformas educativas.<sup>17</sup>

Sobre este aspecto, Agustín Escolano añade que

la modernización de los aparatos administrativos del sistema se acelera a partir de la incorporación de Rubio García-Mina al Ministerio, en 1956. En esta fecha se hace cargo de la Dirección General de Enseñanza Primaria J. Tena Artigas, técnico experto en estadística, bajo cuya orientación se elaborará el primer mapa escolar del país, que comportó al mismo tiempo un programa de construcciones y un plan de inversiones. Aunque estos proyectos no pudieron ejecutarse totalmente, como consecuencia de los efectos inducidos por las medidas estabilizadoras para controlar la inflación y otras circunstancias, su diseño evidenció la actitud tecnificadora de la administración educativa en esta coyuntura de transición. Conviene advertir que la entrada de nuestro país en las organizaciones internacionales exigía una adaptación formal a la «aritmética política» al uso. En este sentido, la influencia externa debe ser ponderada –más tal vez que la propia dinámica del sistema– como condicionamiento determinante en el desencadenamiento de estos procesos de modernización.<sup>18</sup>

Con motivo del vigésimo aniversario de la Ley, Joaquín Tena Artigas recordaba en la *Revista de Educación*:

se habían hecho planes globales de desarrollo y, sobre todo, desde el punto de vista práctico, se había conseguido que en el informe

---

con una carta de Ruiz Giménez, ministro de Educación Nacional», y cuando colaboró, «en representación de la UNESCO» en el curso sobre «Planeamiento Integral de la Educación» que él había dirigido en Madrid en 1962. Cita tomada de Antonio Viñao, «La Ley General de Educación de 1970: ¿final de una etapa? ¿comienzo de otra?», en *Modernización educativa y socialización política. Contenidos curriculares y manuales escolares en España durante el tardofranquismo y la Transición democrática*, ed. Manuel Ferraz Lorenzo (Madrid: Universidad de La Laguna y Editorial Morata 2020), 131.

<sup>17</sup> Viñao, «La Ley General de Educación de 1970: ¿final de una etapa? ¿comienzo de otra?», 131. Merece la pena consultar este trabajo para, entre otros aspectos, aproximarse a estas tres figuras.

<sup>18</sup> Agustín Escolano Benito, «Los comienzos de la modernización pedagógica en el franquismo (1951-1964)», *Revista Española de Pedagogía* 50, n.º 192 (1992): 302.



del Banco Mundial –base de nuestros Planes de Desarrollo posteriores– que dirigió Sir Hugh Ellis Rees, se incluyera la educación. En aquel momento, 1968, tanto la estructura económica como la social y cultural estaban siguiendo un proceso de acercamiento progresivo a nuestro entorno europeo y esto era ya doctrina oficial desde que en 1962 se había solicitado nuestra integración en la Comunidad Económica Europea. Además, la adaptación del campo educativo a las rápidas y profundas transformaciones que en breve tiempo se habían producido en todo el mundo y lógicamente en España, hacían el «aggiornamento» inevitable y deseable.<sup>19</sup>

En este sentido, es interesante también recuperar las palabras de Díez Hochleitner en la misma publicación, donde señala que, además de «una extendida conciencia de crisis educativa», común a diversos países del área –excesivas esperanzas depositadas por la sociedad en la enseñanza; inadecuado contenido de los planes de educación y una formación profesional poco relevante y obsoleta; fuerte presión social ante respuestas educativas insatisfactorias– influyen en España problemas específicos como la agitación estudiantil universitaria a finales de los años sesenta, bajo la influencia de Berkeley y la Sorbona. La Universidad acoge al activismo político que cobra importancia ante el agotamiento del régimen que empieza a entreverse tanto más que el plan de estabilización económica. Además, un cierto desarrollo industrial, junto con un mayor bienestar material, promueve reivindicaciones laborales y una esperanza renovada de progreso social y de libertad en democracia, unido a

la senectud del omnipotente Jefe del Estado obliga a plantear su futura sucesión y, pese al inmovilismo de algunos miembros del Gobierno, se van imponiendo cambios de diverso alcance e importancia que, poco a poco, configuran lo que en la perspectiva actual merecería ser llamada la *pretransición*, la cual tiene su nítido arranque con la proclamación, en 1969, de Don Juan Carlos de Borbón como Príncipe de España, sucesor a la Jefatura del Estado.<sup>20</sup>

<sup>19</sup> Joaquín Tena Artigas, «Testimonios actores de la Ley. Contestación al cuestionario de la *Revista de Educación* sobre la Ley General de Educación veinte años después», 297-306.

<sup>20</sup> Ricardo Díez Hochleitner, «Testimonios actores de la Ley. La reforma educativa de la LGE de 1970. Datos para una crónica», *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 266.

## En una línea coincidente se expresa Blat Gimeno:

En el plano político se vislumbraba el final de un régimen autoritario y anacrónico frente al cual se manifestaba, con intensidad y amplitud crecientes, la oposición de un pueblo deseoso de mayores libertades, de lograr una participación efectiva en las decisiones de orden político, social y cultural en el marco de un sistema democrático. La Administración educativa aparecía desbordada, incapaz de hacer frente a los movimientos estudiantiles iniciados desde los años cincuenta, a las exigencias de más y mejor educación por parte de la sociedad española, o de atender reivindicaciones antiguas, no satisfechas, del profesorado de los distintos niveles educativos. Se había entrado en una fase de desaliento, de impotencia y de inercia, particularmente en la última fase del mandato ministerial de Lora Tamayo.<sup>21</sup>

Como también recuerda Pedro Caselles, *en efecto, historiadores y politólogos coinciden en que en 1959 termina el primer franquismo y comienza otro período en el que se combinan aspectos técnicos y económicos con elementos políticos. Fueron años de inminente transición política y social, y de una enorme responsabilidad en lo personal. Aunque Villar Palasí estaba al frente, quien dirigía la nave era su equipo. Fundamentalmente Ricardo Díez Hochleitner, –recientemente fallecido– y José Blat Gimeno. Hochleitner era una persona poseída de una gran autoridad. Venía de ejercer otros cargos en la UNESCO, la Organización de Estados Americanos y el Banco Mundial, más tarde presidente del Club de Roma y tenía además una amplia agenda de contactos internacionales. Blat Gimeno era un ilustre inspector de brillante currículum nacional e internacional; posteriormente nombrado Vicesecretario General Técnico del Ministerio de Educación y más tarde Director General de Enseñanza; o Joaquín Tena Artigas, que había desempeñado durante doce años el cargo de Director General de Enseñanza Primaria, colaborando también con el ministro Manuel Lora-Tamayo y, más tarde, ya como Director General, con Villar Palasí, en la elaboración del Libro Blanco. Tecnócratas con una trayectoria brillante que acometieron la sustitución del falangismo por la tecnocracia del Opus*

---

<sup>21</sup> José Blat Gimeno, «Testimonios actores de la Ley. Apuntes sobre la elaboración y aplicación de la reforma educativa de 1968-1970», *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 290.

de Laureano López Rodó. Una reforma encabezada por Carrero Blanco desde más arriba, que preconizaba un código de nuevos valores como la eficiencia, la productividad, la libre empresa, el crecimiento económico y el traslado al área pública de las técnicas de la empresa privada.

No debemos olvidar que, esta Ley, de la que yo soy un profundo admirador, viene condicionada, además, por una situación política que gravita en dos centros de poder muy fuertes. Por un lado, estaba la Iglesia, y por otro los principios falangistas del Movimiento, además de los militares y los monárquicos. Y esa influencia no se podía borrar de un plumazo. Por ejemplo: incluso en años posteriores, cuando a un funcionario se le daba una jefatura de sección, tenía que jurar, de rodillas, y ante la Biblia dichos principios. Era el protocolo del momento. Hubo que respetarlos y mantener un equilibrio constante con la Iglesia en sus demandas, pues fue un cambio radical. El cambio más radical que había habido desde la Ley Moyano. Más que la Ley [de Educación Primaria] del 45. Y tanto Díez Hochleitner como Blat Gimeno jugaron un papel muy importante en este equilibrio entre la España que irreversiblemente se extinguía y la que empezaba a emerger. Y siguieron la estrategia de adoptar los discursos desarrollistas que se estaban promoviendo en los foros internacionales de la época, aparentemente neutros y basados en criterios o indicadores racionales y no políticos, para introducir con habilidad elementos de modernización en el sistema educativo de un régimen dictatorial, que seguía sustentado en los pilares que acabo de señalar, y que además llevaba más de un siglo sin renovarse en sus estructuras. Hochleitner creó el Centro Nacional de Proceso de Datos, y allí se instaló un gran ordenador que había traído de los Estados Unidos, y que fue noticia en todos los diarios de tirada nacional. Esto significó una transformación tremenda, pues entre otras cosas, pudieron conectar el Ministerio con los bancos y se empezó a abonar las nóminas de los maestros, puntualmente, mediante transferencia. Y ese aspecto vino a dignificar el salario del propio magisterio, sometido al abuso, en numerosas ocasiones, de los llamados habilitados.<sup>22</sup>

<sup>22</sup> Habitualmente eran maestros o personas afectas al Régimen que, en lugares aislados desprovistos de oficinas bancarias, recibían de la Administración el dinero correspondiente a la paga del profesorado de su zona respectiva, al que convocaban periódicamente en su domicilio, o lugar determinado, para efectuar el reparto. Los habilitados cumplían una función importante al ser depositarios en efectivo de los salarios a repartir; pero en muchos casos también sometían a los maestros a

Sobre este clima de equilibrios inestables entre un tiempo que se va y otro que no acaba de llegar, recuerda la anécdota en la toma de posesión del Gobernador Civil de la provincia de Lugo, siendo él Delegado provincial: *Cuando terminó el acto, que presidía Antonio Pedrosa Latas, consejero nacional del Movimiento, indicó: «vamos a terminar a nuestro estilo». Y mientras entonaban el Cara al Sol con el brazo en alto, yo me quedé de pie y firme, respetuosamente; y conmigo algunas personas más. Desde ese día la persecución fue constante... Ese Gobernador, que tenía hijos en edad juvenil, llegó a lamentarse a Eugenio López y López, Director General: «Se nos va todo de las manos, porque estamos nombrando gente como éste – señalándome – que no es de los nuestros». A lo que yo me vi en la necesidad de responder: «Por qué dices eso, si yo informo de todo...». Sí, me contestó, «pero si yo te mando a rezar por la noche debajo de la Cruz de los Caídos, en la plaza de Santo Domingo... Tuñas Bouzón – que era un falangista local – va, y tú no vas». Yo le respondí: «Y tus hijos tampoco». Y esa era la realidad de aquel momento: una nueva generación, a la que yo pertenecía, trataba de abrirse camino... En ese sentido, yo respetaba los códigos oficiales, pero no estaba en mi actitud la voluntariedad. Yo he cantado el Cara al Sol en varias ocasiones: para aprobar la Educación política, en Bachillerato, en un campamento de verano en Laredo. Y luego, al estudiar Magisterio, había que ser instructor elemental del Frente de Juventudes, obligatoriamente, para lo cual nos llevaban a Covalada, en Soria.<sup>23</sup> Y ahí estaba la clave de lo que ya se anunciaba: no hay que olvidar que aquel gobernador civil ya estaba en la fragata Baleares en plena Guerra Civil mientras yo acababa de nacer... Y esto, en general, también se puede trasladar a la Ley General de Educación.*

Pedro Caselles desarrolló su trabajo en la Delegación de Lugo hasta 1973, cuando asume el cargo de Delegado Provincial del MEC en Cádiz, invitado por el subsecretario Rafael de Mendizábal. *Me habló de la dificultad y la importancia de aquella provincia, de la dimensión de sus ciudades, de sus atrasos históricos en escolarización. Y añadió que «debería*

---

situaciones arbitrarias o de abuso en relación al abono, retrasando o fraccionando el pago, haciéndose frecuente la siguiente expresión en el momento del cobro: «De momento, váyase arreglando...».

<sup>23</sup> El campamento de El Raso de la Nava, en Covalada (Soria) se creó a principios de los años sesenta para llevar a cabo actividades juveniles de adoctrinamiento político según los principios del Movimiento Nacional a cargo de la Organización Juvenil Española (OJE), dependiente de la Delegación Nacional del Frente de Juventudes.

*probar mis alas para comprobar si era capaz de volar más alto». ¡Y me daba ocho horas para pensarlo!. En esta provincia andaluza, el nuevo Delegado se implica en una intensa labor dedicada a la creación de colegios para modernizar la red escolar pública y a la implantación de la LGE en toda su amplitud, que iría acompañada del desarrollo de una serie de principios de justicia social. Porque la tarea educativa es una labor eminentemente social, y a través de la Ley pudo llegar especialmente a las clases menos pudientes en ese afán de ofrecer oportunidades a todos, misión básica de la política de aquel momento. En esta etapa hubo momentos difíciles. Los profesores se levantaron contra el Ministerio por cuestiones salariales, proyectaban una huelga con reuniones clandestinas... El Gobernador Civil me informó que iba a detener a los organizadores. Le pedí que me dejara intervenir; aceptó advirtiéndome de que si la gestión salía mal podía costarme el cargo. Les ofrecí la sala de reuniones de la Delegación garantizándoles su seguridad. Al final me entregaron sus conclusiones en un escrito dirigido al Ministro. Y aquella gestión me reportó respeto y reconocimiento entre los docentes de la provincia. En otro orden de cosas, y gracias a la buena relación con los miembros de la Armada, pudimos suscribir un convenio para la cesión de terrenos en San Fernando donde construimos un gran complejo educativo que acabamos inaugurando en 1975, abierto a toda la población infantil, incluidos los hijos de marinos, sin distinción de clases ni categorías.... Por su labor en esa provincia, la Academia San Romualdo de Ciencias, Letras y Artes de San Fernando le nombró Académico correspondiente.*

En Cádiz permanece hasta que nuevamente regresa a Galicia en 1975 para ponerse al frente de la Delegación Provincial del MEC en A Coruña. *Dejar Cádiz, La Tacita de Plata, la cultura andaluza en la que me había involucrado intensamente, separarme de sus gentes en unos momentos en los que ya todo era más fácil para mí, me produjo un sentimiento de tristeza que, sin embargo, no podía competir con la alegría de volver a Galicia, de reencontrarme con la familia, que seguía viviendo en Lugo; de recuperar a los amigos del ayer próximo... y acometer un nuevo reto, porque A Coruña era una provincia muy grande, de población muy diseminada y de configuración institucional compleja: Santiago de Compostela con la Universidad y el arzobispado; Ferrol, con la Capitanía General del Cantábrico; en verano, los consejos de ministros en Meirás, con la presencia de sus respectivos equipos ministeriales varios días... Por este motivo, los agostos en*

*A Coruña eran una pesadilla para los Delegados de los Ministerios... [risas] Alguien me dijo al llegar: «Aquí no se permanece en los cargos: o te promueven, o cesas...».* Las primeras declaraciones en la prensa local anunciaban lo que habría de ser su gestión: «No habrá en mi etapa navegación en solitario. Espero la colaboración y ayuda de las autoridades provinciales, alcaldes de las ciudades y los pueblos, instituciones, asociaciones de padres de familia, profesores y alumnos, porque la educación es misión social y solidaria». <sup>24</sup>



Imagen 5. A Coruña, 1976. Visita a obras de colegios en construcción con el alcalde de la ciudad José Manuel Liaño Flores.

*En la Delegación Provincial, empecé a sustituir tabiques por mostradores abiertos para facilitar la comunicación con el público. Continuamos una labor muy importante en materia de construcciones escolares iniciada por mis predecesores, y elaboramos un nuevo mapa escolar que dio como resultado la construcción de más de treinta colegios e institutos politécnicos; paralelamente, la resolución por vía de urgencia de la escolaridad provisional en unidades prefabricadas, la ampliación de centros ya existentes, la adaptación de otros, la creación de bibliotecas públicas, que era el campo más yermo de Ministerio en la provincia... También se consiguió, en el ámbito del Patrimonio histórico-artístico, la declaración de zona monumental preservando toda la ciudad vieja de A Coruña, incluyendo la Marina, con el fin de salvarla de la especulación;*

<sup>24</sup> *El Ferrol Diario*, 14 de mayo de 1974.

