

NACIONAL-CATOLICISMO Y EDUCACIÓN
EN LA ESPAÑA DE POSGUERRA.
NOTAS SOBRE UNA ANTOLOGÍA
DE TEXTOS Y UN ESTUDIO PRELIMINAR
DE A. MAYORDOMO¹

Nationalcatholicism and education
in the postwar Spain. Notes about a reading and a
A. Mayordomo's preliminary study

Herminio BARREIRO RODRÍGUEZ
Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN: La Historia es hoy, más que nunca, una disciplina que debe proyectarse hacia la comprensión más cabal de nuestras raíces y en el mejor conocimiento del mundo en que vivimos. Por eso resulta de suma importancia, en España, una crítica omnilateral del franquismo y sus consecuencias. Exhumar textos es importante. Como también lo es hacerlo críticamente. Partiendo de los estudios históricos clásicos —aunque todavía insuficientes— se acomete en este estudio —crítica de una crítica— un intento de determinación de las principales fases del franquismo —periodización—, desde el punto de vista histórico-educativo.

ABSTRACT: More than ever, history is today a subject which must be projected towards the most realistic comprehension of our roots and to a better knowledge of the world where we live. In that sense, what Spain urgently needs is an holistic criticism of Franco's dictatorship and its consequences. It is important to exhumate texts. But to do it in a critical way is important too. From the perspective of classical historial studies —although not enough in number and quality— this paper tries to determine the main steps of Franco's period from an educational historical point of view

¹ MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA, *Historia de la educación en España. V. Nacional-Catolicismo y Educación en la España de la posguerra. Textos y Documentos*. Con un estudio preliminar y una selección de textos de Alejandro MAYORDOMO PÉREZ. Madrid, Secretaría General Técnica del MEC, 1990, 2 vols., 748 pp.

¿Qué historia?

YO suscribo plenamente la afirmación del historiador cubano Moreno Friginals, cuando reivindica el derecho y el deber de hacer historia de la mismísima actualidad. Es decir, cuando invita con insistencia a romper las borrosas —y dudosas— fronteras entre diacronía y sincronía, entre el ayer y el hoy. Quizá sea éste el primer requisito para desmitificar la Historia, para revolucionar su metodología y para abrir, de par en par, las puertas del mañana. Se trataría, en definitiva, de acabar de una vez con los tópicos «veinte o treinta años» de la llamada «perspectiva histórica», especie de colchón protector o cámara de seguridad con la que le gusta operar a los historiadores especializados en la contemporaneidad, para poder juzgar sin ser juzgados, para poder manipular sin riesgo o para justificar sin más el presente. Mecanismo, como se sabe, propalado por el sistema establecido para perpetuarse. Manera de conseguir que el tiempo pudra la situación y la vuelva irreconocible. Intento de impedir la claridad y confundir la memoria colectiva, de convencer a la gente de que un día vivió lo que no vivió, contempló lo que no contempló y sintió lo que no sintió. Forma, en suma, de adueñarse del pasado para hacer ver que un día fue lo que no fue. He ahí lo que puede ocurrir cuando esperamos a que pasen los años para poder investigar «con perspectiva»...

Jesús Vicente Chamorro decía no hace mucho —no se si citando a alguien— que, según los teólogos, Dios es el único que conoce el futuro y que, por tanto, puede hacer con él todo cuanto quiera. Sin embargo, nada puede, nada, con respecto al pasado. Porque el pasado ya es definitivamente pasado... En cambio, los jueces, los policías y los historiadores son dueños absolutos de ese pasado y pueden hacer con él lo que se les antoje. Es decir, de alguna manera, son más que Dios...

Es cierto que, en ocasiones, el acontecer histórico toma derroteros inimaginables, pero, de cualquier manera, el desarrollo de los hechos, sea cual sea, no debe impedir el análisis inmediato. Porque las verdades sofocadas son tan verdades como las verdades triunfadoras, las revoluciones fracasadas son tan revolucionarias —mientras lo son— como las revoluciones victoriosas; en una palabra, los hechos consolidados lo son en virtud de la acción cotidiana de los seres humanos, que serán siempre los que hagan y padezcan la historia. Aunque algún día, cuando la humanidad salga de esta larguísima «prehistoria» —como diría Marx—, quizá el padecimiento no sea tan grande (¡qué lejos sigue estando el horizonte entre la realidad y la utopía!).

Pero no siempre los historiadores huyen del presente para ocultarlo... A veces lo hacen, simplemente, por la imposibilidad de acceder a ciertas fuentes. Otras, en cambio, lo hacen porque les duele. Duele el presente y duele, sobre todo, el pasado inmediato que lo parió. Y, en España, nos duele, por ejemplo —al menos, a algunos, la transición (¿estamos ya en una segunda transición, como insinuaba recientemente Aranguren?). Y nos duele, porque pesa amargamente sobre nosotros el franquismo. En realidad, lo que verdaderamente sigue doliendo es el franquismo. Y dolerá mientras no pueda ser crítica, definitiva y verdaderamente exorcizado para la historia. Aunque tampoco deberíamos olvidar que lo que para tantos fue —y es todavía— agónico sufrimiento, para algunos fue y sigue siendo recuerdo vivo y gozoso. Pero, independientemente de que prevalezcan unos u otros sentimientos, la crítica histórica debe ser consumada. (Me gustaría aclarar, sin embargo, que yo no hablo aquí en tanto que especialista en este período de nuestra historia —que no lo soy—, sino únicamente como lector de algunos trabajos de investigación sobre la época y, sobre todo, como alguien que ha vivido esa experiencia).