*además de restaurar uno de los barrios más interesantes de Betanzos. ¡En A Coruña necesitaba días de cien horas! [risas]. En este sentido, fue muy importante la colaboración del consejero de Bellas Artes Manuel Chamoso Lamas.*

*En medio de toda esa actividad frenética, el 20 de noviembre fallece Franco... Son años difíciles, de alto voltaje político-social de transición a la democracia, del liderazgo del Presidente Suárez, de la coyuntura histórica de la Unión de Centro Democrático, de la ejemplar responsabilidad de los partidos políticos nacidos o recuperados, de los Pactos de la Moncloa, de la promulgación de la Constitución, de la transformación de la España centralizada en la España de las Autonomías... todo ello en el contexto de una crisis económica mundial. Permanezco en A Coruña ejerciendo de Delegado hasta que en el mes de diciembre de 1976 fui llamado a Madrid por Blat Gimeno, a la sazón Director General de Educación Básica, para ofrecerme el cargo de Subdirector General de Centros no Estatales por indicación del Ministro Aurelio Menéndez Menéndez: «¡Traiga al chico de La Coruña!».<sup>25</sup> De la entrevista con el Ministro recuerdo que me agradeció el sacrificio de dejar una Delegación provincial tan importante y enfatizó mi experiencia profesional como inspector y titular en tres delegaciones provinciales. Me informó del nombramiento de mi nuevo Director General, D. Andrés Suárez, catedrático de la Universidad de León, y me pidió que le ayudara con todas mis fuerzas. Recuerdo que, finalmente, hizo un análisis de los cambios profundos que se estaban operando en España y de la oportunidad de incorporar a las nuevas generaciones a los cargos de responsabilidad. Al Ministro Menéndez, como a un par de antecesores más, los había conocido en el aeropuerto de Alvedro [A Coruña], a pie de escalera, con motivo del anual Consejo de Ministros agosteano de Meirás. En una recepción en el Hostal de los Reyes Católicos me di cuenta de que D. Aurelio Menéndez había dejado una huella profunda en su etapa de catedrático de la Universidad compostelana. Apenas podíamos caminar ante el acoso de sus numerosos exalumnos.*

<sup>25</sup> Para Aurelio Menéndez, Pedro Caselles era aquel «chico» que, en una recepción oficial en A Coruña, unos meses antes, y observando que su predecesor Carlos Robles Piquer, se encontraba fuera de escena, apoyado en una columna, completamente solo e ignorado, pidió licencia para acercarse y acompañarle. Un gesto de sensibilidad y elegancia institucional que no pasó desapercibido al Ministro.

**Había colegios en condiciones precarias que acabaron cerrando por cuestión de competitividad. Lo que hicimos fue reglamentar y clasificar para poder transformar y homologar, porque tanto el sector público como el privado estaban sirviendo a la sociedad en un mismo contexto novedoso**

En enero de 1977, y hasta 1982, se abre una nueva etapa en su hoja de servicios en el primer gobierno democrático, con el citado ministro. En su nuevo cargo como subdirector general de Centros no Estatales, bajo las órdenes de Andrés Suárez, asumió la tarea de establecer convenios de colaboración con la red de centros privados, mayoritariamente congregaciones religiosas, para poder atender la necesidad urgente de escolarización ante la falta de una red pública de centros, en fase de construcción. Además, era necesario desmontar el recelo del sector privado ante su necesaria reestructuración: *Había colegios en condiciones precarias que acabaron cerrando por cuestión de competitividad. Lo que hicimos fue reglamentar y clasificar para poder transformar y homologar, porque tanto el sector público como el privado estaban sirviendo a la sociedad en un mismo contexto novedoso*. Y en este sentido, aligerar con habilidad las presiones que en este momento de incertidumbre ejercía la Unión Nacional de Empresarios de Enseñanza no Estatal, urgiendo la implantación inmediata del régimen de conciertos previstos para los niveles de Educación Preescolar, Educación General Básica (EGB), Formación Profesional de 1.º grado, todo ello en base a hacer efectivo el derecho inalienable de las familias en cuanto a elección de centros en igualdad de oportunidades «y evitar una competencia perturbadora, que pone en peligro la existencia de nuestros centros y de los puestos de trabajo», como expresaba su Presidente, el sacerdote Ángel Martínez Fuentes, en la clausura de Congreso celebrado en Sevilla en abril de 1977.<sup>26</sup>

Pedro Caselles recuerda así aquellos primeros meses: *Me gestionaron alojamiento provisional en la famosa Residencia de Estudiantes, en la calle Pinar. Fue una experiencia singular y estimulante por los excelentes residentes que conocí, por los encuentros emotivos con catedráticos de mis años de estudiante y por la emoción de vivir en el Olimpo de la intelectualidad española del pasado. Para colmo, mi Director General Andrés Suárez,*

---

<sup>26</sup> *El Correo de Andalucía* (16 de abril de 1977), 8.



*que dejaba en León esposa y familia numerosa, también se alojaba en la Residencia, lo que provocó una situación de entrega extraordinaria al trabajo, ya que Andrés acentuó mi asesoramiento en asuntos que competían a otras subdirecciones generales y a la Inspección General. Mi liberación se produjo a los pocos meses en que pude trasladarme a un apartamento próximo al Parque de El Retiro.*

A pesar de la intensidad de las tareas y la entrega casi absoluta al cargo, *en el breve tiempo que yo viví esa responsabilidad política, no recuerdo grandes conflictos por el choque de intereses con los centros privados. El carácter obligatorio de la nueva EGB y su gratuidad en los centros estatales fundamentado en el derecho a la escolaridad llevó a que se arbitrara un sistema de ayudas a los no estatales en función del interés social, de la demanda o del lugar de ubicación... Aunque todo dependió esencialmente del papel de cada delegado provincial. Recuerdo que, estando en Cádiz, recibí en algún momento una recomendación de Carrero Blanco, siendo Presidente del Gobierno, para que se diera una subvención al colegio de monjas al que iban sus nietas. Aquél, para el que se pedía subvención, era un colegio muy elitista; pero había otro de maristas en un barrio marginal que desarrollaba una función social muy necesaria. Yo le contesté que cumpliría sus órdenes, pero que se formaría un gran escándalo al haber otros colegios que debieran tener preferencia por tratar alumnado más humilde, etc. Me llamo su secretario: «Le agradece su sinceridad y que se olvide del tema» [risas]. En el tema de conciertos, durante esta etapa se desarrolló un trabajo interesante con la minoría gitana a través de las llamadas escuelas-puente. El pueblo gitano sufría mucho rechazo social, que todavía hoy no se ha resuelto del todo. En aquel momento había grupos infantiles desamparados, viviendo en zonas marginales de Barcelona, Madrid, Valencia, Zaragoza, Alicante... y sin acceso a la escuela pública. Suscribimos un convenio en 1980 con el Apostolado Gitano, dependiente de la Comisión Episcopal de Migraciones, y el Ministerio de Educación y Ciencia, por el cual éste nos cedió gratuitamente algunos de sus locales por diez años en los que instalamos unidades de EGB a través de las Delegaciones, haciéndonos cargo de los sueldos del personal docente, instalaciones, medios didácticos en régimen de administración general. Este convenio, como señaló más tarde, «ha dado frutos estimables en una estrategia de co-participación que no ha hecho más que empezar. Ciento cincuenta y siete unidades escolares, dotadas de profesorado especialmente escogido*

para impartir una educación adaptada; en otra vía, alrededor de mil niños cursan estudios en centros subvencionados».<sup>27</sup>

**En el tema de los conciertos, hay que administrar la sensatez. A veces aciertas o te equivocas, o no te dejan... En ese sentido he procurado mantener la línea recta**

Señalaba Antonio Viñao sobre este asunto en *Revista de Educación* que,

consecuencia necesaria de la obligatoriedad, [la LGE] conoció también un proceso de implantación, hoy [1992] todavía no concluido, lleno de problemas y diferencias. Su aplicación supuso la consolidación en este nivel educativo del sector privado de la enseñanza y el inicio del paso definitivo de sus gastos de amortización y funcionamiento a los presupuestos generales del Estado, por vía de las subvenciones primero y de los conciertos más tarde, con la llegada al poder del partido socialista y la aprobación en 1985 de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación –aunque no esté de más recordar que, como en otros casos, el sistema de conciertos había sido el previsto y no aplicado por la Ley de 1970 en sus artículos 6.2, 94.4b y 96 para los centros privados que recibieran subvenciones para la gratuidad.<sup>28</sup>

*El de los conciertos –concluye Pedro Caselles– es un tema complejo. Hay centros que históricamente no hay quien los mueva. Por ejemplo, en Madrid: la parte baja de Chamberí, pegado a la Castellana, y el barrio de El Pilar. Hay allí una serie de colegios privados, pero ¿quien sustituye eso? Es imposible. Hay que ir a la expropiación con un costo de miles de millones, para acabar en lo mismo. Hay centros con tradición, consolidados sin posible sustitución o competencia cercana y esos fueron entrando en el número de conciertos. Recuerdo que, siendo Director General, le denegamos la subvención al famoso Colegio El Pilar, centro histórico de élite en el madrileño barrio de Salamanca, y por eso tuve algún conflicto, porque allí*

---

<sup>27</sup> Pedro Caselles Beltrán, «Prólogo», en *Los gitanos. Problemas socioeducativos*, Alfonso Iniesta (Madrid: Narcea, 1981), 14.

<sup>28</sup> Antonio Viñao Frago, «La Educación General Básica. Entre la realidad y el mito». *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 54-55.

*estudiaban los hijos de amigos y de gente importante. Pero no se podía subvencionar colegios como aquél cuando había necesidades en otros barrios desfavorecidos. De la misma forma que hubo que cerrar pequeños colegios privados, academias que no se ajustaban a las normas ministeriales o no reunían los mínimos de calidad exigidos... Me imagino que fueron víctimas de la novedad de una ley que vino a poner orden que, en muchos casos, implicaba su transformación con ayuda de créditos de interés social. Por otro lado, muchos centros religiosos, debido a la crisis de vocaciones, tuvieron que replantearse sus estructuras e instituciones docentes. En aquel momento era muy de agradecer que la iniciativa privada acudiese a las convocatorias públicas para cubrir plazas, aligerando la presión sobre el Ministerio que todavía carecía de los efectivos suficientes para atender las necesidades reales desde la oferta pública. Hay que administrar la sensatez. A veces aciertas o te equivocas, o no te dejan... En ese sentido he procurado mantener la línea recta....*

En noviembre de 1977 fue nombrado Director General de Educación Básica del Ministerio, en sustitución de Andrés Suárez. *Dirección General de la que dependía la educación de seis millones de niños y cerca de doscientos mil docentes, en un momento en el que estábamos esperando una nueva Constitución que iba a ser la que marcara las líneas de actuación. Y en este sentido, la Ley Orgánica por la que se regulaba el Estatuto de Centros Escolares (LOECE), promulgada posteriormente tras interminables debates de alta tensión dialéctica en el Congreso de los Diputados y en el Senado sobre los conceptos de «libertad de enseñanza», «participación en el gobierno de los centros», «escuela pública y privada», «ideario»... constituyó el primer banco de pruebas en la interpretación de la Carta Magna desde las distintas concepciones políticas.*

Pedro Caselles ocupó la Dirección General durante los siguientes cinco años, en colaboración con Iñigo Cavero Lataillade (1977-1979), José Manuel Otero Novas (1979-1980), Juan Antonio Ortega y Díaz-Ambroña (1980-1981) y Federico Mayor Zaragoza (1981-1982). Trabajando estrechamente con estos cuatro ministros, aunque en algún caso de manera fugaz, esta es su impresión: *Los ministros de Educación de los gobiernos de Unión de Centro Democrático (UCD), durante su mandato, comprendido entre 1976 y 1982, se aplicaron al desarrollo del artículo 27 de la Constitución en una delicada conjugación en el respeto a la Ley General de Educación. De todos ellos debo destacar su brillantez, su rigor intelectual y jurídico*

y su honradez. Buena prueba de ello es que en que sus trayectorias posteriores siguieron ocupando altas responsabilidades.



Imagen 6. Madrid, 1978. Pedro Caselles en su despacho del Ministerio de Educación.

Sobre cómo en el Ministerio se percibían las aspiraciones, preocupaciones y esperanzas de aquellos cerca de doscientos mil docentes, explica: *Desde que me hice cargo de la Dirección General recibí ingentes cantidades de cartas de maestros y maestras en las que me manifestaban su confianza y su esperanza. Era una gran responsabilidad y al mismo tiempo un gran aliciente. En este ambiente, sobre el que se proyectaban tantas presiones y expectativas, Escuela Española se refería a Caselles como «un director general salido de la democracia», añadiendo: «Porque si una de las reivindicaciones de los maestros es tomar parte en la configuración de las grandes líneas de la política educativa, con Pedro Caselles podemos decir que un maestro ha sido llamado a las altas esferas de la Administración para representar los intereses de este nivel de enseñanza».*<sup>29</sup> En *Magisterio Español*, Menchu Rey escribía:

Es necesario poder dar respuesta a la sensación de olvido y minusvaloración que han sentido y sienten los profesores de Enseñanza General Básica. Es cierto que se ha superado aquello de

---

<sup>29</sup> «La calidad, principal problema de la escuela. Declaraciones a *Escuela Española* del Director General de Educación Básica», *Escuela Española* (8 de marzo de 1978), 204-205.

que «pasa más hambre que un maestro de escuela», pero todavía no tienen la valoración social, económica y profesional que se merecen los que tienen en sus manos el porvenir del país [...] Esperemos que Don Pedro Caselles pueda ser libre a la hora de adoptar soluciones fuertes como el estado de cosas actual de manda.<sup>30</sup>

Poco después, el Ministerio llegaba a un acuerdo con las centrales sindicales integradas en la comisión negociadora del profesorado estatal de EGB en relación con la implantación del complemento de dedicación exclusiva, que disfrutaban desde hacía tiempo otros cuerpos docentes. Un tema conflictivo que había dado lugar a una huelga en la que participaron cerca de noventa mil maestros y maestras: *Llegamos a un buen acuerdo que vino a reglamentar el horario lectivo y no lectivo del profesorado, a retribuir con mayor racionalidad sus funciones y a dignificar, en definitiva, el trabajo docente de los profesores. Creo que fue un éxito trascendente, a pesar de la tensión que vivimos durante su tramitación y negociación. Se llevó a cabo también en este momento una considerable ampliación de plantilla por parte de la Dirección General de Personal que llevaba Matías Vallés. Otro aspecto que necesitaba ser revisado era el del reciclaje y especialización del profesorado. Porque es cierto que se había producido un cambio muy profundo sin hacer demasiadas previsiones. Y en este sentido, una de mis obsesiones era conseguir la convocatoria de plazas por especialidades, desterrando el sistema de tradicional de provisión de vacantes por puntos acumulados, sin tener en cuenta el nivel de actualización y especialización a que hubiera podido llegar cada profesor.*

En 1979 se crea el Centro Nacional de Educación Básica a Distancia, CENEBAD, un proyecto personal del Director General, *que venía a complementar al Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia, INBAD. Se encargaba de atender a la formación de adultos e incluso a aquellos alumnos de segunda etapa de EGB obligados a no asistir a clase por circunstancias diversas durante un período largo de tiempo, tratando de hacer posible el derecho constitucional a la educación de los ciudadanos, sea cual sean sus circunstancias personales; y cuya matrícula fue aumentando considerablemente en número y dispersión nacional e internacional hasta llegar a atender alumnado de 46 países, además del 34 por ciento*

<sup>30</sup> Menchu Rey, «Momento de decisiones», *Magisterio Español*, 11 de noviembre de 1977.

de la población reclusa.<sup>31</sup> Otro reto importante de esta etapa fue también la Educación Permanente de Alumnos. *La EPA fue, efectivamente, otra de las tremendas batallas libradas desde la Dirección General. Conseguimos abrir brecha, con algún esfuerzo, pero creo que dio un resultado espectacular, gracias a que se configuraron diversos procedimientos en paralelo para adaptarnos a la situación de los alumnos y a la peculiaridad de las distintas localidades. Hay que tener en cuenta que hubo centros específicos dedicados en exclusiva a la EPA, con profesores especializados como en otras modalidades.* En el año 1985, el Ministerio de Educación ofrecía unas cifras «sobrecogedoras», en opinión del diario *ABC*: «más de dos millones de analfabetos absolutos y nueve millones y medio de españoles que, aun sabiendo leer y escribir, manejan con gran dificultad el lenguaje escrito».<sup>32</sup>

**Los Programas renovados nacen a raíz de algunos errores en la aplicación y desarrollo de la LGE. Habían pasado ya más de diez años de su implantación, que había aportado como novedad la creación de un tronco común de estudios para todos los niños españoles desde los seis a los catorce años**

El 19 de junio de 1980 se promulga la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares, LOECE, cuya Disposición final segunda derogaba varios artículos de la LGE. Pedro Caselles enumeraba en *Escuela Española* algunos de sus principios:

Desde el punto de vista político, destaca la implantación sólida de los principios de libertad, participación y elección en el funcionamiento de los centros; desde una perspectiva técnica, la superación del sistema de promoción automática de los alumnos, causa de tantos fracasos escolares. Por otro lado, la ruptura de la rigidez vigente en la estructuración de los centros, posibilita un acercamiento de los mismos a las localidades en donde residen los alumnos.<sup>33</sup>

---

<sup>31</sup> *ABC* (8 de enero de 1985), 42.

<sup>32</sup> *ABC* (8 de enero de 1985), 42.

<sup>33</sup> «Pedro Caselles, Director General de EGB a ESCUELA ESPAÑOLA. La calidad de la enseñanza, un objetivo global y progresivo», *Escuela Española* (12 de junio de 1980), 2.



Imagen 7. Lisboa, 1981. Conferencia de Ministros de Educación.

Y anticipaba una profunda renovación de los Programas para la EGB, poniendo un acento especial en la relación de la escuela con el entorno social de la misma y, en esa misma dirección, con la consideración de las regiones y de las autonomías... Sobre este asunto, nos aclara: *Los Programas renovados nacen a raíz de algunos errores en la aplicación y desarrollo de la LGE. Habían pasado ya más de diez años de su implantación, que había aportado como novedad la creación de un tronco común de estudios para todos los niños españoles desde los seis a los catorce años. Pero no solo eso. Las orientaciones que inspiraron la puesta en práctica de la EGB contenían una serie de principios pedagógicos innovadores y valiosos que estuvieron vigentes durante mucho tiempo vivificando y renovando la práctica escolar. Pero hubo que reconocer que no se alcanzaron las cotas de rendimiento que serían deseables en un nivel de escolaridad general y obligatorio. De este modo, la reforma de los contenidos de la EGB se hizo atendiendo a las numerosas insuficiencias que tenía la Ley, que pudimos conocer por los trabajos realizados por la comisión de evaluación y la Inspección Central de EGB, a los que se sumaron los informes de los inspectores, las protestas del profesorado y las quejas de las familias. Estas deficiencias estaban relacionadas con el aprendizaje de las materias instrumentales –lectura, escritura y cálculo– sobre las que se construye el aprendizaje de todos los contenidos posteriores; también con las orientaciones pedagógicas, pues eran demasiado generales en su formulación y carecían de concreción de objetivos, lo que condujo a un pluralismo interpretativo en los libros de texto, que fue un foco de problemas para los alumnos; y la supresión de la promoción automática, sustituida por un control que se establecía al final del ciclo.*

*En cuanto al profesorado, no se estaba utilizando de una forma eficaz su especialización debido a una inadecuada provisión de los puestos de trabajo, y existía una enorme movilidad, lo que tratamos de corregir en su momento, procurando que un mismo docente, al que denominamos profesor de ciclo permaneciera en el ciclo completo, lo que le permitía un conocimiento profundo de todo su alumnado y facilitaba una más exacta evaluación de su rendimiento. En este sentido, uno de los principales objetivos de la nueva programación se centraba en elevar el nivel de calidad de la educación, difícil de alcanzar si a pesar de disponer de unos programas muy buenos no se contaba también con el profesorado adecuado, de forma que no sucediera como hasta entonces, que un especialista en matemáticas estaba impartiendo inglés y uno de sociales impartía matemáticas. Lo que tratamos fue fijar la plantilla de los centros, fijar las especializaciones que tenía que haber en ellos e imponer el criterio decisivo de que para desempeñar una especialidad había que ser un especialista. Además, hacían falta instrumentos de apoyo a la actividad didáctica que se pretendía renovadora, con el objeto de que las normas escritas fueran la partitura nada más, aunque nada menos, y era a los profesores a quienes les correspondía interpretarla y ejecutarla armonizando una orquesta en la que participaban más de seis millones y medio de alumnos y ciento noventa mil profesores de EGB.*

En su conjunto, la LGE supuso un programa de modificaciones que, a juicio de Antón Costa, resultaron insuficientes

en medio de los abultados cambios sociológicos, económicos y culturales que comenzaba a vivir la sociedad española. Se registra una fuerte imprevisión ante las demandas sociales de educación de los amplios sectores populares, que se atiende con un desordenado aumento de la escolarización que no tiene en cuenta un diagnóstico correcto de las necesidades formativas de los diversos sectores de la población, ni de la geografía regional española y de sus características culturales; se favorece, además, la constitución o solidificación de un notable sector de centros privados, que se viene a sumar a la oferta tradicional privada católica, en condiciones infraestructurales y de servicio, por lo general, de limitada calidad.<sup>34</sup>

<sup>34</sup> Antón Costa Rico, «Conflicto social e construción da educación democrática en España. Entre o Franquismo e as Reformas Socialdemócratas», en *Educação, História e Políticas. Tributo a Rogério Fernandes*, coord. Fernando Cabral Pinto (Lisboa: Edições Piaget, 2015), 137-182.



Por su parte, Pedro Caselles reiteraba en *Razón y Fe* que todo el «corpus» normativo en materia educativa tenía su raíz y su asiento en la LGE de 1970, «una ley de reconocida ambición innovadora, probado perfeccionismo técnico, hondo contenido social y clara vocación anticipatoria respecto del tiempo y el contexto político en que nació». <sup>35</sup> Sin embargo, puntualiza, *había una serie de cuestiones que necesitaban una profunda reflexión y revisión, pues en su conjunto se revelaban como causas del elevado índice de fracaso escolar, más de un 30%, al terminar la EGB. De todos modos, matiza, el tema del fracaso escolar fue algo que se puso muy de moda en la prensa de la época y que normalmente se trataba con una enorme frivolidad. En el mal llamado fracaso escolar y en el retraso escolar que es cosa distinta, inciden numerosas causas inherentes al propio sujeto, al profesorado, al entorno y al sistema. Las situaciones socio-familiares son distintas y hasta el mismo punto de arranque en el sistema es diverso, ya que, en ese momento, unos partían con el Preescolar y otros no, lo cual realmente era injusto. Muchas de las críticas que se hacen a la escuela, a la educación, no son imputables a ella, que no es más que un subsistema dentro del sistema más amplio que constituye la propia sociedad. Así, la escuela paralela de la que nuestros hijos y jóvenes obtienen una parte importante de sus conocimientos, puede influir positiva o negativamente, según cual sea su enfoque y orientación. En todo caso, la cultura resultante será siempre una cultura- mosaico, incoherente, que precisa ser sistematizada en la escuela para que se convierta realmente en cultura.*

**En la década de los 80 fracasaban muchos menos niños y niñas que en la década anterior, porque entonces no se les daba la posibilidad de fracasar más que a los hijos de los ricos, o a unos pocos que estaban en una situación de privilegio**

*Mi opinión es que en la década de los 80 fracasaban muchos menos niños y niñas que en la década anterior, porque entonces no se les daba la posibilidad de fracasar más que a los hijos de los ricos, o a unos pocos que podían acceder a una beca, es decir, a los que estaban en una situación de privilegio. Los demás, en áreas urbanas desfavorecidas o del medio rural,*

<sup>35</sup> Pedro Caselles Beltrán, «Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)», *Razón y Fe. Revista Hispanoamericana de Cultura* 233 (1996): 262.

*de donde yo provengo, se iban a segar o a cuidar vacas. Antiguamente, solo se podía estudiar hasta los diez años, unos pocos iban a los colegios privados o a las preparatorias de los institutos, que había uno en cada capital de provincia... Con la Ley Villar era evidente que promocionaba mucha más gente que en décadas anteriores, se incorporó a la escolaridad mucho más alumnado y por eso había, porcentualmente, una mayor visibilidad del fracaso... Por otro lado, como repetí en numerosas ocasiones y conferencias públicas siendo Director General, los Programas renovados eran un instrumento valioso, pero no el único, para mejorar la calidad de la enseñanza en aquel momento. Estaba la cuestión económica, con la necesidad de elevar cinco puntos, al menos, el presupuesto de enseñanza, y también la técnica. Me refiero concretamente a los criterios que determinaban el acceso del profesorado a unos niveles u otros, entre los que seguían prevaleciendo los de la antigüedad por encima de los profesionales, como el de la especialización en un área o materia concreta.*

Pedro Caselles fue promotor y responsable directo de la reforma de la Educación Preescolar y Educación General Básica:

Los sistemas educativos exigen una revisión periódica en función de la aceleración histórica, los avances científicos, la globalización del saber y la aplicación correcta de las nuevas tecnologías. Evaluar y reformar la educación constituye un reto permanente y una responsabilidad compatible con intereses y ópticas plurales. Ser hoy y construir el mañana, o fosilizarnos. Ésa es la cuestión.<sup>36</sup>

«El hombre de la Reforma de la EGB», como lo definía *Vida Escolar* en 1982,<sup>37</sup> tenía como uno de sus objetivos introducir en los centros educativos los valores democráticos consagrados en la Constitución Española de 1978, que dio como resultado la promulgación de numerosas disposiciones en forma de Reales Decretos y Órdenes Ministeriales entre los años 1978 y 1982: *La escuela no podía ser ajena a los profundos cambios políticos que se estaban produciendo en los últimos años. Franco había muerto, España había cambiado de régimen dando origen a una nueva Constitución, que debería ser materia de estudio y conocimiento;*

<sup>36</sup> Pedro Caselles Beltrán, «Ser hoy y construir el mañana, o fosilizarnos. Ésa es la cuestión», en *25 años de educación en España*, VV. AA. (Madrid: Editorial Santilla, 2003), 29.

<sup>37</sup> Antonio Molina Armenteros, «Entrevista. Pedro Caselles, Director General de Educación Básica. El hombre de la Reforma en EGB», *Vida Escolar* 220-221 (1982): 3.

además, porque los principios que la sustentaban habían de ser también los principios inspiradores de toda labor educativa. Pero como también manifesté en diversas ocasiones, la escuela tiene que enseñar fundamentalmente a vivir y a convivir. Tratar de imponerla a palo seco hubiera sido absolutamente contraproducente, porque caeríamos otra vez en la Formación del Espíritu Nacional<sup>38</sup> e iría contra las leyes del aprendizaje y los escolares acabarían odiándola.

El 30 de junio de 1980 publica una entusiasta «Carta Abierta», que encabezaba en la revista *Vida Escolar* el Documento Base de los Programas Renovados. *Independientemente de su divulgación en los medios, el Documento Base fue presentado en todas las provincias por los coautores, Subdirector General y Director General. Se celebraron coloquios abiertos en los salones con más capacidad con petición de aportaciones.* Era el resultado de tres años de intenso trabajo desarrollado por un grupo de inspectores acompañados por cerca de cuatrocientos especialistas, en su mayor parte profesorado en ejercicio.<sup>39</sup> En ella habla de la necesidad de un nuevo impulso:

Enraizar la escuela en la realidad, hacerla permeable a la vida, potenciarla para que pueda dar respuesta a los interrogantes que se le plantea a nuestros alumnos cada día. La Educación Básica debe formar en la vida y para la vida, ayudar en el arriesgado difícil empeño de aprender a vivir y a convivir en un tiempo en el que el hombre necesita, más que nunca, poseer la fuerza del equilibrio personal para proyectarse como constructor de un mundo en justicia y paz. La escuela no puede ser fábrica de

<sup>38</sup> Asignatura obligatoria que se cursaba en el Bachillerato durante el franquismo. Formación del Espíritu Nacional (FEN) tenía por objeto aleccionar en los valores nacional-católicos que se identificaban con el Movimiento Nacional.

<sup>39</sup> Véase: VV. AA., *Los Programas renovados de la EGB Análisis, crítica y alternativas* (Madrid, ICE/UAM: 1981), que recoge los trabajos presentados en las «Jornadas para el estudio de los Programas Renovados de la E.G.B», organizadas por el ICE de la Universidad Autónoma de Madrid, celebradas los días 21, 22 y 23 de mayo de 1981, cuyo objetivo era «evaluar los Programas Renovados, examinar la forma de obtener el máximo partido de ellos, compararlos con las Orientaciones pedagógicas de 1970 vigentes hasta ahora y elevar sugerencias al Ministerio respecto al Ciclo Medio y Superior que están en período de ensayo y consulta», contando con la participación de «profesores de EGB, de bachillerato y de la Universidad, inspectores, pedagogos, psicólogos, padres y representantes de asociaciones de padres, directores de centros escolares, autores y editores de libros de texto, responsables de educación en las comunidades autónomas, personas que han contribuido a la elaboración de los programas, así como otros funcionarios ministeriales».

alienaciones ni taller de pasotismo; cauce de aburrimientos o fuente de fracasos; la escuela debe sembrar ilusión, inculcar valores, ser trampolín de futuro.<sup>40</sup>

Cuando Pedro Caselles se involucra en los Programas Renovados es a raíz de su ascenso a la Dirección General de Educación Básica, a propuesta de Íñigo Cavero, *ya que yo venía desempeñando durante unos meses la Subdirección General de Centros no Estatales con Aurelio Menéndez. Cavero me llama una noche para ofrecerme el cargo. Recuerdo que, en la puerta del ascensor, al despedirme, me dijo dos cosas: «Vete mañana a un fotógrafo de estudio, que te haga una foto bonita porque vas a salir mucho en todos los periódicos» [risas]... Y con la puerta abierta del ascensor añadió: «Bueno, yo no te he preguntado políticamente qué es lo que piensas... ¿Cómo nosotros, más o menos?». «Me imagino que sí – le contesté como buen gallego – estamos en la Transición... estamos en el cambio, en la España nueva... la vinculación de las nuevas generaciones con la modernidad...». Una de las primeras cosas que hice fue revisar el equipo que yo heredaba, y me pareció que era un grupo de hombres beneméritos, pero ya mayores, con un historial franquista de toda la vida. Era necesario introducir personas con una nueva visión, viendo más al futuro que al pasado. Y entonces nombré a María Teresa López del Castillo para la Subdirección General de Orientación Educativa [SGOE]. Una mujer de una gran preparación; ella fue la persona que se encargó de este tema. Porque creo que el secreto para hacer una labor eficaz consiste en trabajar en equipo, estar rodeado de personas capacitadas y responsables, como era el caso de María Teresa; dedicarle muchas horas y mucho sacrificio y vivir el tema desde dentro, porque la responsabilidad, la función, se convierte en misión cuando se desempeña con cariño, con pasión incluso. Por eso, en esta «Introducción» de Escuela Española trato de animar a los maestros en un lenguaje emotivo, también en cierto modo entusiasta, que era necesario contagiar a través de las Inspecciones y los Centros de colaboración pedagógica de las zonas. María Teresa López del Castillo llegaría a escribir algunos años más tarde recordando aquella etapa:*

Pedro Caselles me propuso ocupar la SGOE que dejó vacante Ana M.<sup>a</sup> García Armendáriz [...]. Aquel fue el trabajo más

<sup>40</sup> Pedro Caselles Beltrán, «Carta abierta del Director General de Educación Básica», *Vida Escolar* 206 (1980): 2 (Documento Base. Programas Renovados de la EGB Separata).

interesante de toda mi carrera. Además de que el trabajo fue muy agradable por el perfecto entendimiento que alcancé con Pedro Caselles, que fue un excelente jefe sin dejar de ser compañero, se había establecido una forma de trabajo por objetivos, de cuyo cumplimiento dábamos cuenta periódicamente teniendo por lo demás amplia libertad para organizarnos en la forma que estimáramos oportuna. Solo recuerdo dos aspectos negativos: uno de ellos fue el continuo cambio de Ministros y de equipos ministeriales con la inestabilidad que representaba para la Administración, si bien es verdad que al menos en nuestra Dirección General el trabajo jamás se «paralizó», ni siquiera se ralentizó por este motivo. Nuestros proyectos tuvieron una total continuidad a lo largo de cuatro años en que desfilaron por el Ministerio Íñigo Cavero, Manuel Otero Novas, Juan Antonio Ortega Díaz Ambrona y Federico Mayor Zaragoza.<sup>41</sup>



Imagen 8. Madrid, 1982. Con Federico Mayor Zaragoza, M.<sup>a</sup> Teresa López del Castillo y miembros de la inspección central en la recepción de la promoción de Inspectores Técnicos de Educación de 1956.

Sobre la renovación de los Programas, M.<sup>a</sup> Teresa López de Castillo añade:

pretendían ser prácticos, orientadores para la actividad del aula. No aspirábamos a dar lecciones de psicología, ni siquiera de

<sup>41</sup> M.<sup>a</sup> Teresa López del Castillo, «La inspección que he vivido», 295.

pedagogía. Creíamos que la psicología y la pedagogía debían estar implícitas en la formulación de los objetivos, contenidos y actividades. Teníamos miedo al ampuloso discurso pedagógico que, por no conectar con la realidad de los centros, había conducido a tantos dislates en la educación general básica. Pero ¡ya lo creo que eran renovadores! Por primera vez se eliminaba la gramática del Ciclo Inicial, y se centraba la enseñanza en la práctica de la lengua; por primera vez se enfocaban las ciencias sociales y naturales partiendo del estudio y observación del medio; y por primera vez se introducía la educación para la salud, la educación vial, la educación para el consumo, es decir, lo que ahora se llaman «materias transversales» y que entonces denominábamos «objetivos sectoriales».<sup>42</sup>

Sostiene Pedro Caselles que, pese a la suma de frustraciones, omisiones y excesos en que se haya podido incurrir durante su proceso de aplicación, *en realidad, me atrevo a destacar entre los logros de la Ley Villar, el de ser la revolución educativa más importante de nuestra historia de la educación, con la extensión de la enseñanza obligatoria hasta los catorce años – que Raúl Vázquez quiso, en algún momento, ampliar hasta los dieciséis –; miles de sórdidas escuelas fueron sustituidas por modernos colegios: cientos de miles de nuevas aulas, de nuevos equipos con la construcción masiva de centros completos. Se llevó a cabo la reforma estructural de la educación, con la sustitución paulatina de la escuela unitaria y mixta por la escuela graduada. Se elevó el estatus académico de los maestros mediante el perfeccionamiento de su formación inicial y especialización: el antiguo maestro nacional pasó de ser bachiller elemental a titulado medio y, posteriormente, universitario de grado medio. Se promovió el crecimiento espectacular de su plantilla y del personal de administración y servicios... Es decir, con Villar Palasí se llevó a cabo un enorme avance en el sistema educativo.*

*Volviendo a la renovación de los Programas, era necesario explicarla por el profundo cambio socio-político operado en España después de diez años de la implantación de la EGB; por la evaluación de las tasas de fracaso escolar y el análisis de sus causas; por las nuevas demandas sociales o el envejecimiento de los contenidos. Y, además, por la necesidad de una*

---

<sup>42</sup> López del Castillo, «La inspección que he vivido», 297.