Sobre la crítica del franquismo

¿Cuándo empieza, en realidad, la crítica viva del franquismo? De alguna manera, empezó ya con la revolución de 1934 en Asturias, con la lucha por el control del Ejército y de los principales aparatos del Estado republicano. Siguió con la convulsión social producida por el triunfo del Frente Popular, en febrero del 36. Y, ya de una manera frontal y definitiva, a partir del 18 de julio de ese año, como consecuencia de la sublevación militar que desembocó en la guerra civil de 1936-39. Para continuar después, bajo diversas formas y en la más negra y pétrea clandestinidad, hasta el 20 de noviembre de 1975. Poco más tarde, vendría el frenazo de la transición, que todavía dura y durará mientras no se rompa el equilibrio de fuerzas que convirtió la «ruptura» en «reforma». ¿Hasta cuándo? ¿Hasta una nueva salida republicana...?

En este momento, seguimos siendo rehenes de un pacto y prisioneros de una situación. Y mientras así sea, no será posible la crítica de masas y de calle, la crítica capaz de cambiar cualitativamente una coyuntura histórica. La crítica histórica del franquismo se reduce hoy al libro, al estudio académico o al pequeño círculo. Y aun así, a pesar de tratarse de ámbitos tan restringidos, esa crítica aparece también condicionada y mediatizada por el pacto social explícito o implícito que nos envuelve.

Esta es la sensación que siguen produciéndonos los estudios monográficos sobre el franquismo, sobre el llamado nacional-catolicismo y, en particular, esta es la sensación que siguen produciéndonos los ensayos sobre temas educativos y, en general, las investigaciones sobre la historia de la educación de aquel período. Y tal es el caso de este trabajo de Alejandro Mayordomo.

El profesor valenciano nos ofrece una muestra antológica estupenda del «nuevo orden educativo» que se establece a partir del 1 de abril de 1939 y que había empezado ya a incubarse a partir de la ley de 20 de septiembre de 1938, en la llamada «España nacional»². Muestra que llega a 1945 en lo que se refiere a «III. Documentación. Textos legislativos» y también en lo que respecta a «II. Documentación. Selección de textos» —salvo dos pequeñas calas en 1951 y 1952, para redondear temática e ideológicamente la muestra—.

Y es aquí, en los criterios de periodización, donde empiezan los problemas a la hora de un rastreo o de una investigación sistemática sobre la educación franquista. La antología de Mayordomo se titula: «Nacional-catolicismo y Educación en la España de posguerra». Y, *de facto*, el autor considera, implícitamente, que la posguerra termina en 1945, es decir, coincidiendo con el final de la Segunda Guerra Mundial. Por eso el «breviario» del MEC debería haber llevado la acotación cronológica 1938-1945, que siempre orientaría mejor al lector. Esa sería, probablemente, la *primera posguerra*, la nuestra. Porque hay una segunda posguerra: la que afecta a toda Europa y al mundo y, de una manera muy especial, a España, y que dura, al menos, hasta los años 50/60. Supongo que en el MEC tienen previsto ya completar su colección de «textos y documentos» legislativos hasta 1975. O incluso más acá. En realidad, deberían llegar a la misma LOGSE. Con estudio preliminar o sin él.

Sin duda, hay una cierta unidad en la España de Franco, entre 1938 y 1945. Y esa idea la desarrolla muy bien Mayordomo. Pero también hay elementos ideológicos,

² Un primer estudio de conjunto, sobre la educación republicana en la guerra civil es el de FERNÁNDEZ SORIA, J. M., *Educación y cultura en la guerra civil. España (1936-1939)*, Valencia, Nau Llibres, 1984.

políticos, culturales y económicos comunes en todo el período franquista, hasta 1975 e incluso después —posfranquismo—. Y resulta difícil hablar de las distintas etapas del franquismo sin hablar del franquismo como totalidad. Por eso Mayordomo, abordando únicamente cuestiones doctrinales de aquel fascismo a la española, desarrolladas entre 1938 y 1945, no puede evitar, en el remate de su estudio —y en varios pasajes del mismo—, alusiones al conjunto.

Para Alejandro Mayordomo, el modelo pedagógico franquista supone «un alto en el camino en la dinámica histórica de una pedagogía de progreso; un paréntesis en nuestra Historia, importante por su peculiaridad y decisivo por sus consecuencias» (Mayordomo, 199: 112).

La verdad es que no se muy bien si Mayordomo se refiere a todo el franquismo o sólo al que se desarrolla entre 1938 y 1945. Estoy de acuerdo con él en que es «un alto en el camino en la dinámica histórica de una pedagogía de progreso» y también en que es «un paréntesis en nuestra historia». Pero ya no estoy tan de acuerdo en que sea «importante por su peculiaridad» ni «decisivo por sus consecuencias». Muy al contrario, a medida que pasa el tiempo, el franquismo se va empequeñeciendo más y más y se está convirtiendo en una minúscula y patética anécdota histórica que no aportará nada «importante» ni «decisivo» a la historia contemporánea de nuestros pueblos. Eso sí, fue capaz de ahogar nuestra andadura colectiva durante más de cuarenta años; fue capaz de sembrar el oscurantismo y la muerte durante todo ese tiempo; fue capaz de castrar la conciencia social de una época. Pero, de todo eso, cada vez queda menos. Y algún día, muy probablemente, no quedará nada. Estamos asistiendo ya a los últimos ramalazos esperpénticos de una herencia miserable.

Yo sé que Mayordomo comparte buena parte de estas afirmaciones, pero, prisionero, como todos nosotros, del pacto social, desde el 20 de noviembre de 1975, no se decide a hacer la crítica dura que se merece aquella época sórdida y sin grandeza. No obstante, poco a poco, debemos ir rompiendo el viejo corsé y denunciando, una por una, todas las barbaridades cometidas, todos los ultrajes sufridos, todas las vidas e ilusiones cercenadas. Aunque nada quede de aquello —casi nada— para la historia. Porque todos sabemos que la Historia es otra historia...

Por eso su estudio resulta demasiado «bondadoso» a la hora de juzgar lo que realmente fue el franquismo. Hay demasiada conmiseración y piedad hacia semejante infamia. Demasiada «objetividad» y frialdad. Demasiada consideración con tanta retórica vacua y ridícula. Y es que no hay por donde coger tanta estupidez y tanta mentira. No hay prácticamente nada que pueda ser salvado.

Y, sin embargo, a pesar de tanta sordidez, la vida estaba viva. Seguían vivas las ideas y los mensajes del «otro» pasado. Los hombres y las situaciones pasan, pero las ideas permanecen. Por eso todo el esplendor de los años republicanos seguía fluyendo como un río subterráneo por debajo de todos nosotros... Por eso el «decíamos ayer» de 1975 fue aparentemente tan sencillo. El franquismo —un mal fascismo, una dictadura inútil y criminal— había sido sólo un movimiento social y político de superficie. Fue como una larga cuenta atrás. Siempre existió el convencimiento de que el franquismo no sobreviviría al General. Por eso, la verdadera historia —aunque silenciosa y soterrada— seguía su curso y todos lo sabíamos: tanto los que estaban empeñados en represarla como los que pretendían levantar el dique.

Así pues, la crítica de masas del franquismo será inevitable y demoledora algún día. Y si no se impone ya con urgencia es porque la pequeñez y las miserias de aquella época permiten este paréntesis de hoy —también— en la crítica. Se trata, en este

caso, de la función social del desprecio. Aunque las iras de muchos no se acallen... Y aunque las cuentas no estén definitivamente saldadas.

Un trabajo necesario

El trabajo de A. Mayordomo era un trabajo necesario. Y la antología de textos y documentos que nos presenta es un elemento esclarecedor y desmitificador de una ideología que quiso ser dominante, pero que nunca lo consiguió. Es verdad —como él nos indica en las primeras líneas de su estudio— que hay ya un cierto volumen de libros y artículos sobre distintos temas educativos del franquismo. Pero también es cierto que gran parte de ese material se queda casi siempre en la pura epidermis de los fenómenos analizados, carece de hondura crítica y es, casi siempre, marcadamente descriptivista.

Una de las investigaciones más ambiciosas es quizá la de Gregorio Cámara Villar. Se trata de un trabajo ampliamente documentado, con un nivel importante de dilucidación teórico y del que, por de pronto, se saca la conclusión del fracaso franquista a la hora de construir y hacer operativa una nueva ideología. La historia del franquismo es la historia de una torpe «socialización política». En la introducción, Gregorio Cámara hace también algunas consideraciones interesantes sobre la «oscura distinción» —como él dice— entre ideología y mentalidad, en el franquismo. Lo fundamental de este trabajo —citado en varias ocasiones por Mayordomo— es, sin duda, toda la segunda parte, en la que se aborda «la configuración del nuevo aparato educativo» (Camara, 1984: 57-292).

«Nuevo aparato educativo», para Cámara. «Nuevo orden educativo», para Mayordomo. Es decir, el viejo sistema educativo republicano había sido destruido (¿o se encontraba en estado de hibernación?). De los tres grandes aparatos estatales o paraestatales (Ejército, Iglesia, Escuela), la Escuela —fiel a la República hasta el final— fue aniquilada, el Ejército se dividió (guerra civil) y la Iglesia se pasó por entero —casi— al franquismo (las primeras resistencias no llegarían hasta bien entrados los años 50).

A propósito de este proceso de liquidación escolar, hay un libro interesante —aunque un poco desordenado— de Ramón Navarro Sandalinas: *La enseñanza primaria durante el franquismo 1936-1975*. Su dedicatoria es ya un manifiesto: «a la memoria de los enseñantes fusilados durante la guerra civil» (Navarro, 1990: 7). Ramón Navarro analiza en particular la represión ejercida sobre el magisterio, reconstruye la génesis del nacional-catolicismo y expone los elementos más llamativos de lo que él llama «la larga noche de la escuela franquista» (últimos años del ministerio de Ibáñez Martín, época de Ruiz Giménez y ministerio de Rubio García-Mina). El libro —como el de Cámara Villar— contiene ilustrativos anexos documentales y aparece también citado en el estudio de Mayordomo.

Por contra, en el trabajo del profesor valenciano, se echa de menos cualquier referencia a las publicaciones más críticas del período franquista (pienso por ejemplo en las ediciones argentinas o mexicanas de aquellos años o en los repertorios de revistas publicadas en el extranjero). Ni siquiera hay una mención para los estudios clásicos de P. Vilar, R. Carr, R. Tamames, J. Fontana o E. Díaz, que resultan hoy imprescindibles para una comprensión cabal de la génesis del franquismo y de su evolución ulterior. La única razón que encuentro para explicar estas carencias es la pre-

ocupación de Mayordomo por ceñirse a lo estrictamente histórico-educativo y por su afán de «iluminar» los textos antologados, sin más; sobre todo, por esto último. Porque consideraciones argumentadas e importantes sobre la historia de la cultura y de la educación franquista se encuentran en Tamames, en Tuñón de Lara³ o en E. Díaz. Sin hablar de la capacidad de penetración crítica, de la finura analítica o de la visión aguda y sintética de Vilar, Carr o Fontana. Y sabido es que resulta hoy tarea imposible historia cualquier aspecto educativo o pedagógico sin apelar a la historia general o total y, sobre todo, a la historia de las ideas.

Sobre las etapas del franquismo

A. Mayordomo quiere que la publicación que él prologa y prepara sea un «instrumento de documentación y reflexión» (p. 15). Y dice al respecto:

«Intentamos sistematizar algunas de las más importantes instancias educativas, significar o precisar el enfoque político-ideológico del Nuevo Régimen —*desde el ámbito de lo pedagógico*—, rescatar y analizar el testimonio o *el retrato vivo del discurso* y la realidad educativa de una época decisiva, y de gran influencia, además, en la educación de muchos españoles de hoy» (pp. 15-16) [Subrayados nuestros].