*renovación pedagógica profunda para un nuevo contexto de civilidad democrática y modernidad social, donde se incorporaban nuevos contenidos en áreas tan necesarias como eran la educación para la convivencia, la seguridad vial, la iniciación a la práctica de las tecnologías básicas, la conservación y mejora del medio ambiente físico y social, o un tema que nos pareció muy importante, como fue la educación para la salud, la medicina y la higiene escolar. Otra cuestión que consideramos esencial fue la de vincular educación y empleabilidad, y con este fin se firmó el convenio entre la Dirección de Educación Básica y el Instituto de Empleo, con el objeto de realizar una actuación coordinada entre el mundo del trabajo y el de la educación para facilitar el intercambio de información sobre el mercado laboral y ocupaciones profesionales, y la referida a aspectos académicos de interés para la formación de los trabajadores.*

*En realidad, cuando se montan unos programas nuevos de educación, todo el mundo quiere plantar su árbol en ese huerto. Yo recibí muchas presiones, desde admirantes... –recuerdo un tema que se propuso, que yo acepté, relacionado con el mar y las marinas: mercante, de guerra, pesquera, deportiva...–, y algunas recomendaciones, como la del Presidente de UNICEF, para la inclusión de contenidos educativos sobre la comprensión de la paz y la solidaridad internacional. Era información novedosa e interesante... Otros, por el contrario, nos pedían otras cosas que no aceptamos.*

*Pero los denominados Programas renovados, en cuya elaboración se dio participación a muchos profesores, se llevaron a consulta pública a través de *Vida Escolar*, se consultó administrativamente a las Comunidades Autónomas y el texto final fue sometido a los dictámenes del Consejo Nacional de Educación y del Consejo de Estado. Se aprobaron ya en una etapa de transición política... Era un botín de caza muy interesante para ser utilizado por el PSOE y se notaba una cierta contrariedad en que, un régimen que ya sabíamos que iba a caer, antes o después, por aquel enorme desgaste político de la UCD, pudiera sacarlo adelante. Ahí arranca también la etapa más amarga que es la de José María Maravall, con la famosa Ley de Función Pública y la abolición de todas las escalas –catedráticos, inspectores, etc. –; algunos persistimos, llegamos al Tribunal Supremo, y nos ofrecieron la posibilidad de quedar en el cuerpo activo, que no era un cuerpo franquista, pues databa de 1849, con Bravo Murillo....*

Sobre este asunto, Blat Gimeno escribía en *ABC* en 1984:

La inspección española tiene una fecunda tradición de servicio a la educación, especialmente desde la creación en 1909 de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, para la formación de Profesores de Escuelas Normales e Inspectores y de la que fueron profesores personalidades tan destacadas como Ortega y Gasset, García Morente, María de Maeztu, Rogelio Sánchez, Rufino Blanco, Zulueta y Barnés. Es fácilmente imaginable la extrañeza que produciría en tan eminentes catedráticos, así como en los ministros de la República, Fernando de los Ríos, socialista; Marcelino Domingo y Domingo Barnés, radicales socialistas, que tan decidida colaboración tuvieron de la inspección en sus planes educativos, si contemplasen ahora la extinción a plazo fijo, a propuesta de los correligionarios del cuerpo que ellos consideraban fundamental para la aplicación de sus políticas educativas.<sup>43</sup>

Más tarde, en 1989, Adolfo Maíllo también escribió lo siguiente:

La muerte anunciada de la Inspección procedente de la etapa política anterior al gobierno socialista, además de originar sufrimientos morales invaluable (por tratarse de bienes no venales), degradó y recortó sus funciones durante cinco años (1984-1989) empleándoles en tareas tan «humildes» como llevar y traer recados a los colegios, siempre en parejas, como la Guardia Civil, por si no bastaba uno solo para tan complicado menester, propio de cualquier alguacil de pueblo. ¿No se dio cuenta la Administración (¿educativa?), de que había puesto en ridículo a la Inspección de E.G.B, único Cuerpo superior de funcionarios del Estado que accede al desempeño de sus funciones por concurso, agravio comparativo que supone una *capitis diminutio* para el que fue, desde fecha secular, Cuerpo en el que se ingresaba por oposición?<sup>44</sup>

Con respecto a las relaciones con la Conferencia Episcopal desde el Ministerio, durante esta etapa de Transición, Pedro Caselles recuerda:

---

<sup>43</sup> José Blat Gimeno, «La supresión de las inspecciones, una grave amenaza», *ABC*, 12 de junio de 1984.

<sup>44</sup> Adolfo Maíllo García, *Historia crítica de la Inspección escolar en España* (Madrid: Josmar, 1989), 379.



*Bueno, eso es materia reservada, me imagino... [risas]. Sí, tuve una colisión siendo Ministro Federico Mayor Zaragoza, cuando Elías Yanes, a la sazón Presidente, nos propone convertir en funcionarios a los curas que eran profesores de religión. Yo me negué, dije que eso no podía ser, porque si esos curas –en un momento especialmente delicado en que muchos de ellos se habían pasado a organizaciones políticas alejadas de la ortodoxia católica–, siendo profesores de religión, mañana se ponen a apostatar... ahora los pueden cesar, porque son nombrados por ustedes, y aceptados por nosotros. Pero si los hacemos funcionarios, yo no los puedo echar... Además, entraba en colisión frontal con el derecho a la libertad de cátedra. Entonces cambiaron de interlocutor, y nos mandaron a Antonio María Rouco Varela, y en esa entrevista estaba conmigo Raúl Vázquez –los tres gallegos–, y Rouco lo entendió enseguida... En otro momento, recuerdo, cuando decidimos incorporar la educación sexual en la escuela, y acabar con los mitos de las cigüeñas, ya en los Programas Renovados, curándome en salud sin consultar a la Conferencia Episcopal para que no me cortaran la cabeza... [risas] Y se lo razonamos: había que pasar del mito, pues vivíamos ya unos tiempos en los que había que conciliar la fe con la ciencia. En la Conferencia Episcopal me lo aceptaron con mucha prudencia. Naturalmente no me contestaron por escrito...*

*Anteriormente, pude hacer un gran convenio con Ángel Suquía en Santiago de Compostela – una persona dialogante, abierta y dotada de una gran sensibilidad social–, cuando ocupamos el monasterio de San Martín Pinarío, y el edificio anejo a la colegiata del Sar, que estaban vacíos, y montamos allí sendos colegios de EGB, con toda la obra civil de adaptación con cargo al Ministerio de Educación hasta que pudiéramos resolver la situación definitiva de las construcciones. En ese campo de gestiones con obispos, con los que se negociaban acuerdos de solares para colegios, para resolver problemas de escolarización, siempre tuvimos una buena relación.*

Las nuevas orientaciones pedagógicas y administrativas que requerían la implantación de la EGB y la reestructuración de los contenidos en ciclos, significaron un cambio fundamental en la concepción de la enseñanza elemental, y del manual escolar como una de sus herramientas tradicionales de trabajo. De este modo, como señala Agustín Escolano,

la nueva generación de libros escolares ha transformado los modos de producción, comercio y consumo de manuales didácticos. [...] Ella ha propiciado un verdadero boom en el mundo de la

edición escolar, induciendo el declive de las casas editoriales asociadas a la primera generación de textos, que en su mayor parte desaparecen de la escena comercial, y la aparición de las nuevas empresas que van a liderar el sector desde entonces hasta la actualidad (Anaya, Santillana, Vicens Vives, SM, Everest...). De los grupos anteriores sólo sobreviven aquellos que, como Edelvives o Bruño, cubren circuitos corporativos (en este caso de congregaciones religiosas). Se afirman igualmente en este proceso, con sus cuotas periféricas, algunas editoriales cuyo círculo de influencia se define en mercados notoriamente territorializados o regionales. [...] La expansión de estos grupos ha inducido su proyección hacia otros sectores del mundo de la comunicación y las empresas mediáticas, lo que, por primera vez en la historia de la escuela, ha venido a vincular a esta industria de la cultura con ámbitos más generales de la economía y de la sociedad.<sup>45</sup>

Un proceso que ya se había iniciado en 1965, cuando se modernizan los Cuestionarios programáticos de enseñanza primaria y se autorizan cientos de nuevos libros de texto y obras complementarias para su uso en las escuelas primarias, y se extiende de modo omnímodo el poder de los libros de texto (y de las fichas de individualización de la enseñanza), que condicionarán el modelo de cultura escolar, con sus pautas planificadas, programadas y así organizadas.<sup>46</sup>

**En lo que se refiere a la transformación del mundo editorial, y a las relaciones de los grandes grupos con el Ministerio, desde la Alta Inspección del Estado se ejerció el control oportuno para garantizar que los libros de texto y demás material didáctico se adecuaran a las enseñanzas mínimas que integraban el currículo estatal**

Hubo, en consecuencia, la necesidad de adaptarse a las exigencias de la nueva orientación de la EGB relacionadas con «los principios didácticos, la estructura y el contenido de la nueva orientación» (BOE, 8

---

<sup>45</sup> Agustín Escolano Benito, «La segunda generación de manuales escolares», en *Historia ilustrada del libro escolar en España*, Volumen II: «De la posguerra a la reforma educativa», dir. Agustín Escolano Benito (Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez, 1998), 32-33.

<sup>46</sup> Antón Costa Rico, «Conflicto social e construcción da educación democrática en España. Entre o Franquismo e as Reformas Socialdemócratas», 137-182.

de diciembre de 1970), pero también con la renovación de los géneros, los diseños, la iconografía... de tal modo, que el libro de texto en un nuevo formato acaba por adquirir una relevancia central en la práctica educativa de ese momento... Sobre este aspecto, Pedro Caselles aclara: *La implantación de la LGE no alteró sustancialmente la política franquista caracterizada por la previa autorización de los manuales antes de ser comercializados. Con la renovación de los Programas, se incorporaron una serie de consejos para la confección de los futuros libros de texto. En lo que se refiere a la transformación del mundo editorial, y a las relaciones de los grandes grupos con el Ministerio, desde la Alta Inspección del Estado se ejerció el control oportuno para garantizar que los libros de texto y demás material didáctico se adecuaran a las enseñanzas mínimas que integraban el currículo estatal. Y como es natural, siempre hubo presiones de las grandes editoriales, sobre todo en la etapa de incorporación de los Programas Renovados en la que se nos exigía mayor libertad de expresión a la hora de redactar los contenidos y se nos acusó de cierta improvisación y de las dificultades técnicas que planteaba el recién estrenado Estado de las Autonomías. Yo me reunía periódicamente con los miembros de la Asociación Nacional de Editores de Libros de Enseñanza (ANELE), pero me reunía con todos a la vez, para tratar de ofrecer la mayor transparencia en asuntos delicados, como la supervisión de los contenidos o la fijación de precios para el control de márgenes comerciales en un producto, como era y sigue siendo, de primera necesidad.*

Durante esta etapa, la labor de Pedro Caselles Beltrán en el Ministerio es reconocida con varios galardones: recibe la Medalla de oro de Servicios al Magisterio Español, la Insignia de oro con distintivo blanco en reconocimiento a su labor en la Educación General Básica en España; la Medalla al Mérito de la Seguridad Vial con distintivo azul, categoría de Plata otorgada por el Ministerio del Interior y la Medalla Año Internacional del Niño de UNICEF. El trabajo de Director General de Educación Básica, explicaba en *Vida escolar*, «es muy poco conocido y valorado. El tener una clientela de seis o siete millones de alumnos, con sus padres, familiares, profesores, autoridades locales, etc., dan una configuración muy compleja y muy singular a este puesto de servicio a la sociedad».<sup>47</sup>

<sup>47</sup> Antonio Molina Armenteros, «Entrevista. Pedro Caselles, Director General de Educación Básica. El hombre de la Reforma en EGB», *Vida Escolar* 220-221 (1982): 4.

## Cuando aceptas un cargo de confianza, después tienes que saber marcharte con dignidad

Con la llegada del PSOE al poder, Pedro Caselles pone su cargo a disposición del nuevo gobierno: *Cuando aceptas un cargo de confianza, después tienes que saber marcharte con dignidad. Aunque tuve que permanecer en la Dirección General algunos meses, a petición del Ministro Maravall, hasta encontrarme un sustituto. Esa persona fue Blanca Guelbenzu Valdés. A partir de ese momento, y entre 1982-1983, desempeñé labores de inspección educativa, en comisión de servicios, en la Dirección Provincial del MEC en Madrid, siendo durante ese tiempo responsable de la organización de la Campaña de Centros de Vacaciones escolares en la Provincia. Desde una óptica estrictamente política, cabe afirmar que la andadura educativa del PSOE arranca desde el despropósito, el absurdo y la desorientación. Yo tengo que ser crítico con las medidas legislativas llevadas a cabo en esta etapa por varias cuestiones. En primer lugar, cuando en 1982 el PSOE gana las elecciones generales, las expectativas de los profesionales y usuarios de la enseñanza pública alcanzan cotas insospechadas de entusiasmo. Por el contrario, la inseguridad y el miedo se incuban y estallan en el sector privado de la educación a causa de los contenidos y mensajes propagados por el partido vencedor en sus programas. Los analistas del ámbito educativo esperábamos, a partir de 1982, una primera Ley de Educación de profunda médula socialista, destinada a erradicar y suplantar a la ley Villar de 1970. Tuvimos que esperar tres años a que el PSOE, en un clima de agitación sin precedentes, protagonizado por las organizaciones empresariales, titulares de centros y Confederación Católica de Padres de Alumnos, promulgara la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE), ley de contenido sectorial y vocación revanchista, destinada a eclipsar la ordenación educativa llevada a cabo por los gobiernos de UCD. La LODE es, ante todo, una ley anti-LOECE en la medida en la que deroga el Estatuto de centros en su totalidad; una embestida ciega y visceral a la política educativa de la UCD, y una demostración de incoherencia al dejar vigente la Ley General de Educación de 1970 en un alto grado de su contenido. Se eliminó una Ley constitucional, promulgada tras su aprobación por las Cortes Generales de la estrenada democracia y se siguieron gobernando dilatados ámbitos del sistema educativo con mecanismos legislativos de la etapa pre-constitucional y pre-democrática.*

*En segundo lugar, la ratificación de la mayoría absoluta en un nuevo proceso electoral, la experiencia obtenida en el ejercicio de gobierno durante la primera legislatura socialista y la ocupación de la Administración Pública por un funcionariado de aluvión, reclutado mediante la libre designación, concursos de méritos y comisiones de servicios, asesorías, etc., dispararon al PSOE a una dinámica de reformas fácticas basadas en el voluntarismo. La técnica utilizada consistió en la producción de normas de rango inferior y la aplicación de una política de hechos consumados con desprecio de la legalidad. La arbitrariedad sistemática y la discriminación del funcionariado preexistente integrante de los Cuerpos de la Administración se consolidan por vía legal con la promulgación de la Ley 30/84 de Medidas para la reforma de la Función Pública, que sería perfeccionada en su intencionalidad por la Ley 23/88 de 28 de julio, de modificación de la Ley anterior. Dicha Ley era una especie de lámpara de Aladino destinada a satisfacer eficazmente los más recónditos deseos del gobierno en materia de Función pública, aportando los mecanismos y habilidades necesarios para extinguir, amortizar y fundir los cuerpos históricos de la Administración española y crear, paralelamente, procedimientos blandos y flexibles de acceso a nuevos cuerpos, inventados y camuflados bajo distintos nombres e idénticas competencias que los extinguidos. Durante la redacción de la LOGSE, y en las negociaciones previas a su presentación, asistimos a diversas reuniones representantes de diversos colectivos. Recuerdo una reunión con Alfredo Pérez Rubalcaba en la que también estaban Rafael Arias Salgado y José Antonio Souto Paz, del CDS. Nos pareció necesario que se precisara el estatus de autoridad pública de los inspectores de educación (Artículo 61). Rubalcaba se mostró reticente, al considerar que ese tema estaba ya cerrado. Yo le insistí: «le hablo como inspector: es un error, pues se quedan sin autoridad. Nosotros somos sus ojos y sus oídos», a lo que me contestó: «de acuerdo, tráigamelo redactado». Y así ha quedado reflejado en la LOGSE.*

Al dejar la Dirección General, Pedro Caselles se incorpora a su puesto de inspector de Educación en Valencia mediante concurso de traslados, donde permanece entre 1983 y 1986, poniendo a disposición de la Generalitat su experiencia en la Administración del Estado para llevar a cabo el traspaso de competencias educativas, especialmente en materia de inspección. Posteriormente es nombrado inspector de educación en Guadalajara y responsable del Sector de Centros Concertados, entre

1986-1989; ese mismo año es nombrado inspector de Educación en Madrid. Entre 1990 y 1991 pasa a la esfera municipal como Consejero Técnico de Educación del Ayuntamiento madrileño con Agustín Rodríguez Saha-gún. Desde esa Consejería promovió y coordinó la colección *Textos básicos para la Historia Pedagógica Madrileña*;<sup>48</sup> y fue miembro del Patronato del Centro de Investigación y Documentación Pedagógicas (CEMIP). Además, fue el redactor del Estatuto de Centros Educativos del Ayuntamiento de Madrid, aprobado por unanimidad por todos los grupos políticos (1990-1991) para ajustarlos *en sus fines, régimen jurídico y actividades a lo preceptuado en el artículo 27 de la Constitución y a las normas de carácter general que regulan los ámbitos de la Administración Educativa de la Administración Local, donde se llevó a cabo una profunda reforma del organismo en sus dimensiones materiales, personales y funcionales.*

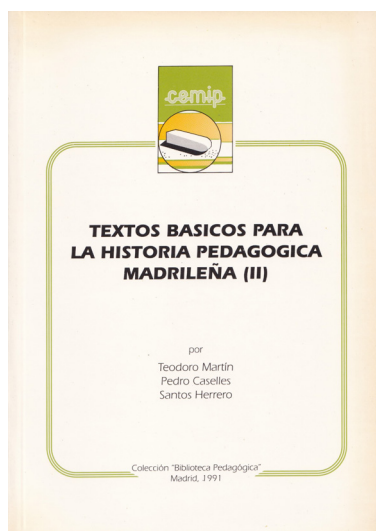


Imagen 9. *Textos Básicos para la Historia Pedagógica Madrileña* (Madrid: CEMIP, 1990-1991).