Las expresiones subrayadas explican, en buena medida, las carencias a las que me refería antes. Por otra parte, lo de «época decisiva» y «gran influencia en la educación de muchos españoles de hoy» es algo que habría que demostrar. Porque, sólo en parte, aquellos posos trajeron estos lodos. La dictadura como forma política coercitiva y represiva y una educación irracional y delirante han afectado, sin duda, a la conciencia social de muchos españoles, han generado corrupción, desinformación, desinterés y espíritu poco participativo, pero no parece que hayan producido precisamente convencimiento ni, mucho menos, adicción. En cualquier caso, la etapa franquista que es objeto de estudio por parte de Alejandro Mayordomo no debe ser precisamente la que haya podido dejar más honda huella.

Fue aquella una etapa muy coyuntural, muy condicionada por el contexto europeo de la época (apogeo del fascismo y II guerra mundial —sobre todo hasta 1942 y particularmente hasta el desenlace de la batalla de Stalingrado—) y profundamente mediatizada por el desarrollo mismo de nuestra guerra civil. En todo caso, influencia más duradera debió ser la ejercida en los momentos de mayor consolidación del Régimen, sobre todo, a partir del «plan de estabilización» de 1959 y de los «planes de desarrollo» subsiguientes.

Las discusiones de aquellos años 60 —con la célebre correlación entre «renta per cápita» y «democracia» que tanto le gustaba por ejemplo a Laureano López Rodó, con una base económica en expansión y un cierto renacimiento cultural y alfabetizador, eran más eficaces como instrumento de concienciación social y política que toda la retórica triunfalista, abstracta y vacía de los primeros 40. La gente de los 40 no estaba para bromas, mientras que la de los 60 sí que ya podía permitírselas. En realidad, el actual cliché de que sólo es posible el desarrollo económico en el marco polí-

³ Este sí citado por Mayordomo. (Véase también un número, dedicado en buena parte a la educación franquista, de la revista *Historia de la Educación*, Salamanca, 1989 [8]).

tico de la democracia burguesa, no sólo fue desmentido históricamente por el nazismo alemán o por la propia España franquista de los 60, sino que lo fue, por ejemplo, muy recientemente por el Chile de Pinochet o lo es ahora mismo por los regímenes macroeconómicamente opulentos, pero tiránicos y despóticos, de Taiwán o Corea del Sur. En una palabra, López Rodó sabía muy bien con qué cartas jugaba...⁴.

Por otra parte, parece que hay unanimidad entre los autores a la hora de establecer una periodización política del franquismo y también una periodización económica. Según Tuñón, en lo político, habría una primera etapa de 1939 a 1945 —sin entrar, pues, en la dinámica política del franquismo durante la guerra civil (gobierno de Burgos)—. Una segunda etapa puramente autárquica: 1946-1951. Una tercera, de ciertos desequilibrios y vacilaciones, entre 1951 y 1956. Una cuarta etapa tecnocrática (1957-1962). Una quinta que Tuñón llama «de desarrollo y conflicto» de 1962 a 1967. Y una última «de desenlace» (1967-1972), cuya eclosión él sitúa en la crisis de Estado de 1970 (proceso de Burgos).

Por su parte, Ramón Tamames establece así las «fases de la política económica» franquista: autarquía y estancamiento (1939-1951), recuperación económica (1951-1956), plan de estabilización (1957-1960), estabilización (1961-1962) y planificación indicativa (1963-1975).

Pensando en una periodización histórico-educativa, el punto de arranque debe situarse, como sugiere Mayordomo, en 1938. Con Sáinz Rodríguez (gobierno de Burgos del 1 de febrero de 1938) tiene lugar la primera fase de desmantelamiento del sistema educativo republicano, que concluye en 1939. De 1939 a 1951, Ibáñez Martín será, como nuevo ministro de Educación Nacional, el máximo artífice del arraigo institucional de lo que Tamames denomina el «neotomismo español» (Tamames, 1979: 549). Hay, pues, bastante continuidad ideológica entre 1938 y 1951. No obstante, el corte —aunque no muy definido ni decidido— que establece Mayordomo en 1945, haciendo coincidir su periodización histórico-educativa con la periodización política de Tuñón de Lara —no sé si deliberadamente o no—, puede ser pertinente. El desenlace de la II guerra mundial ha debido repercutir de alguna manera en la práctica educativa. Por lo menos, eso parece, a juzgar por el tono del discurso ideológico y pedagógico del Régimen. Basta con cotejar textos de la época o echar un vistazo a las listas de ceses y nombramientos de ciertas instituciones y publicaciones oficiales. El franquismo se preparaba para lo que pudiera venir...

1938-1945

En las páginas 16-17 de su estudio, dice Mayordomo:

«El *primer franquismo* presenta un discurso político-ideológico enardecido y simplista —las más de las veces— y exige como valores fundamentales para la «ciudadanía» la abnegación y el espíritu de sacrificio y servicio al Estado, la disciplina, la docilidad social y política, la conformidad con el «nuevo orden». El «espíritu nacional», el destino histórico de la Patria, la unidad nacional, son defendidas y excitadas, junto al rechazo al partidismo o la prevención ante peligrosos extranjerismos e intelect-

⁴ Los «encuentros de El Escorial», en torno a la figura del general Franco, celebrados en el verano del 92, ilustran bien las diferencias «de época» entre un Serrano Suñer (primer franquismo, fascismo de camisa azul y de combate y espíritu guerrero del capitalismo sin careta democrática) y un López Rodó (franquismo maduro, de traje y corbata, de desarrollo «ordenado» y de vacas gordas del capital). Pero también revelan sus similitudes y orígenes comunes. Los dos hicieron una cerrada defensa del general Franco...

tualismos. En el momento fundacional predomina el mensaje de la doctrina falangista, como programa; después esa componente e influencia será, cuando menos, controlada, y las esperanzas de la tendencia revolucionaria falangista se irán desdibujando, *sobre todo al ir desmarcándose el Régimen —con la evolución de la guerra mundial— de ciertos rasgos fascistizantes. Cambios en las formas de poder que van consolidando otra presencia constante: el clima de exaltación religiosa, la vinculación entre la Iglesia y el Estado, la mayor influencia de los sectores católicos*». [Subrayados nuestros].