Posteriormente, entre 1996 y 1998 ocupó el cargo de Director del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), un órgano directivo, con nivel orgánico de Subdirección General, que pertenecía a la estructura de la Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa dependiente de la Secretaría General de Educación

<sup>48</sup> VV. AA., *Textos básicos para la Historia Pedagógica Madrileña* (Madrid: CEMIP, 1990-1991).

y Formación Profesional del Ministerio, cuya función era la innovación, experimentación y desarrollo curricular de las enseñanzas, así como la elaboración y difusión de materiales curriculares y otros documentos de apoyo para facilitar al profesorado el desempeño de sus funciones, sin perjuicio de las competencias atribuidas a la Secretaría General Técnica, y la organización y funcionamiento de la biblioteca y archivo del Departamento, en materia educativa. *En aquel momento reformamos el centro y reagrupamos varios departamentos dispersos por la ciudad, y desplegamos un trabajo importante de investigación e innovación educativa, estableciendo convenios con diversos países.* En 1998, el CEIP público de Tomiño, su villa natal, pasa a ser denominado «CEIP Pedro Caselles Beltrán» por iniciativa de su comunidad escolar, a la que Caselles había legado su biblioteca pedagógica. Es nombrado, además, por acuerdo municipal unánime, Hijo predilecto de Tomiño, «por su dedicación a la educación, su defensa de una mejor enseñanza y su importante labor reconocida con altas distinciones». <sup>49</sup>



Imagen 10. Sigüenza (Guadalajara), 1988. Con un grupo de profesores y profesoras.

Como colofón a una extensa carrera dedicada al servicio público en la esfera educativa, fue nombrado Consejero de Educación y Ciencia de la Embajada de España en la Argentina, con extensión en Paraguay, Uruguay y Chile, *el único puesto que yo he solicitado en mi vida profesional* mediante concurso público de méritos, y que ocupó entre 1998 y su

<sup>49</sup> «Escolares de Mosteiro agasajan a Pedro Caselles, exdirector general de Educación», *Faro de Vigo*, 9 de marzo de 1996.

jubilación, en 2004. De este modo, «un veterano inspector, con tres leyes de educación a la espalda, que había visitado miles de centros públicos y privados, grandes y pequeños, urbanos y rurales...» se convierte en «el último emigrante de Tomiño en Buenos Aires».<sup>50</sup>

Desde su despacho en la Avenida de Mayo de la capital porteña, Pedro Caselles dedicó los últimos años de su vida profesional activa a *alimentar su última utopía a aquella orilla del Atlántico: culminar la denominada Red de Centros Educativos Hispanos, como resultado de la firma de convenios entre instituciones pedagógicas con vocación hispanista de la Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay, y el Ministerio español, para ampliar los conocimientos sobre historia y literatura de España, recibiendo el alumnado de los centros firmantes el título de Bachillerato con reconocimiento oficial en España*, que se materializó en la inclusión de quince colegios en donde se forman en la actualidad varios centenares de jóvenes cada curso. Además de la creación de un Centro de recursos con una biblioteca especializada en temas de educación española, lugar de consulta para docentes argentinos interesados en esos temas.<sup>51</sup>

Durante esta etapa es objeto de diversos reconocimientos. En 2001, el Colegio Español «Miguel de Cervantes Saavedra» de Montevideo (Uruguay) le dedica un aula de la que da testimonio una placa conmemorativa; en 2002 es nombrado Profesor Honoris Causa por la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales de Buenos Aires y en 2003 es nombrado miembro Honorario del Colegio «Miguel de Cervantes» de Asunción del Paraguay.

*Cuando me convertí en un profesional activo, me di cuenta de que podría hacer muchas y buenas cosas en la profesión, desde la dimensión humanista de la misma. Llegado a este punto, mi vida ha transcurrido en plenitud de paisajes, personas, vivencias y realizaciones muy variadas, siempre siguiendo el rumbo, que diría un marino; siempre siguiendo una senda, que diría un montañero... Rumbo o senda, aprendidos en la infancia y en la juventud a través de mis padres y de todas las personas que tuve la fortuna de conocer. Valores heredados y valores aprendidos, que conforman tradición,*

---

<sup>50</sup> «Soy el último emigrante de Tomiño en Buenos Aires», *Faro de Vigo*, 15 de septiembre de 1998.

<sup>51</sup> «Pedro Caselles anuncia “una red de colegios hispanoamericanos en Sudamérica”», *Galicia en el mundo*, 2-8 de junio de 2003.



*aprendizaje y realización. Y es así como a todos nos toca hacer una parte de la historia, con minúscula. Porque las pequeñas historias de las que somos partícipes, exigen nuestro compromiso, a veces arriesgado, que es lo verdaderamente importante.*

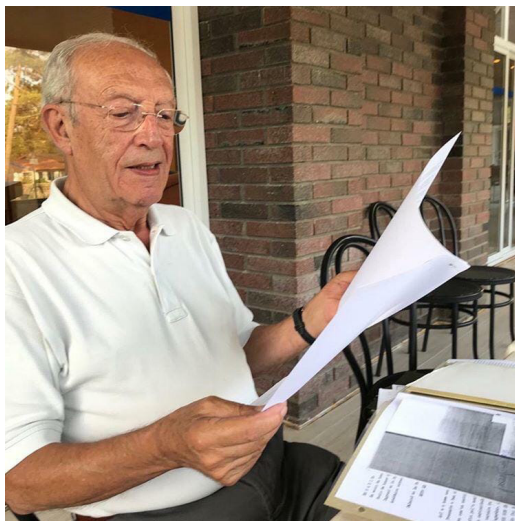


Imagen 11. A Guarda (Pontevedra), agosto de 2019.

### **Nota sobre el autor:**

XOSÉ MANUEL MALHEIRO GUTIÉRREZ es doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela y profesor contratado doctor en el Dpto. de Pedagogía e Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidade da Coruña. Anteriormente lo fue en la de Vigo (2001-2002) y la de Santiago (2003-2008). Ha publicado diferentes trabajos sobre la intervención educativa de la emigración gallega a América. Es miembro de los grupos de investigación Política educativa, Historia e Sociedade (UDC) y ESCULCA (USC). Pertenece a la SEDHE y es miembro del movimiento de renovación pedagógica Nova Escola Galega. Investiga sobre los procesos migratorios y sus implicaciones en la escuela; la política educativa; el contenido de los manuales escolares; y el empleo de la fotografía y el cine como recursos para el estudio de la memoria escolar.

## REFERENCIAS

- Blat Gimeno, José. «Testimonios actores de la Ley. Apuntes sobre la elaboración y aplicación de la reforma educativa de 1968-1970», *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 289-296.
- Caselles Beltrán, Pedro. «Prólogo», en *Los gitanos. Problemas socioeducativos*, Alfonso Iniesta, 13-14. Madrid: Narcea, 1981.
- Caselles Beltrán, Pedro. «Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)», *Razón y Fe. Revista Iberoamericana de Cultura* 233 (1996): 261-273.
- Caselles Beltrán, Pedro. *Las reformas educativas, un reto permanente*. Buenos Aires: Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, 2002.
- Caselles Beltrán, Pedro. *Testemuños dun neno tomiñés que rematou de emigrante na Arxentina*. Buenos Aires: Universidad de Belgrano, 2003.
- Caselles Beltrán, Pedro. «Ser hoy y construir el mañana, o fosilizarnos. Ésa es la cuestión», en *25 años de educación en España*, VV. AA., 29. Madrid: Editorial Santilla, 2003.
- Costa Rico, Antón. «Conflicto social e construcción da educación democrática en España. Entre o Franquismo e as Reformas Socialdemócratas», en *Educação, História e Políticas. Tributo a Rogério Fernandes*, coord. Fernando Cabral Pinto, 137-182. Lisboa: Edições Piaget, 2015.
- Costa Rico Antón y Manuel Bragado, «El libro escolar en gallego», en *Historia ilustrada del libro escolar en España*, Volumen II: «De la posguerra a la reforma educativa», dir. Agustín Escolano Benito, 493-518. Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez, 1998).
- Díez Hochleitner, Ricardo. «Testimonios actores de la Ley. La reforma educativa de la LGE de 1970. Datos para una crónica», *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 261-278.
- Escolano Benito, Agustín. «Los comienzos de la modernización pedagógica en el franquismo (1951-1964)». *Revista Española de Pedagogía* 50, n.º 192 (1992): 289-310.
- Escolano Benito, Agustín. «La segunda generación de manuales escolares», en *Historia ilustrada del libro escolar en España*, Volumen II: «De la posguerra a la reforma educativa», dir. Agustín Escolano Benito, 19-47. Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez, 1998.
- Hernández de Miguel, Carlos. *Los campos de concentración de Franco. Sometimiento, torturas y muerte tras las alambradas*. Barcelona: Ediciones B., 2019.
- López del Castillo, María Teresa. «La inspección que he vivido», en *Fundamentos de supervisión educativa*, coord. Eduardo Soler Fierres, 249-311. Madrid: La Muralla, 1993.

- Maíllo García, Adolfo. *Historia crítica de la Inspección escolar en España*. Madrid: Josmar, 1989.
- Molina Armenteros, Antonio. «Entrevista. Pedro Caselles, Director General de Educación Básica. El hombre de la Reforma en EGB», *Vida Escolar* 220-221 (1982): 3-9.
- Ossenbach Sauter, Gabriela y Alberto Martínez Boom. «Itineraries of the discourses on development and education in Spain and Latin America (circa 1950–1970)», *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education* 47 (2011): 679-700.
- Puelles Benítez, Manuel de. *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Labor, 1991.
- Puelles Benítez, Manuel de. *Modernidad, republicanismo y democracia: una historia de la educación en España (1898-2008)*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2009.
- Tena Artigas, Joaquín. «Testimonios actores de la Ley Contestación al cuestionario de la *Revista de Educación* sobre la Ley General de Educación veinte años después», *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 297-306.
- VV. AA. *Los Programas renovados de la EGB Análisis, crítica y alternativas*. Madrid, ICE/UAM: 1981.
- VV. AA. *Textos básicos para la Historia Pedagógica Madrileña*. Madrid: CEMIP, 1990-1991.
- Viñao, Antonio. «El planeamiento urbanístico-docente: un análisis de sus necesidades y problemas», *Revista de Educación* 264 (1980): 69-80.
- Viñao, Antonio. «La Educación General Básica. Entre la realidad y el mito». *Revista de Educación* n.º ext. «La Ley General de Educación veinte años después» (1992): 47-71.
- Viñao, Antonio. «La Ley General de Educación de 1970: ¿final de una etapa? ¿comienzo de otra?», en *Modernización educativa y socialización política. Contenidos curriculares y manuales escolares en España durante el tardofranquismo y la Transición democrática*, ed. Manuel Ferraz Lorenzo, 125-149. Madrid: Universidad de La Laguna y Editorial Morata, 2020.



# RESEÑAS



## TRANSNATIONAL PERSPECTIVES ON CURRICULUM HISTORY

Por GARY McCULLOCH, IVOR GOODSON Y MARIANO GONZÁLEZ-DELGADO (eds.). Oxford/  
New York: Routledge, 2020, 231 páginas. ISBN: 978-1-138-60478-0

En el libro *Transnational perspectives on curriculum history* se conjugan la Historia de la Educación, la Historia del Currículo y la perspectiva transnacional de la circulación y recepción de ideas. El tema del currículo es el eje vertebral de sus once capítulos, por lo cual, su lectura es una buena oportunidad para tener un panorama actual sobre los estudios de este campo desde su surgimiento en las décadas del 60 y del 70.

En la introducción se propone un recorrido sintético por los puntos centrales de las «nuevas perspectivas» surgidas desde la década del 70 (p. 1) con un currículo que comenzaba a ser considerado como una construcción, producto de la intervención y las disputas entre distintas fuerzas sociales. Los autores abordan luego el proceso de internacionalización en las décadas del 80 y del 90 cuando se abrió la perspectiva comparada, se incluyeron «otros» espacios y «otros» grupos sociales que también «configuraron la realidad del conocimiento enseñando en los salones de clase» (p. 2) hasta llegar a las investigaciones actuales con las historias y las biografías de los maestros/as como mediadores de la cultura escolar en la construcción social del currículo, que reflejan las nuevas perspectivas teóricas, tales como el «giro visual» o incluso el «giro transnacional», en el cual podría ubicarse a este volumen.

El primer capítulo del libro, a cargo de Ivor Goodson (*From mystification to markets. The evolution of curriculum history and life history*), presenta un recorrido histórico de los estudios sobre el currículo, campo en el cual Goodson es un actor protagónico. A partir de su propio recorrido intelectual, el autor señala algunos puntos centrales en el desarrollo de la historia del currículo. Recupera el clima de los debates

de los años 60 y 70, signados por las teorías de la reproducción social y las discusiones en torno al grado de autonomía de los actores en relación a las estructuras y las herencias. Para el investigador, estos debates, con una filiación en el mundo de la sociología, era necesario complementarlos con la perspectiva histórica, cuestión que fundamenta el surgimiento de los estudios de la Historia del Currículum y del conocimiento escolar.

A partir de la década del 90 la globalización neoliberal hizo necesaria una mirada de lo transnacional para comprender los procesos de cambio que ocurrían en las políticas curriculares de los países, en una etapa en donde también adquirieron relevancia las voces de los docentes, su trabajo, sus biografías y sus carreras profesionales, aunque sin perder de vista lo colectivo. Las biografías y las historias de vida pasaron a ser insumos centrales de las investigaciones sobre el currículum, en un abordaje interdisciplinario con la etnografía.

En síntesis, este primer capítulo ofrece un panorama sintético de los estudios sobre el currículum en Europa y los Estados Unidos, haciendo énfasis en los diálogos internos de la propia disciplina y con otras disciplinas como la filosofía, los estudios culturales y la etnografía.

Otro capítulo de esta compilación que se puede pensar en sintonía con el de Goodson es el número 8, *Curriculum history research in mainland China and Taiwan: Its status and prospect*, pues comparte con él una reflexión desde una mirada que podría denominarse como historiográfica. Escrito por Caixia Peng, es un recorrido comparativo por los estudios de historia del currículum en China continental y en Taiwán en relación con el desarrollo de la disciplina en Occidente. Lo interesante es que no solamente aporta una mirada sobre lo local, sino que desde lo local se piensa la historia del currículum occidental. De esta manera, la autora plantea una visión en la que el campo de estudios del currículum de China y Taiwán mira a Occidente, pero no desde una posición de subordinación, sino «intentando establecer el campo de la historia del currículum con características chinas» (p. 153).

Desde un agudo análisis, la autora plantea que uno de los problemas centrales pasa por el hecho de que muchos investigadores poseen antecedentes en los estudios sobre el currículum, pero carecen de



experiencia en estudios de Historia. También señala que China careció de un proceso de autonomía del campo, motivo por el cual estos estudios siguen estando dentro de la Historia de la Educación. Para Peng, es necesario profundizar el paulatino proceso de renovación metodológica, como por ejemplo en Taiwán, donde las historias de vida o la historia oral renovaron «la especulación teórica y el método comparativo» (p. 156). Por otro lado, el trabajo es fuertemente crítico respecto del campo de la Historia de la Educación de China, que es caracterizado como estructurado, sin ideas nuevas y falto de desarrollos metodológicos.

En síntesis, para Peng falta exploración y reflexión metodológica en la investigación histórico educativa, lo que provoca un dilema de mecanización, desorden y simplificación en los estudios del currículum, por lo cual, «la tarea más urgente es la de construir una metodología científica, sistemática y orgánica de investigación en historia del currículum en China» (p. 157).

Otro posible eje lo conforman los capítulos tres, cinco, siete y once, en los cuales se muestran las transformaciones en el currículum y el gobierno escolar como producto del surgimiento de los organismos internacionales y del proceso de globalización neoliberal, en cuatro casos nacionales en la segunda mitad del siglo XX.

Como señalan Goodson y Mikser, autores del capítulo tres (*Narratives of education and curriculum transition in the former socialist European countries: the example of Estonia*), la perspectiva transnacional evita que se haga un excesivo énfasis tanto en las transmisiones jerárquicas como en las delimitaciones de los análisis a los Estados Nacionales.

Otro elemento para destacar de este capítulo son las miradas complementarias de las relaciones centro-periferia y de lo colonial: si desde lo transnacional se podría afirmar que las instituciones occidentales imponen formas de pensamiento y prácticas curriculares a los países, sean del tercer mundo o de la ex Unión Soviética, los autores plantean que en el caso que ellos estudian no se puede aplicar el esquema del colonialismo en términos de las relaciones centro-periferia. Lo que ellos sostienen es que «los docentes de los países occidentales no están menos oprimidos que aquellos de los países periféricos por las prácticas de gestión neoliberales» (p. 42).

Las reflexiones que deja este capítulo son por demás interesantes. La globalización neoliberal en los países de la ex Unión Soviética no fue igual que en el resto. Como ya se sabe, las políticas neoliberales implicaron para los países un doble proceso de descentralización y recentralización. Los Estados Nacionales, en el marco de estas políticas, guardaron para sí el monopolio de la iniciativa y del control del sistema. Esta situación era particular en los países que vivieron la dominación soviética como una forma de opresión centralista de los valores nacionales propios. En esos países, las políticas neoliberales se encontraron con una fuerte resistencia a la imposición de políticas a nivel central. Por eso, los autores proponen que, para poder incorporar las reformas neoliberales, fue necesaria una nueva «narrativa sistémica» para reinstaurar el control frente a la autonomía curricular de los docentes que se había dado en el marco de las luchas por la independencia nacional. Lo que los autores encuentran es que dicha narrativa sistémica necesitó acoplarse a las narrativas personales y profesionales individuales. En definitiva, subyace la idea de que la transición cultural es siempre lenta y difícil.

El tema de los Estados Nacionales y las relaciones centro-periferia también forma parte del capítulo siete (*Local versus national history of education: The case of Swedish school governance, 1950-1990*), escrito por Johan Prytz y Johanna Ringarp. El problema central que aborda este escrito pasa por pensar las relaciones entre lo nacional y lo local en Suecia. El trabajo aborda una periodización para la segunda mitad del siglo XX enfatizando los procesos de internacionalización, más intensos a medida que se acercaba el fin del siglo. Los autores proponen una mirada alternativa sobre la Historia de la Educación y la Teoría del Currículum en Suecia, ya que las visiones tradicionales otorgan, según ellos, un lugar predominante al Estado Nacional, cuestión que es relativizada cuando, como en este trabajo, se mira a la educación desde el punto de vista local y municipal.

En este caso, la mirada desde lo trans e internacional puede ser problemática porque, por ejemplo, los organismos internacionales sobredimensionaron el lugar de los Estados Nacionales en la aplicación de los programas de reforma como elemento de control. Por lo tanto, cuando se mira una política diseñada por un organismo internacional e implementada por el Estado Nacional, se puede tener la falsa percepción de que la aplicación de esa política fue homogénea, cuando en realidad,

desde lo local esa implementación tiene un carácter diferente, con mediaciones y apropiaciones que la adaptan y la modifican.

El capítulo cinco (*UNESCO mediation in Francoist curriculum policy: The case of educational television in Spain*), a cargo de Mariano González-Delgado y Tamar Groves, plantea una interesante lectura de las políticas curriculares españolas en el marco de las relaciones con la UNESCO. Así como en el caso de Suecia la caracterización sobre el Estado Nacional se complejiza al poner la mirada en las situaciones locales, el artículo de González-Delgado y Groves plantea también una conceptualización disruptiva sobre el rol del Estado Nacional español durante los últimos años de la dictadura de Franco, pero en este caso al poner el foco en sus vínculos con la UNESCO. Los autores advierten que, si lo transnacional abordó los procesos de colonización desde la perspectiva de las relaciones centro-periferia, la cuestión de la influencia de los organismos internacionales viene incrementando su presencia en el campo de la Historia de la Educación. La visión de un gobierno tradicionalista y conservador se pone en tensión a partir del análisis de los programas modernizadores promovidos por la UNESCO que tuvieron en la educación televisada una de sus más importantes expresiones, con la finalidad de combatir el analfabetismo.

En síntesis, más allá de la experiencia española, al establecer la dimensión transnacional como marco de análisis para la política curricular, surgen elementos que complejizan la perspectiva sobre la educación durante el franquismo y, por extensión, sobre este régimen político, que sin perder su carácter nacionalista, conservador y católico, logró articularse con las propuestas desarrollistas y modernizadoras promovidas por organismos e instituciones norteamericanas (universidades, Fundación Ford) e internacionales, como la UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial.

El último trabajo que podría incluirse en esta propuesta de agrupamiento sobre internacionalización y organismos internacionales es el capítulo once (*The two faces of the same coin: National and individual refraction in curriculum policies in Portugal*) de Elsa Estrela. El capítulo analiza el rol de organismos como la OCDE en las políticas educativas portuguesas. Para Estrela, «comprender los procesos de cambios curriculares implica embarcarse en un camino que va desde el macronivel

(correspondiente con las propuestas políticas) hacia el micro nivel (los salones de clases)» (p. 216). Esto implica que son diversos los niveles en los que las políticas se reflejan, en el sentido de que ellas son producidas por actores diferentes y específicos que las reinterpretan y les otorgan nuevos significados, en un proceso de enriquecimiento y reconstrucción de esas políticas. Por otro lado, este proceso también muestra nuevas disputas, nuevas formas de resistencia y nuevos niveles de negociaciones, compromisos y conflicto.

Es en la capacidad de agencia de los docentes, algo en lo que pone el foco este capítulo, en donde se ve la necesidad de supervivencia y resistencia. Por eso, como señala la autora, los procesos de formación docente son fundamentales a la hora de realizar programas de reforma curricular.

Otro eje podría ser caracterizado como *recepciones, influencias y apropiaciones entre países*. El capítulo dos es una indagación, por demás interesante, acerca del proyecto de currículum de física de la Fundación Nuffield para la enseñanza de la ciencia entre 1962 y 1966 en el Reino Unido, el cual fue el primer proyecto de currículum a nivel nacional en ese país. El trabajo de Gary Mc Culloch aborda la dimensión transnacional del proyecto y el papel central que jugó su organizador, Eric Rogers. Un papel que se sostuvo en los vínculos transatlánticos del físico inglés. Para la década del 60, Rogers ya había forjado una trayectoria en el campo de la educación entre Estados Unidos y Gran Bretaña.

La mirada de McCulloch es innovadora, poniendo el foco en los vínculos transatlánticos de Rogers. De esta manera, se hacen evidentes los vínculos entre la renovación pedagógica de los años 30 y el proyecto curricular de los años 60, lo cual muestra también que el campo de los estudios sobre la Escuela Nueva sigue siendo prolífico y que requiere de nuevas miradas e indagaciones.

El capítulo 6, escrito por Mari Hiraoka, pone en relación la educación japonesa y la británica a partir de las Exposiciones Internacionales llevadas a cabo en Gran Bretaña a fines del siglo XIX y principios del XX. La participación de Japón en dichas exhibiciones permitía al país oriental mostrar uno de sus aspectos más modernos: la educación. El sistema educativo japonés, caracterizado por su centralización y por la importancia que otorgaba a la educación técnica, se convirtió en un

ejemplo que tomó la prensa británica en sus coberturas sobre las exposiciones.

Si bien no hubo una influencia directa del modelo japonés hacia el sistema educativo británico, el aporte de Hiraoka es el de mostrar cómo los flujos de circulación de ideas también pueden ir en sentido inverso, de la periferia hacia el centro, y esa recepción se puede rastrear en la opinión pública, en los medios de comunicación y en los intereses de los funcionarios encargados de las áreas de educación.

El capítulo 10, escrito por Diana Gonçalves Vidal, es también un trabajo que aborda la circulación de modelos pedagógicos entre dos países, en este caso entre Francia y Brasil. Con el título *The failure of a pedagogical innovation: Learning to write in Brazil and France at the end of the nineteenth century*, la autora desarrolla una metodología basada en la comparación entre las revistas pedagógicas de Francia y de Brasil en relación a la adopción del método taquigráfico.

Este método, surgido en Inglaterra y con intentos de aplicación en Francia y en Brasil, no tuvo éxito. Sin embargo, para Vidal, es una oportunidad para reflexionar acerca de las desigualdades entre las culturas escolares de esos dos países y de conocer elementos de la historia del currículum. Como afirma la autora, «la similitud entre los debates que circularon simultáneamente en Brasil y en Francia son un indicador del proceso paralelo de constitución de las prácticas de las escuelas primarias en ambos países» (p. 192). Es interesante destacar que se analiza una propuesta pedagógica que fracasó en dos países, por distintos motivos, relacionados con el contexto social y cultural de los últimos años del siglo XIX. Con un apartado dedicado a la fundamentación de la pertinencia del estudio de propuestas que no lograron imponerse en los sistemas educativos («el fracaso como objeto de la historia»), la autora abre un campo de posibilidades para las futuras indagaciones tanto en la Historia de la Educación como en la del Currículum.

Por último, para cerrar este sintético recorrido por los capítulos que componen este libro, se podría definir un tercer eje en el cual los elementos en común son, por un lado, el hecho de que se trata de dos trabajos en los que el foco está puesto en dos casos nacionales (Estados Unidos y Sudáfrica) y, por otro, que en ambos casos se aborda el problema del

currículum y la segregación social. Se trata de los capítulos 4 (*African American curriculum history: New possibilities and directions*, escrito por Lagarrett J. King, Alana D. Murray y Christine Woyshner) y 9 (*Transnational colonial entanglements: South African teacher education college curricula*, escrito por Linda Chisholm). Allí, a través de fuentes tales como los manuales de formación docente, los textos escolares y las revistas pedagógicas, se pone en evidencia cómo los sistemas educativos fueron (y son) parte de los procesos de discriminación y segregación social.

En síntesis, el libro *Transnational perspectives on curriculum history* constituye una obra colectiva de gran valor para los campos de la Historia del Currículum y la Historia de la Educación. La distribución geográfica de los aportes hace que la obra en sí misma encarne la idea de lo transnacional. Podría no ser de esta manera. Que el objeto sea lo transnacional, no necesariamente implica que la composición también lo sea. Perfectamente podría tratarse de una obra centrada en los países europeos y sus conexiones transnacionales. Sin embargo, aunque el predominio está puesto en los países de Europa por evidentes motivos (el libro, compilado por tres investigadores europeos, es un producto de las discusiones desarrolladas en el marco de la Asociación Británica de Investigación en Educación –BERA por sus siglas en inglés– en la Universidad de Sussex en 2017), en sus páginas están representados los países de cuatro de los cinco continentes. De esta manera, la presencia europea del Reino Unido, Estonia, España, Portugal, Francia y Suecia se complementa con Japón, Taiwán y China por Asia, con Sudáfrica por África, y con Brasil y Estados Unidos por América. En definitiva, un interesante variopinto de distintas realidades al que sin duda hay que seguir complementando desde los países no europeos, y especialmente de la parte del mundo no desarrollado.

Además, este amplio espacio geográfico está abordado a partir de un espectro temporal también extenso, ofreciendo un panorama que abarca desde mediados del siglo XIX hasta fines del siglo XX. Están representados desde los procesos de consolidación de los sistemas educativos nacionales, pasando por los procesos de internacionalización producto de la segunda post-guerra, hasta las épocas más actuales de implementación de reformas con el auge de los organismos internacionales y de los procesos de globalización posteriores a la caída del muro y la desintegración de la Unión Soviética. De esta manera se demuestra, como sostiene en su capítulo Mari Hiraoka, que «los aspectos transnacionales

de la educación no son un fenómeno reciente de la globalización» (p. 109). En efecto, la Historia de la Educación occidental estuvo tradicionalmente asociada a los procesos educativos nacionales, lo cual representa un sesgo en relación con las conexiones internacionales durante los procesos de conformación de los sistemas escolares.

La historiadora de la educación mexicana Eugenia Roldán Vera señala, en relación a la Historia de la Educación en su país, que si bien han sido desarrolladas perspectivas que miran ya no el Estado Nación sino a lo regional y lo local (la «deconstrucción hacia adentro»), «la deconstrucción de la nación “hacia afuera” es una tarea apenas explorada por los historiadores de la educación»,<sup>1</sup> una apreciación que seguramente puede hacerse extensiva a otros campos de otros países.

Quizás sea la permanencia de ese sesgo lo que muchas veces parece orientar una mirada de lo transnacional que está centrada en los procesos educativos de la segunda mitad del siglo XX, cuando comenzaron a gravitar cada vez más los organismos internacionales y sus recomendaciones para la educación.

Esto último se conecta estrechamente con el tema de los sistemas nacionales de educación formal, los cuales han sido una parte central de los campos de la Historia del Currículo y de la Historia de la Educación. Teniendo en cuenta el peso de esta impronta no es llamativo que la totalidad de los capítulos que componen este volumen se refieran, de alguna manera, a aspectos de la educación sistematizada en sistemas nacionales de educación. Incluso en los aportes en donde se abordan espacios no escolares, como en los capítulos que trabajan sobre las exposiciones internacionales, exhibiciones en donde tuvieron lugar intercambios sobre los modelos pedagógicos que se aplicaban en los sistemas formales.

Esta última cuestión implica (aun a riesgo de diluir el objeto de estudio en sentido estricto) por lo menos dos cosas: quedan por fuera de los análisis tanto los espacios educativos que fueron alternativos a los procesos formales (espacios que pueden ser de muy diversa índole, desde la

---

<sup>1</sup> Eugenia Roldán Vera, Eugenia, «Para “desnacionalizar” la historia de la educación: reflexiones en torno a la difusión mundial de la escuela lancasteriana en el primer tercio del siglo XIX», *Revista Mexicana de Historia de la Educación* 1, no. 2 (2013): 171-198 [173].

recreación no formal hasta la formación política, por nombrar solo dos entre las múltiples y diversas posibilidades) como la educación anterior a los procesos de sistematización nacional de la educación. Una obra implica necesariamente tomar decisiones y hacer recortes –no todos los temas pueden estar presentes–, lo cual es una razón más que adecuada para retomar en el futuro esta iniciativa y continuar con las investigaciones sobre los temas que aún están pendientes por ser indagados desde la Historia de la Educación y la Historia del Currículum.

Ignacio Frechtel  
Universidad de Buenos Aires  
ignaciofrechtel@gmail.com



## UN PAESE DA SCOPRIRE, UNA TERRA DA AMARE. PAESAGGI EDUCATIVI E FORMAZIONE DELL'IDENTITÀ NAZIONALE NELLA PRIMA METÀ DEL NOVECENTO

Por FABIO TARGHETTA. Milano: Franco Angeli, 2020, 203 páginas. ISBN: 978-8891799364

Gli osservatori che dall'estero guardano alla storia dell'Italia sono spesso sorpresi dalla quantità di studi e ricerche che hanno approfondito lo sforzo profuso dalle élites liberali per «fare gli italiani». Ma la ragione è presto spiegata: l'Italia ha alle spalle una storia frammentata in tante storie regionali e municipali – non unitaria come è invece accaduto per altri Paesi come, ad esempio, la Francia – e una prospettiva nazionale coltivata nei secoli soprattutto come storia letteraria intorno a cui in età romantica si andò costituendo l'idea di nazione. E, dunque, appena fatta l'Italia, fu necessario mettere mano alla formazione della coscienza dei cittadini.

Quando l'Italia nel 1861 si costituì come Stato indipendente la consapevolezza di essere una nazione apparteneva infatti a una ristretta élites di intellettuali, di patrioti liberali, di ricchi borghesi. La grande massa della popolazione era stata estranea al processo che aveva portato all'unificazione ed era estranea al nuovo Stato. Forte era il radicamento nelle varie e diverse culture sparse sul territorio italiano. Soltanto una ridotta parte dei nuovi italiani parlava la lingua nazionale, in grande maggioranza la comunicazione avveniva attraverso le parlate dialettali. Pesi e misure restarono a lungo quelli tradizionali e ancora a fine Ottocento/inizio Novecento molte transazioni avvenivano sulla base delle consuetudini locali.

Se si tiene presente questo stato di cose si comprende come la conquista dell'identità nazionale collettiva fu un processo complesso, lungo,

irto di ostacoli anche in conseguenza dei difficili rapporti tra lo Stato e la Chiesa. Per molti decenni, fin quasi alla prima guerra mondiale, i cattolici non si sentirono «italiani» in senso patriottico, ma «italiani» fedeli prima di tutto al Papa. Il ceto dirigente non lesinò gli sforzi per nazionalizzare le masse popolari e mise di conseguenza in campo molteplici strategie finalizzate a tale scopo, dalla scuola elementare obbligatoria al servizio militare, dalle cerimonie pubbliche accompagnate da grande sfarzo alla costruzione di monumenti celebrativi dei personaggi più in vista del Risorgimento nazionale fino alla costruzione del Pantheon dei cosiddetti «padri della Patria» (Cavour, Garibaldi, Mazzini, Vittorio Emanuele II).

Sono queste le ragioni che spiegano perché il tema della formazione degli italiani ha occupato largo spazio nelle ricerche storiografiche del passato. Il libro di Fabio Targhetta rientra autorevolmente e precisamente in questo importante filone di studi. L'originalità del suo lavoro consiste nel tema considerato e nel modo con cui vengono indagati la rappresentazione del paesaggio e il suo impiego a scopi educativi. L'autore li sintetizza nell'espressione «paesaggi educativi», ovvero l'insieme assai multiforme di ambienti e contesti oggetto di pratiche didattiche cariche di finalità identitarie, forme di mediazione, in altre parole, che favoriscono in scolari e studenti «l'attribuzione eterodiretta di significati al territorio in direzione del rafforzamento del senso di appartenenza».

Scopo della ricerca di Targhetta è infatti quello di approfondire tempi, modalità e caratteristiche mediante le quali il paesaggio – nelle sue varie modulazioni: raccontato, raffigurato, sperimentato praticamente (questi sono i temi analizzati in altrettanti capitoli del libro) – abbia contribuito alla formazione della coscienza nazionale, ricorrendo a una grande varietà di stimoli – da quelli più culturali ad altri più sentimentali –, a partire dal patriottismo veicolato dalla ricorrente affermazione che «L'Italia è il paese più bello del mondo».