La cita —larga— es sumamente esclarecedora a la hora de la caracterización político-ideológica del primer franquismo: caída del fascismo y nacimiento del nacional-catolicismo. Caudillismo y redentorismo católico son los nuevos referentes. Es decir, en las antípodas de las libertades políticas y de la libertad religiosa. Algunos sentimos en nuestras carnes el peso de semejante adoctrinamiento. Por eso nos cuesta tanto recordar aquel pasado definitivamente muerto. Y es que si es verdad, como dicen los historiadores, que sólo el pasado vivo puede intervenir en la configuración del presente y en la prefiguración del futuro —verdadera y única significación de la Historia, auténtico sentido de la Historia—, aquel pasado sepulcral no debe tener la menor incidencia en la vida que vivimos hoy.

De cualquier manera —y a propósito del último párrafo subrayado en la cita de Mayordomo—, la presencia de falangistas y católicos militantes en las filas del franquismo, desde los inicios de la sublevación militar, no siempre fue contradictoria. Al contrario, se trata de dos componentes ideológicos que, en la mayoría de los casos, se suman. Véase sino el texto antologado de J. Pemartín: «Qué es lo nuevo. Consideraciones sobre el momento español actual» (pp. 115-172). O el discurso de Sáinz Rodríguez «La escuela y el Estado Nuevo» (pp. 173-184), en el que se pueden detectar los elementos de fondo de la nueva visión del mundo que el Régimen que iba a nacer quería poner en pie. Más adelante, bajo el epígrafe «Signos de la Falange. Voz de los prelados» pueden consultarse con especial detalle y pormenorizadamente los avatares de esas relaciones entre los dos pilares ideológicos fundamentales del franquismo (pp. 285-403).

Con el fin de la II guerra mundial, los teóricos falangistas acometen el necesario *aggiornamento* de la doctrina nacional-sindicalista. Si Ramiro Ledesma «había declarado en el 'Manifiesto político de la conquista del Estado' (1931) la supremacía de éste (...), años más tarde, en una obra escrita en 1945, Arrese se ocupa en aclarar la doctrina joseantoniana sobre el Estado totalitario (...), recalando las diferencias entre el Estado fascista y Nacional-Socialista y el nuestro» (Mayordomo, *Ibidem*, p. 20). Por su parte, la Iglesia «recela del posible monopolio político falangista y rechaza la antirreligiosa ideología del nazismo, pero consolida con los años su influencia (*Ibidem*, p. 21). Y es que también para la Iglesia la guerra había sido una «cruzada» (Gomá). Aunque el cardenal Segura pusiera reparos a que en las lápidas de las iglesias de España se identificase únicamente a los mártires del bando «nacional» (Carande, 1989: 210)...

Parece fuera de toda duda que el fascismo español fue siempre un fascismo «descafeinado», un remedo del nacional-socialismo. Como no podía ser menos, tratándose de España; un país subdesarrollado y no una gran potencia del capitalismo, capaz de implantar sin más la «dictadura terrorista de la oligarquía financiera», como diría Jorge Dimitrov al caracterizar el nacional-socialismo como sistema político-ideológico. Así pues, no podía haber fascismo puro. Por eso Tamames califica el modelo político franquista como «un modelo político oligárquico, anacrónico y obsoleto» (Tamames, 1979: 612).

Durante algunos años y bajo múltiples formas, continuaría esa particular disputa entre falangistas y católicos, empeñados en la conquista de los principales aparatos ideológicos del Estado. Disputa que, en el ámbito universitario, por ejemplo, podrían simbolizar muy bien el SEU y el CEU. Aunque, como se sabe, tal disputa nunca rebasaría las fronteras de clase y, por tanto, la sangre nunca llegaría al río...

Lo cierto es que, como dice Mayordomo —citando a Tuñón—, «1945 marca el paso del nacional-sindicalismo al nacional catolicismo». Y concluye diciendo:

«La identificación entre catolicismo y nacionalidad española será signo definitivo de esta primera etapa del franquismo; catolicismo y patria serán unidos indisolublemente por el Nuevo Estado, para quien, en consecuencia, el catolicismo es el fundamento, la esencia de España, su base articuladora, lo que, en definitiva, dará sentido a la conquista y construcción —‘restauración’— del orden español y cristiano» (Mayordomo, *Ibidem*, pp. 22).

Un nuevo orden educativo

Ramón Tamames, en la estupenda historia del franquismo que vengo citando (una historia contada muy de cerca, con importantes datos económicos —como era de esperar—, hondamente sentida y vivida —y, por cierto, bastante lejos de las últimas posiciones y manifestaciones políticas de su autor—) afirma que «en el primer gobierno del nuevo Estado se creó el Ministerio de Educación Nacional⁵, que incluía los servicios de prensa y censura. Sáinz Rodríguez —sigue diciendo Tamames—, católico y monárquico a ultranza, inició de inmediato una obra sistemática de desmantelamiento de la labor realizada en la etapa anterior [republicana]. Suprimió el laicismo, la coeducación y la enseñanza —en las regiones bilingües— en lengua vernácula. Así mismo, se introdujo una rápida censura en los libros de texto y en toda clase de actividades culturales» (Op. cit., p. 549).

A partir de ese momento, la educación se convierte en «otro frente», en una «nueva cruzada» (Mayordomo, *Ibidem*, p. 25). Dice textualmente Mayordomo:

«El ideario de la Institución Libre de Enseñanza y la política educativa reformista del primer bienio republicano van a ser el principal punto de atención de la pseudocrítica de los primeros momentos —acerada, desorbitada, sin ningún tipo, incluso, de piedad—, y el principal objeto de las medidas iniciales de la nueva administración educativa, todavía en los trágicos años de la contienda» (p. 26).

Más adelante, califica esta actitud del nuevo Régimen hacia la tradición educativa institucionista, como «un tratamiento entre exagerado e insolente» (p. 27). Por su parte, Mariano Pérez Galán y Valeriano Bozal, en *La enseñanza en España*, trazan los rasgos esenciales del profundo abismo que se establece entre el «nuevo orden educativo» y la educación republicana (Bozal et alii, 1975: 21-88 y 259-328). Y Elías Díaz, en *Pensamiento español 1939-1945*, dedica el primer capítulo al análisis de la ruptura de la vida intelectual española que se produce en 1939 y a los intentos fallidos de

⁵ Sustituyendo al Ministerio republicano de Instrucción Pública y Bellas Artes. Obsérvese el rebautizo patriótico de esa institución —entre otras— y de publicaciones como la Revista *Española* de Pedagogía o la Revista *Nacional* de Educación.

crear una «cultura imperial-totalitaria» (Díaz, 1978: 23). Intentos que se prolongan, al menos, hasta 1951.

Esa es quizá la razón por la que Tamames sitúa la primera etapa del franquismo —desde el punto de vista político e ideológico— entre 1939 y 1951, coincidiendo con la «larguísima permanencia de Ibáñez Martín en el Ministerio de Educación Nacional» (Tamames, 1979: 549). Y añade después: «La Ley de Responsabilidades Políticas de 9 de febrero de 1939 (que estuvo formalmente vigente hasta el 13 de abril de 1945), la Ley de Represión de la Masonería y el Comunismo de 1 de marzo de 1940 y las numerosas disposiciones sobre depuración de funcionarios (fundamentalmente la ley de 10 de febrero de 1939) diezmaron los cuerpos docentes en España a todos los niveles: maestros nacionales, catedráticos de enseñanza media y catedráticos y profesores auxiliares de Universidad» (Ibidem). Para Tamames, la «Ley de Ordenación universitaria de 1943» es «el prototipo de la legislación educacional de este período» [1939-1951] (Ibidem).

Desde el punto de vista de la ideología pedagógica, cabría destacar: la manipulación de los textos escolares, la recuperación del pensamiento más conservador y tradicionalista, el feroz clasismo que se implanta en todos los niveles del sistema educativo, las ventajas de todo tipo que consigue la enseñanza privada y confesional, el aislamiento de la investigación y la conversión de la JAE en CSIC. En una palabra, «el principio de autoridad —el ‘magister dixit’— volvió de hecho a imponerse en la enseñanza y Santo Tomás de Aquino se convirtió de nuevo en el eje central del pensamiento teórico de la ideología española oficial, en combinación más o menos intensa —según el matiz— con los 26 puntos de la Falange» (Tamames, 1979: 550).

En realidad, como apunta Mayordomo —citando a Romualdo de Toledo—, se trataba de sustituir «una pedagogía por otra pedagogía» (Mayordomo, 1990: 66). Y lo que se consiguió fue una especie de mistificación disparatada que no alcanzó sino muy débiles cotas de implantación. Cierta tradición hispana y una retórica «imperial» obsoleta y trasnochada no podían llevar muy lejos. De ahí el rápido declive de semejante engendro. Aquella pedagogía teologizada daría lugar a los ensayos más inverosímiles que uno pueda imaginar. Basta con echar una ojeada a los repertorios de aquellos años de la *Revista Española de Pedagogía* o de la *Revista Nacional de Educación*. Los efectos de la inercia ideológica y doctrinal sobrepasaron la obsolescencia de la base sociopolítica en que se apoyaban.

Como consecuencia de todo ello, el magisterio se convirtió —en el papel— en una especie de vocación mesiánica y salvadora de la patria, que debía seguir las pautas de una nueva pedagogía entendida como una forma más de religiosidad. Se pretendía trazar un perfil casi místico del magisterio. Los «capataces del orden establecido», como diría Larena, van a ser investidos de sobrenaturales atributos para que puedan llevar a cabo su sagrada misión. Será desempolvado el viejo santoral pedagógico y sus santos patronos. El olor a incienso invade las instituciones y los libros. Y, en la práctica, todo se reduce a justificar la liquidación de la escuela única, activa, pública y laica por la que tanto habían luchado los hombres de la II República y que, a partir de 1975, volvería a mostrar con arrogancia todo su poder de convicción y toda su razón social de ser... A pesar de que siga siendo discutida por los herederos de aquellos que trataron inútilmente de liquidarla. La reproducción del llamado «franquismo sociológico» y de las «cien familias» sigue siendo su mayor obstáculo (Hoy, en 1993, seguimos siendo rehenes de una reforma pactada).

1951-1956 y 1956-1959

Entre 1951 y 1956 tiene lugar lo que Tuñón de Lara denomina «el fin de la autarquía y la cimentación internacional del franquismo» y es también entonces cuando se producen las «primeras fisuras internas en el bloque franquista» (Tuñón de Lara, 1980: 259). Por su parte, Tamames habla de «un intento de reconciliación nacional» (Tamames, 1979: 554), coincidiendo con la política que en aquellos años trata de poner en marcha el Partido Comunista de España, cuando decide el abandono de la lucha armada —cuyos últimos flecos importantes se habían desarrollado en los Pirineos—⁶.