La narrazione si svolge appoggiandosi a una notevole varietà di fonti in chiave multi e interdisciplinare che spaziano da quelle più specificamente scolastiche (programmi di insegnamento, libri di testo, quaderni, carte geografiche, materiale visivo, etc.) a fonti e ricerche condotte in ambito linguistico, geografico, semiotico, sociologico con uno sguardo anche attento agli innovativi contributi apparsi negli ultimi decenni su questi temi a livello internazionale.

Scorrono così nelle pagine del libro, per citare qualche esempio, l'interesse rivolto all'insegnamento della geografia spesso intrecciato con quello storico, alla descrizione delle grandi città nei libri di testo, all'uso ideologico della nozione di confine, alle riproduzioni fotografiche e filmiche degli scorci paesaggistici e dei monumenti più importanti dell'Italia, alla «pedagogia del turismo» (escursioni e viaggi d'istruzione) e al ruolo del Touring club, alla funzione dell'architettura funeraria in specie dopo la prima guerra mondiale.

Tra i tanti spunti degni di segnalazione contenuti nei primi capitoli del libro vorrei indicare come meritevoli di particolare attenzione le riflessioni sul paesaggio ai confini del Regno perché proprio l'impiego ideologico del confine favorisce l'approccio nazionalistico volto a superare lo scarto tra lo Stato e la Nazione e la conseguente martellante rivendicazione di territori ritenuti geograficamente italiani («terre italiane che non fanno parte del Regno d'Italia»: ad esempio Corsica, Trentino e Sud Tirolo, Canton Ticino, Istria, fino addirittura l'isola di Malta). Siamo in presenza di qualcosa di più di una sana educazione patriottica con la messa a punto delle condizioni per la diffusione di una capillare mentalità nazionalistica alla base, tra altre motivazioni, dell'affermazione del fascismo che fece delle rivendicazioni territoriali uno dei suoi motivi portanti.

Il paesaggio è infatti spesso occasione oscillante, come annota giustamente l'autore, tra la coltivazione dei valori patriottici necessari per interiorizzare la nozione di nazione e l'esaltazione nazionalistica che assume caratteri particolarmente evidenti tra le due guerre segnate dal ventennio fascista.

Nella seconda parte del libro Targhetta si sofferma sui tre paesaggi propri dell'Italia – l'ambiente urbano, il mondo contadino e la realtà della montagna – per coglierne le specificità e i valori di cui sono portatori, le trasformazioni economiche e sociali che nel tempo li hanno modificati e le ragioni che ne sostengono le caratteristiche di «paesaggi aggregatori di emozioni capaci di suscitare, se opportunamente stimolati, sentimenti di attaccamento e di orgoglio».

Per quanto riguarda il paesaggio cittadino gli interventi che ne esaltarono gli aspetti nazionali si moltiplicarono nell'ultima parte dell'Ottocento con la cosiddetta «monumentalizzazione delle città» e cioè la

costruzione di monumenti celebrativi, uffici pubblici dalle grandiose dimensioni, la creazione di giardini ornamentali. Particolare rilievo ebbe la statuaria commemorativa riguardante personaggi di rilievo nella storia patria o comunque riconducibile a figure di spicco nella vita culturale nazionale, spesso le stesse esaltate in modo ripetitivo anche nei libri di testo (le tombe di Dante e di Garibaldi, il campanile di Giotto a Firenze, il foro romano, il monumento alla vittoria di Legnano, ecc.). Una seconda ondata monumentale coincise con la stagione fascista che ebbe grande impatto sul paesaggio urbano con imponenti costruzioni in stile modernista che ambivano a gareggiare (specie nella capitale) con la grandezza romana.

La presentazione della realtà rurale fu per molto tempo, almeno fino ai primi decenni del Novecento, condizionata da due stereotipi. Il primo era legato a una visione idilliaca della campagna e dei suoi abitanti, una sorta di «dolce arcadia nella quale i contadini sono lieti di svolgere i lavori dei campi». Il contado era descritto, per esempio, nei libri scolastici come un ambiente sano, ricco di valori tradizionali in cui la semplicità della vita si coniugava con la genuinità dei cibi, un luogo adatto a trascorrere il periodo di riposo estivo. Il secondo stereotipo era l'inferiorità manifesta delle abitudini di vita dei campagnoli rispetto alle abitudini «più civili» proprie delle comodità della città. Sarà il fascismo a imprimere una svolta a questa impostazione attraverso le campagne volte a valorizzare la vita rurale e a inserirle nel flusso della modernità, un impegno non disinteressato, ma perseguito con l'intento di legare al regime popolazioni molto attaccate alle tradizioni popolari e diffidenti, almeno inizialmente, al fascismo.

Nell'ultima parte del libro Targhetta presenta i paesaggi educativi della montagna, a lungo poco considerati nell'immaginario collettivo perché isolati, di accesso difficile, impervi e luogo di svago di piccole quote di appassionati alpinisti. Sarà la prima guerra mondiale a modificare questo stato di cose e a far conoscere a tutti gli italiani il paesaggio alpino con migliaia di giovani soldati arroccati sui confini alpestri per difendere la Patria e protagonisti di racconti epici veicolati dai giornalisti di guerra e dai primi cinegiornali. Le Alpi diventano così da «barriera naturale che protegge l'Italia dalle incursioni straniere a sacrario della Nazione, monti sacri in quanto bagnati dal sangue italiano».

Questa presentazione del libro di Targhetta rende solo parzialmente l'ampiezza della ricerca e degli spunti di riflessione. Il volume è di grande efficacia anche per la capacità narrativa di Targhetta e dimostra come la ricerca educativa abbia grandi potenzialità interpretative quando sa situarsi all'intersezione di più competenze scientifiche ed avvalersene in modo critico.

Giorgio Chiosso  
Università di Torino  
giorgio.chiosso@unito.it



## EN EL CENTENARIO DEL INSTITUTO-ESCUELA. OBRA EDUCATIVA DE LOS INSTITUCIONISTAS

Por ÁNGEL S. PORTO UCHA y RAQUEL VÁZQUEZ RAMIL. Soria: CEASGA-Publishing, 2019, 245 páginas. ISBN: 978-84-949321-5-1

Francisco Giner, la Institución Libre de Enseñanza como su obra principal y otras experiencias que surgieron de su tronco vertebrador siguen alimentando trabajos de investigación, exposiciones, jornadas y diversa literatura científica siglo y medio después de su fundación. Una prueba de ello es el trabajo que aquí comentamos que, como indican sus autores, ocupa básicamente tres grandes apartados alrededor de esta figura: la llegada del krausismo a España a través de Julián Sanz del Río, el nacimiento de la Institución Libre de Enseñanza en torno a Francisco Giner de los Ríos y sus más inmediatos colaboradores, y las diversas realizaciones educativas de los institucionistas.

La Institución Libre de Enseñanza (ILE) nacía en 1876 como iniciativa pedagógica de carácter privado, creada por un grupo de catedráticos entre los que se encontraban Francisco Giner de los Ríos, Gumersindo de Azcárate, Teodoro Sáinz Rueda o Nicolás Salmerón entre otros, activamente implicados en la renovación pedagógica del modelo educativo español de finales del siglo XIX. Este grupo de profesores, que gozaban de un gran prestigio no solo en el ambiente universitario sino también social de la época, habían sido separados de la Universidad Central de Madrid meses atrás. Entre las causas estaba la negativa a someterse a las exigencias de Manuel de Orovio, ministro de Fomento en el gobierno de Cánovas, al pretender que adaptaran su discurso académico a los dogmas oficiales en materia religiosa, política o moral y abandonarían las propuestas krauso-positivistas que venían alimentando. Las doctrinas de Krause, que están en la base de este movimiento, les llegan a

través del filósofo, jurista y pedagogo Julián Sanz del Río, maestro de Giner, que en sus viajes a Alemania había entrado en contacto con el krausismo, en el que se integraban influencias de Kant y de Hegel; y tienen un precedente inmediato en el Colegio Internacional fundado por Nicolás Salmerón en 1866, también discípulo de Sanz del Río y compañero de Giner, y que nace como respuesta a la política represiva en la enseñanza del Partido Moderado antes de la Revolución de Septiembre de 1868.

Siguiendo a José Luis Abellán,<sup>1</sup> el krauso-positivismo constituye el fundamento doctrinal de la ILE. Sintetiza los enunciados éticos originales del filósofo y la atención al espíritu científico, en especial de las ciencias sociales y naturales, conjugando dos opciones aparentemente opuestas, como son el idealismo y el positivismo con sus respectivos métodos. El krausismo, continúa Abellán, aportó a la Institución una actitud intelectual abierta y muy atenta a los diversos avances científicos, favoreciendo las condiciones de permeabilidad respecto a las corrientes positivistas, donde desaparecen los elementos doctrinales específicos del sistema filosófico. Como también apunta María Nieves Gómez García, el krausismo le ofrece a Giner una filosofía asentada en el espíritu liberal, de religión sin dogmatismos, enemiga del estalinismo colectivista y cimentada en el uso de la razón al servicio de la ciencia.<sup>2</sup>

Siendo fiel a la filosofía krausista, heredera del optimismo ilustrado frente al pesimismo tradicional de la doctrina católica, donde el hombre está definitivamente marcado en su naturaleza desde el pecado original cometido por los primeros padres, Giner defiende que el individuo es expresión de la naturaleza, y debe estimularse el desarrollo de esa personalidad mediante la perfectibilidad moral de sus múltiples aspectos. De este modo, puede apreciarse la importancia que Giner otorga a la «educación integral», conciliando la cultura filosófico-humanista con la científico-positivista; o la contribución institucionista al desarrollo de las ciencias sociales y naturales; o, en un plano más práctico, el establecimiento de relaciones de colaboración con ilustres naturalistas

---

<sup>1</sup> José Luis Abellán, *Historia Crítica del Pensamiento Español*. Tomo 5/I. «La crisis contemporánea (1875-1936)», (Madrid: Espasa-Calpe, 1989), 111-112.

<sup>2</sup> María Nieves Gómez García, *Educación y pedagogía en el pensamiento de Giner de los Ríos* (Sevilla: Universidad de Sevilla, 1983), 63.



defensores del evolucionismo como Augusto González de Linares, los hermanos Calderón Arana, Laureano y Salvador, o Enrique Serrano Fatigati.<sup>3</sup>

Del mismo modo que el Colegio Internacional surge como respuesta a la política represiva del Partido Moderado, también la ILE lo hace respondiendo a la política intervencionista de Orovio, beligerante radical con los elementos más liberales del panorama universitario español del momento. El desencadenante fue la llamada «segunda cuestión universitaria»<sup>4</sup> provocada por Orovio al ordenar mediante circular a todos los catedráticos «sujetarse a textos oficialmente autorizados, cuya lista se anunciaba, y exigía, además, que los catedráticos y profesores de la enseñanza universitaria y media sometieran los programas de sus asignaturas a la aprobación del Gobierno».<sup>5</sup>

La cuestión universitaria afectó a un número elevado de profesores universitarios y de institutos de segunda enseñanza, haciéndose oír sus protestas de diferentes formas. Se trataba de atenazar de ese modo la libertad de cátedra ejerciendo un férreo control sobre el profesorado, en especial sobre los catedráticos krausistas con Julián Sanz del Río a la cabeza:

Vigile V.S. con el mayor cuidado para que en los establecimientos que dependen de su autoridad no se enseñe nada contrario al dogma católico ni a la sana moral, procurando que los Profesores se atengan estrictamente a la explicación de las asignaturas que les están confiadas, sin extraviar el espíritu dócil de la juventud por sendas que conduzcan a funestos errores.<sup>6</sup>

<sup>3</sup> Manuel Núñez Encabo, «Manuel Sales y Ferré y los orígenes de la Sociología en España», en *Historia de la sociología española*, coord. Salustiano del Campo Urbano (Madrid: Ariel, 2001), 41-58.

<sup>4</sup> Abellán, *Historia Crítica*, 150. Ya existía un precedente, la llamada «primera cuestión universitaria», también con Orovio en el anterior gobierno de Narváez, por el que se vieron implicados y sancionados con la separación de sus cátedras los profesores Salmerón, Sanz del Río y Fernando de Castro. La protesta de Giner de los Ríos entonces origina también la apertura de expediente y su suspensión provisional.

<sup>5</sup> Ángel Porto Ucha, *La Institución Libre de Enseñanza en Galicia* (Sada-A Coruña: Edición do Castro, 1986), 65.

<sup>6</sup> Porto Ucha, *La Institución Libre de Enseñanza en Galicia*, 66.

Y a la vez, de someter a la universidad al régimen monárquico ya que, como indicaba la circular, «por ningún concepto tolere que en los establecimientos dependientes de ese rectorado se explique nada que ataque directa ni indirectamente a la Monarquía constitucional ni al régimen político».<sup>7</sup>

Las medidas intervencionistas de Orovio provocaron la inmediata protesta de varios profesores, que encabezaron desde la Universidad de Santiago los catedráticos Laureano Calderón y Augusto Linares, negándose a acatar sus directrices. Este hecho causó su cese inmediato y el malestar se extendió en cadena, siendo separados a continuación, de modo fulminante, Francisco Giner, Gumersindo de Azcárate y Nicolás Salmerón, y desterrados a Cádiz, Cáceres y Lugo respectivamente, con renuncia forzosa posterior.<sup>8</sup> Durante el tiempo que los encausados permanecieron confinados, estudiaron varias posibilidades en la línea de fundar un centro académico de carácter privado: una universidad en Gibraltar, la fundación de una escuela de Derecho en Madrid o un centro de segunda enseñanza. Y optaron finalmente por seguir el ejemplo de los krausistas belgas, creando una institución educativa similar a la Universidad Libre de Bruselas<sup>9</sup> donde pudieran formarse ciudadanos con una sólida personalidad moral, que sirviese de cimientos para emprender una auténtica regeneración del país.<sup>10</sup> Destaca aquí, siguiendo a Abellán, el concepto de «persona social» como centro vertebrador del sistema filosófico de Giner.

De este modo nace la ILE, una experiencia educativa que desarrolló su labor al margen del Estado, pero que influyó decisivamente en la modernización del sistema de enseñanza entre finales del siglo XIX y el primer tercio del XX situando su ideario lejos de cualquier dogma político o religioso. Integró en su claustro miembros destacados de la llamada Generación del 98, que formaron a los jóvenes de la Generación del 14, entre los que estaban Manuel Azaña, José Ortega y Gasset, Gregorio Marañón o Ramón Pérez de Ayala. Giner escribía en 1906: «España

<sup>7</sup> Porto Ucha, *La Institución Libre de Enseñanza en Galicia*, 66.

<sup>8</sup> Manuel de Puelles Benítez, *Educación e ideología en la España contemporánea* (Barcelona: Labor, 1991), 286.

<sup>9</sup> Abellán, *Historia Crítica*, 151.

<sup>10</sup> Francisco Giner de los Ríos, *Ensayos* (Madrid: Alianza Editorial, 1969).

carece hoy de un personal directivo, lo cual exige que se prepare un nuevo personal superior del modo más intensivo y rápido. Mas también aprovechar lo mejor del antiguo hasta el último límite». <sup>11</sup> Fueron, por tanto, el fruto de la regeneración pretendida por el «maestro» en el campo de la cultura, la ciencia, el arte y la sociedad, destinados a dirigir el país desde diferentes esferas. Por eso, las directrices de la política educativa que se quiso implantar en la República tenían una definida huella institucionista.

Pero ya desde su fundación en 1876, el espíritu de la ILE prendió en las generaciones de docentes y educadores que ejercieron su profesión entre finales del siglo XIX y el golpe de estado de 1936, adelantándose a casi todas las innovaciones introducidas por la pedagogía moderna. Porque urgía acometer una profunda renovación pedagógica a través de una entidad privada e independiente «consagrada al cultivo y propagación de la ciencia en sus diversos órdenes principales, especialmente por medio de la enseñanza», y «completamente ajena a todo espíritu o interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político: proclamando únicamente el principio de la libertad e inviolabilidad de la Ciencia y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquier otra autoridad» como se dice en sus Estatutos fundacionales. <sup>12</sup> Era una labor que de modo tenaz ya venía realizando Giner desde su cátedra. Nos dice Cossío en una nota biográfica:

No interviene D. Francisco Giner de un modo público y ruidoso, ni se afilia a ningún partido; pero conviviendo con casi todas las grandes figuras que se hallaban al frente de aquellos movimientos históricos, y siendo de muchas de ellas respetado consejero, es el alma de todas las reformas que se llevan a cabo en la enseñanza universitaria y que luego han ido realizándose paulatinamente, colaborando íntimamente con los ministros D. José Fernando González y D. Eduardo Chao, con el Director D. Juan Uña y D. Augusto González de Linares, y defendiéndolos denodadamente en el claustro con D. Fernando de Castro. Y, aunque, desde luego, sus ideas filosóficas y sociales le situaban del lado de

<sup>11</sup> Juan Marichal, «Presencia de Giner (1898-1998)», *Revista Residencia* 5 (1998). <http://www.residencia.csic.es/bol/num5/giner.htm>.