El cese de Ibáñez Martín al frente del Ministerio de Educación Nacional y el nombramiento para el cargo de Joaquín Ruiz Giménez prepara esa «cierta labor de reconciliación nacional» a la que se refiere Tamames (Ibidem). Elías Díaz, con idéntica acotación cronológica (1951-1956), habla de «liberalización intelectual y apertura política internacional» y, desde el punto de vista de la historia del pensamiento español contemporáneo, de la crítica «integrista y evolución posterior de Calvo Serer», del «primer Aranguren y el diálogo con el existencialismo y el protestantismo», de «la comunicación intelectual entre exilio e interior», de «las principales etapas en la evolución del pensamiento de Tierno Galván», de «la historia como ciencia y la crítica al ideologismo en la obra de J. Vicens Vives», de la filosofía y la literatura y, por último, de la «crisis universitaria de febrero de 1956». (Díaz, 1978: 91-130).

Para E. Díaz, en este período se lleva a cabo «un tenaz trabajo de *reconstrucción de la razón*, frente al tradicional recelo anti-intelectual del catolicismo hispánico y frente al irracionalismo de inspiración fascista». Después —y hasta el mismo 1975—, «la razón ha ido conquistando posiciones progresivas frente al odio a la inteligencia y frente a los dogmatismos políticos y religiosos de las primeras horas [del Régimen], pero también frente a las «irracionalizaciones» tecnocráticas, pretendidamente desideologizadas, de tiempos más recientes» (Díaz, 1978: 14).

Parece, pues, que hay unanimidad entre los autores, no sólo en la acotación cronológica concreta de este período —o subperíodo— franquista, sino en la enumeración de sus características. Y, sobre todo, en el hecho de que 1951 representa un punto de inflexión en la historia del franquismo. No obstante, debe insistirse, una vez más, en que sólo con mucha prudencia conviene establecer determinadas fracturas en la evolución o dinámica histórica del franquismo. Como muy bien advierte Josep Fontana, en su introducción al libro *España bajo el franquismo*, de lo que se trata es de establecer «la naturaleza y las consecuencias del franquismo» (Fontana, 1986: 9), cosa que él hace, en principio, con meras hipótesis de trabajo, habida cuenta de los pocos estudios que todavía hay sobre la época. O, como dice Tamames, no debemos olvidar que por muchos cambios —o aparentes cambios— que se hayan producido durante el franquismo, hay un denominador común a la hora, por ejemplo, de juzgar la labor de los ministros y los gobiernos de Franco: y es que todos ellos eran «franquistas»...

En todo caso, conviene resaltar los logros del ministerio Ruiz Giménez: catedráticos depurados que fueron readmitidos, ciertas mejoras en el sistema de oposiciones, modernización de los planes de estudio, menos dogmatismo en la docencia universi-

⁶ Es cuantiosa la literatura memorialista sobre el tema. No tanto ya la más estrictamente analítica.

taria, fisuras en el SEU, extensión del sistema de escolarización, cierta apertura cultural, etc. (Tamames, 1979: 555). La experiencia cristiano demócrata de Ruiz Giménez finalizará con las huelgas estudiantiles en la Universidad de Madrid, en febrero de 1956. Paradójicamente —o quizá por eso mismo— el cese de Ruiz Giménez aumentará notablemente su prestigio internacional. Pronto empezará a gestarse la tarea renovadora de *Cuadernos para el Diálogo...* Y, más o menos sucesivamente, en París, *Ruedo Ibérico*, en Roma, *Realidad*, en Madrid, *Triunfo* y en Barcelona, *Destino...*

El Plan de Estabilización supondrá un cambio importante en la historia económica de España durante el franquismo. Empiezan a fraguarse las condiciones para la puesta en marcha de los «planes de desarrollo» de los años 60. Desarrollo económico acelerado que no llevará consigo cambios cualitativos importantes en la naturaleza del franquismo. Son conocidos los estudios económicos de Ramón Tamames sobre la época. Hablando de las fases de la política económica del Régimen y después de caracterizar la primera fase —la más larga—, entre 1939 y 1951, como un período marcado «por el signo de la autarquía, la inflación y el estancamiento» —fase «que estrictamente podemos llamar de posguerra, de no poca miseria y hambre»— (Tamames, 1979: 422) dice:

«En la segunda etapa (1951-1956) siguieron potentes los síntomas autárquicos más significativos, pero coincidiendo con una cierta recuperación de la renta nacional, que contrastó con el anterior estancamiento económico global (...). La tercera fase, la más breve, cubrió los tres últimos trimestres de 1957, todo 1958 y el primer semestre de 1959. Esos dos años fueron de búsqueda de un nuevo equilibrio, de planteamiento de una liberalización económica que finalmente se tradujo en el plan de estabilización de 1959. La cuarta fase, que comenzó con la puesta en marcha del plan de estabilización, se caracterizó, a partir de 1961, por un rápido crecimiento, y puede decirse que se ultimó en enero de 1964, al entrar en funcionamiento el primer plan de desarrollo, inicio de la quinta y última fase, de planificación indicativa (1964-1975)» (Ibidem, 422).

En esta especie de recorrido histórico «comparado», diremos que Tuñón de Lara habla del «modelo autoritario-tecnocrático 1957-1962». Considera que los conflictos de 1956 (recordemos también la «ruptura» huelguística y reivindicativa de Barcelona, en 1951, tras el negro paréntesis de la posguerra) marcan «el final de una época en que el bloque dominante se había mantenido de legitimaciones y 'slogans' procedentes de la guerra y del instrumental ideológico de aquel tiempo» (Tuñón de Lara, 1980: 297).

España entra en la «órbita americana» y se prepara para la célebre espiral desarrollista de los 60. Jesús Rubio García-Mina sucede a Ruiz Giménez como ministro de Educación, en 1956⁷. Su labor será bastante gris, pero, al mismo tiempo, bastante práctica. Se construyen numerosas escuelas y se promulga la ley de Enseñanzas Técnicas. La agitación estudiantil universitaria era constante. En 1962 le sucederá en el cargo Manuel Lora Tamayo, que moderniza la Universidad. El MEN pasará a ser el MEC. 1962 será también el año de las huelgas mineras asturianas y del desbordamiento estudiantil, en Madrid y Barcelona principalmente. La pirámide escolar exigía las inversiones que no llegaban. Y en 1968, coincidiendo con la gran oleada de protestas estudiantiles en todo el mundo, es cesado Lora Tamayo y le sustituye José Luis Villar Palasí.