<sup>12</sup> Antonio Jiménez-Landi, *La Institución Libre de Enseñanza* (Madrid: Taurus, 1973), 554.

los que rompieron la vieja forma de la Monarquía, radical como nadie, pero antirrevolucionario por principios, no simpatizaba con ninguna de las soluciones extremas que entonces buscaron triunfo.<sup>13</sup>

Sobre el concepto de educación, Giner habla de un aprendizaje general de la vida en un medio social activo, donde un grupo de fuerzas de múltiples ámbitos interactúan para hacer posible la auto-educación:

La educación es, en resumen: una acción universal, difusa y continua de la sociedad (y aún del medio todo), dentro de la cual, la acción del educador intencional, que podría decirse, desempeña la función reflexiva, definida, discreta, propia del arte en los demás órdenes de la vida, de excitar la reacción personal de cada individuo, y aun de cada grupo social para su propia formación y cultivo: todo ello mediante el educando mismo y lo que él de suyo pone para esta obra, ya lo ponga espontánea y como instintivamente, ya en forma de una colaboración también intencional.<sup>14</sup>

La aspiración de la ILE, por tanto, no se limitaba a influir en la transformación del sistema educativo vigente a partir de los principios y los métodos aplicados en el modelo pedagógico de Giner, sino que aspiraba a ser una institución influyente en la sociedad española, como así acabó siendo. Y lo fue a través de diferentes vías, empezando por la difusión pedagógica realizada a través del BILE (*Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*), donde se recogían trabajos de destacados educadores de la época como John Dewey, Ovide Decroly, María Montessori y Roger Coussinet, o científicos como Bertrand Russell, Henri Bergson, Charles Darwin, Santiago Ramón y Cajal..., y que empezó dirigiendo el propio Giner. O influyendo en la creación del Museo Pedagógico, que durante dos décadas dirigió su discípulo Manuel Bartolomé; o mediante otras tantas iniciativas hasta llegar a la ideación y expansión de un llamativo instrumento de intervención sociocultural, utilizando un término actual, como fueron las Misiones Pedagógicas a través del Patronato que se creó a propuesta de Cossío. O a través de la posición influyente de los

---

<sup>13</sup> Jiménez-Landi, *La Institución*, 554.

<sup>14</sup> Eugenio Otero Urtaza, *Francisco Giner, a escola primaria e a universidade* (Santiago: Universidade de Santiago, 2001), 33.

institucionistas en el Consejo de Instrucción Pública, al que llegaron a tachar de «Ministerio paralelo».

La ILE alentó, además, la creación y puesta en marcha de instituciones relevantes, que nacieron y se desarrollaron persiguiendo sus objetivos, como la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907), la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio (1909), la Residencia de Estudiantes (1910), la Residencia de Señoritas (1915)<sup>15</sup> o el Instituto-Escuela (1918). Y va a ser el centenario de esta última experiencia el que motive a los profesores Ángel Porto Ucha y Raquel Vázquez Ramil a emprender el trabajo que aquí reseñamos, y en el que recrean la llegada del krausismo a España por influencia de Julián Sanz del Río (Cap. 1), vuelven al nacimiento de la ILE en torno a Francisco Giner de los Ríos (Cap. 2), nos recuerdan su proximidad afectiva a Galicia a través de Manuel B. Cossío y de su sobrino político, el catedrático de instituto Xoán Vicente Viqueira –«aunque riojano de nacimiento, Cossío estuvo muy vinculado a Galicia por su matrimonio con Carmen López-Cortón Viqueira»– en el *pazo* de San Victorio, en San Fiz de Vixoi (Bergondo, A Coruña) donde Cossío pasaba temporadas estivales –en alguna ocasión visitado por Giner–, «con atención inicial a las realizaciones educativas institucionistas en suelo gallego, o en las que participaron profesionales relacionados con Galicia» (Cap. 3); revisan los diversos aspectos del ideario gineriano y algunas de las realizaciones educativas de los institucionistas como el Museo Pedagógico Nacional, las Colonias escolares, la Extensión Universitaria, el Instituto de Reformas Sociales, las Universidades Populares o la Fundación «Sierra-Pambley» (Cap. 4) y rememoran la creación de la Junta para Ampliación de Estudios y sus diferentes acciones en los denominados «laboratorios de provincia» como la Misión Biológica de Galicia, la Estación Alpina de Biología de Guadarrama o las de Biología Marina de Santander y Marín (Pontevedra).

Por último, abordan desde nuevas lecturas el desarrollo de instituciones emblemáticas como las ya mencionadas Residencia de Estudiantes, Residencia de Señoritas o el Instituto-Escuela, destinadas a formar un grupo de mujeres y hombres que habrían de destacar en el mundo de

<sup>15</sup> Sobre este tema, además: Raquel Vázquez Ramil, *Mujeres y educación en la España contemporánea: La Residencia de Señoritas de Madrid (1915-1936)* (Madrid: Akal, 2012).

las letras, de la ciencia, de las diversas artes o de la política, identificados más tarde como la Generación del 27, como fueron, entre otros el poeta Federico García Lorca, el pintor Salvador Dalí, la abogada y política Victoria Kent, el cineasta Luis Buñuel, la filósofa y escritora María Zambrano, el científico Severo Ochoa o la pintora Maruja Mallo. Como señalan los autores, «la Institución Libre de Enseñanza no fue sólo un centro creado en Madrid. Junto al propio centro con sede en la capital y algunas experiencias periféricas, había una realidad social más compleja y amplia, la llamada “Institución difusa”. Alrededor de la Institución existían muchas personas de diferentes ideas y profesiones, influidas por los principios y la educación postulados por la ILE» (p. 14).

Cierran este trabajo un apartado bibliográfico, un índice onomástico y otro de anexos que recoge tres documentos «útiles como materia de consulta y relacionados con la temática aquí expuesta»: *Los mandamientos de la Humanidad o la vida moral bajo forma del catecismo popular* de C. CH. F. Krause, por G. Tiberghien (Anexo I); los *Estatutos* y el *Programa* de la ILE (Anexos II y III) y un apartado de Documentación.

Ángel Porto Ucha, Profesor *Ad Honorem* en el Departamento de Pedagogía e Didáctica de la Universidade de Santiago de Compostela y Raquel Vázquez Ramil, profesora en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y de la Matemática de la Facultad de Educación de Soria (Universidad de Valladolid), han dedicado una parte importante de su labor investigadora, individualmente y en colaboración, a profundizar en el legado de la ILE a través de libros, capítulos en libros colectivos y artículos en diversas revistas. Con esta nueva aportación panorámica, aclaran los autores, «queremos aproximarnos una vez más a las realizaciones educativas y científicas de los institucionistas a partir del trabajo que venimos realizando desde hace bastantes años en torno a la Institución Libre de Enseñanza» (p. 18) volviendo sobre las mismas fuentes con nuevas miradas, que sin duda servirán de guía valiosa a estudiantes y estudiosos interesados en acercarse al inmenso legado de esta institución centenaria.

Xosé M. Malheiro Gutiérrez  
Universidade da Coruña  
jose.malheirog@udc.gal

## HISTORIAM LA EDUCACI3N DE LAS MUJERES EN TIEMPOS DE CAMBIO (SIGLOS XVII-XX)

Por JOSEFINA M3NDEZ V3ZQUEZ y FRANCISCO CHAC3N JIM3NEZ (eds.). Granada:  
Editorial Comares, 2020, 171 p3ginas. ISBN: 978-84-9045-916-4

Historiar la educaci3n de las ni1as y mujeres en el periodo acotado constituye un reto apasionante, lleno de contradicciones entre el pensamiento, la pedagogía y la extensi3n de la escolarizaci3n real y efectiva, con el trasfondo, como muy bien afirman los coordinadores de la obra, de un país que ha considerado a la mujer como depositaria de la tradici3n m3s conservadora del orden social imperante. Las transformaciones de orden políticoy social que se suceden no tienen en consideraci3n el significado del papel y de la educaci3n de la mujer. Por esta raz3n, se hace necesario analizar la especificidad de la formaci3n de las mujeres, que la hubo, conocer los hitos m3s relevantes desde el siglo XVII hasta el primer cuarto del siglo XX, para contribuir a una mayor conciencia social en favor de la igualdad de géneros, en palabras de Francisco Chac3n.

La publicaci3n se estructura en tres partes que van desde el pensamiento, la pedagogía ilustrada y la escolarizaci3n en la modernidad; pasando por las aportaciones de las escritoras y pintoras, hasta el ideario, las instituciones y las políticasy educativas en la contemporaneidad. La primera aportaci3n de María Victoria-L3pez Cord3n analiza la actividad intelectual de las mujeres cultas dedicadas a «campos del saber» en el contexto de la pedagogía ilustrada y su escolarizaci3n en la Modernidad: desde la oralidad como primera fase de la formaci3n hasta la expresi3n del propio pensamiento. Cartillas, catones y métodos para escribir son los primeros instrumentos, acompa1ados de ense1anzas morales y éticas. Algunas de las instituciones est3n dedicadas a la formaci3n de las ni1as de origen noble, la mayoría destinadas a acoger a ni1as menesterosas. El

incremento de la alfabetización urbana en el siglo XVIII aportó una desigual formación a hombres y mujeres, quedando estas recluidas en el ámbito doméstico, recibiendo algún tipo de formación, si las madres estaban capacitadas, para pasar posteriormente, si es que la situación era propicia, a escuelas o conventos o contratándose de forma privada a un maestro. Aquellas que consiguieron llegar al desarrollo de su intelecto y a la expresión del mismo no lo tuvieron fácil, recurriendo, en ocasiones, a publicar sus conocimientos tras un seudónimo masculino.

Gloria Franco se adentra en el acceso de las mujeres a la cultura en un contexto ilustrado que acusa a las mujeres de culpables de su deficiente formación y, por otra parte, analiza el sistema sociopolítico dominante, que defiende el modelo de domesticidad como clave en la formación de las mujeres y elemento consustancial de este periodo histórico. Ya fuera por motivos biológicos o intelectuales, gran parte de la sociedad asumía este posicionamiento sobre la inferioridad de la mujer respecto del hombre. No obstante, este mismo contexto alumbró la controversia pública a partir de autores, como Feijoo, en su «Defensa de las mujeres», afirmando que «las almas no tienen sexo». A partir de su relevante aportación, diferentes voces se posicionaron a favor de las mujeres y su educación, aunque el balance final no llegó a calar en las decisiones en torno a esta educación adoptadas en el periodo ilustrado en España. A Feijoo le siguieron Campomanes y Jovellanos, con igual fortuna. La educación no solo se encontraba discriminada por estamentos, sino también por sexos. Más allá del acceso de las mujeres privilegiadas a conocimientos literarios y clásicos, subyace la instrucción en valores morales y sociales para ser madres y esposas. En definitiva, un modelo ilustrado, pero profundamente lastrado por el patriarcado. Respecto a las clases populares, tras la preparación para las funciones domésticas, a lo más que se llegaba era a la preparación para oficios relacionados con la actividad productiva, pues a cada estamento le correspondía una determinada educación, en consonancia con el orden establecido.

Josefina Méndez estudia la primera escolarización pública gratuita de las Primeras Letras para niñas en el periodo 1778-1801, en las llamadas Escuelas Gratuitas. Creadas por Real Cédula de 11 de mayo de 1783 fueron la respuesta gubernativa a la educación femenina abandonada a la beneficencia y a la iniciativa particular desde 1771, cuando se vetó el acceso de las niñas a las escuelas mixtas. Su extensión por la mayoría de



las provincias españolas permite, por primera vez, una educación generalizada de las niñas del estado llano, que responda a objetivos de utilidad para el Estado. Se acomete, pues, un sistema reglamentado de enseñanza pública promovido por el gobierno para instruir al tercer estado, incluyendo a las mujeres. Asimismo, a partir de la promulgación de la Real Cédula y su Reglamento, se establece que las maestras, tanto para ejercer la enseñanza pública como la privada, han de ser tituladas por el Consejo de Castilla, después de haber pasado el correspondiente examen diferente al de los maestros y con un nivel de exigencia menor. No obstante esta reglamentación, muchas mujeres dedicadas a la enseñanza de niñas continuaron ejerciendo sin título. Sin embargo, la función maternal de la mujer sigue siendo el fin principal de su educación, junto al otro objetivo de formarla en labores de aguja. Asistimos, con Carlos III y su sucesor, a un despliegue legislativo a partir de la conciencia de la influencia que tienen las madres en el desarrollo posterior de las familias constituidas. Así, la participación en la escolarización de las Diputaciones de Barrio, formadas por alcaldes, eclesiásticos y vecinos, constituye un primer intento del Estado frente a la Iglesia para limitar su exclusividad en la educación.

María Soledad Arredondo se adentra en las peculiaridades de la formación recibida por escritoras del periodo estudiado que influyen en la educación de las mujeres, sin apartarse del ideario patriarcal dominante. Su formación respondía a la élite de la que formaban parte, mostrando su valía intelectual en el ambiente cortesano que habitan, manteniendo relaciones intelectuales y políticas con altas personalidades de la vida política. Su vía de acceso al desarrollo intelectual fue esencialmente privada, no respondiendo a método pedagógico sistematizado alguno y que, en ocasiones, solo se encontraba en el ámbito de la religión, como única vía de acceso al estudio. Desde María de Zayas (1590-¿?) hasta Margarita Nelken (1894-1968) abarca el periodo analizado sobre la educación femenina, alumbrando, a partir de sus testimonios y escritos, la naturaleza de su influencia sobre la educación: qué tipo de educación recibieron, qué pensaron sobre la educación de sus congéneres femeninos y cómo afectaron sus planteamientos a la educación de la época. En todo caso, las mujeres citadas poseen un intelecto extraordinario, cultivado en el convento o en ambientes no eclesiásticos, que suponen valiosísimas aportaciones a la educación de las mujeres, que dejaron huella para las generaciones futuras en una sociedad regida por el patriarcado.

África Cabanillas se introduce en el campo de la educación artística femenina desde la Modernidad a las Vanguardias, reservada a las mujeres de la nobleza. A pesar de ello, para las mujeres, la pintura y la escultura forman parte de las llamadas «materias de adorno», junto con la música, el canto, el baile y los idiomas. Su valoración venía determinada por la necesidad de manifestar una posición social elevada en aras de un matrimonio ventajoso, más allá de un ejercicio propio de una clase acomodada, lastrado siempre por la falta de una educación artística comparable a la recibida por los varones. No obstante, tuvieron limitado su acceso a la formación de las recién creadas reales academias de pintura y escultura, cuando no se les permite ejercer la enseñanza por considerar que no estaban preparadas ni intelectual ni físicamente, además del impedimento expreso de aprender a copiar del desnudo masculino.

Con Sara Ramos nos adentramos en el siglo XIX, constatando el deterioro de la red educativa religiosa y laica. Lejos quedan los ideales ilustrados, retrocediendo junto con la pérdida de derechos civiles, políticos y sociales alcanzados. Vuelve con más fuerza la identidad de la mujer en su doble función biológica y educadora de los hijos. Adquiere relevancia la dimensión conservadora y católica que defiende la educación de la mujer en el seno del hogar, en beneficio de la familia y de la sociedad. Ni tan siquiera los movimientos vanguardistas de final de siglo llevaron a un primer plano la educación de las mujeres, al no marcarse como objetivo su desarrollo personal y profesional de manera independiente.

Luz Sanfeliu se centra en los principios del siglo XX, analizando la evolución de la sociedad española en relación con la educación de las mujeres hasta el inicio de la Guerra Civil española. Comienza con el regeneracionismo como conciencia social y política surgida tras la crisis del 98, abanderada por pensadores, políticos y literatos, que llevaron al debate social la educación como un bien que debía estar al alcance de todos. Coinciden en la relevancia del papel asignado a la educación popular por los movimientos obreros y de signo revolucionario para acabar con el estado de injusticia en el que se encontraban las clases menesterosas. De tal manera, la pretensión de una reforma educativa se convierte en la punta de lanza de una utópica mejora social. La Institución Libre de Enseñanza, entre 1876 y 1936, con su programa educativo, abarca en sus planteamientos una rigurosa apuesta no solo por la

educación de las clases populares, sino también de las mujeres, desde el principio de la coeducación. El laicismo y la racionalidad se abren camino frente al oscurantismo de los valores tradicionales, anclados en el clericalismo en que había estado sumida la educación en España. Tal claridad de postulados siguen siendo referentes con el paso del tiempo, constituyendo uno de los hitos más relevantes de la educación, incluso visto desde nuestros días, donde la cuestión educativa sigue anclada en discusiones decimonónicas, ampliamente superadas en sociedades de nuestro entorno cultural. En un atrayente final, la profesora Sanfeliu, se adentra en los efectos de los postulados de la Escuela Moderna en Valencia, dando un reconocimiento merecido a pedagogas y maestras que trajeron a estas tierras un viento fresco basado en la coeducación y la igualdad de derechos de las mujeres que sientan las bases de las tentativas republicanas de promover una educación para todos, tratando de combatir el sesgo de género, en aras de la liberación de los potenciales humanos sin discriminaciones de ningún tipo.

Nos encontramos, pues, ante una obra inspiradora y fundamental que visibiliza el contexto social, político y educativo de las mujeres a lo largo de la historia. Las magníficas aportaciones de las diferentes autoras, junto con la estructura y variedad de planteamientos de cada apartado, favorecen la lectura y su comprensión y la convierten en un referente que nos insta a continuar indagando y reflexionando en una línea de investigación indispensable en la actualidad.

Beatriz Chamorro-Cercos  
Universitat de València  
Beatriz.chamorro@uv.es