⁷ NAVARRO SANDALINAS se extiende en variadas consideraciones respecto a los avatares por los que debió pasar el magisterio primario.

La Ley General de Educación (1970)

A partir de 1968 están dadas ya todas las condiciones para proceder a una reestructuración total del sistema educativo español. La etapa franquista, objeto de estudio y selección antológica por parte de Alejandro Mayordomo, quedaba ya lejos. Casi tan lejos como nos parece hoy. Con las fronteras abiertas de par en par para la salida de emigrantes y la entrada de turistas —pero también con las cárceles dispuestas a acoger cada día gran número de presos políticos— y concluido tiempo ha los fastos conmemorativos de los «25 años de paz», la España de Franco debe afrontar el reto de una reforma profunda de la educación, buscando la mejor adecuación entre su sistema productivo y su sistema educativo. Muy atrás quedaba ya la experiencia republicana, renacida, no obstante, tercamente ahora por la exhumación de viejos textos y ante una «permisividad» cultural e informativa que dará lugar a un conocimiento cada vez mayor de aquel pasado. Los cada día más frecuentes contactos con el exilio, la proliferación de publicaciones extranjeras consentidas y las grietas que se van abriendo en los apartados ideológicos del Estado, propician una clara sensación de que «algo se mueve»...

Sería largo y estaría fuera de lugar hacer ahora —en estas «notas» de recensión crítica— un análisis detallado de lo que fue el franquismo entre 1968 y 1972 y entre 1973 y 1975. Alguien podía tener entonces la impresión de que era aquel un sistema político eterno e inamovible⁸, pero, en el ánimo de la gente, dominaba, a pesar de todo, la convicción de que se acercaba el final y de que algo irreversible podía suceder. En todo caso —y hasta 1972—, si eso no resultaba muy visible era por la distorsión a que estaba sometida aquella particular coyuntura del país, como consecuencia del relativo bienestar económico. Bienestar que, como es obvio, tenía un precio... Desfase dramático entre el «progreso» material y la situación política y atmósfera intelectual. Después, con la crisis económica de 1973 y las enfermedades del general Franco, el principio del fin del Régimen era ya una certeza, aunque nadie era capaz de vaticinar cómo iba a ser la salida de la crisis general del sistema.

En el inicio de esas dos minietapas finales del franquismo, se elaboran los materiales de la Ley General de Educación, de 1970. Con la asesoría de la omnipresente «eminencia gris» de Díez Hechleitner y la publicación del célebre *Libro Blanco* (1969), quedaron sentadas las bases de esa ley. Y si es verdad que las leyes educativas tienen como finalidad el ajuste entre sistema productivo y sistema educativo, por un lado, y sistema educativo y sistema político, por otro, en este caso, se cumplía ese axioma sólo en un 50%. Porque pocas veces habrá sido promulgada una ley con un grado mayor de desajuste entre el sistema político y el sistema educativo. Las razones son varias. Una de ellas —quizá la principal— puede ser el *decálage* existente entre el modelo político franquista —«anacrónico, obsoleto y oligárquico», al decir de Tamames— y el desarrollo económico del país. Hasta tal punto esto es así que, en el preámbulo de la ley, Villar Palasí y su equipo no dudaron en copiar literalmente frases enteras ¡del ideario pedagógico de la Institución Libre de Enseñanza!⁹, naturalmente sin citar su procedencia.

⁸ Vid. volúmenes de «memorias» de Carlos BARRAL (*Años de penitencia* y *Los años sin excusa*), entre otros.

⁹ Vid. estudio preliminar de Francisco LAPORTA a la *Antología pedagógica de Giner de los Ríos*, Madrid, Santillana, 1977.

Lo que sí es seguro es que la LGE de 1970 supone una reformulación radical del sistema educativo español. Tan completo es que no sería exagerado calificarla de auténtica *ruptura pedagógica*. En una ojeada de conjunto a los últimos 70 años de la Historia de España, no sería descabellado situar en 1931 —con la proclamación de la II República— la verdadera caída del Antiguo Régimen —al menos, en la conciencia social de las gentes, por hablar en términos de historia de las mentalidades—. A partir de aquel momento, nada podía ser igual que antes. Y nada fue, en efecto, igual que antes. Ni siquiera durante los casi cuarenta años de dictadura franquista. Tamames sitúa la verdadera *ruptura política* de la España de nuestro tiempo, es decir, la quiebra del viejo Estado, justamente en ese año. Y la *ruptura económica* —inicio de la modernización material de España—, en 1959. No sería, pues, ningún disparate situar la *ruptura pedagógica* en 1970.

Como dice Carlos Lerena, la LOGSE (1990) —que se venía discutiendo desde años atrás— no ha hecho más que desarrollar los elementos —ciertos elementos— que ya llevaba dentro la Ley Villar y, por otra parte, no ha modificado cualitativamente nada sustancial de la misma. Simplemente, ha profundizado y ampliado determinados aspectos. Ha introducido mejoras cuantitativas y ha racionalizado más el sistema educativo. Pero el análisis de clase que se le podría hacer a la LOGSE es prácticamente el mismo que se le puede hacer a la Ley Villar (con los cambios que se quiera en la estratificación social española).

Es decir que, hasta aquí, la reproducción sociológica ha funcionado impecablemente y la llamada «escuela plural» se nos presenta —o, mejor, se nos aparece— como una «verdadera estrategia de conservación» (Lerena). ¿Por qué? Entre otras cosas —por cierto, no poco importantes—, por el curso que tomaron los acontecimientos durante la transición posfranquista. Al no producirse la ruptura política con el franquismo en los meses que siguieron al 20 de noviembre de 1975 y no habiendo podido restablecerse la legalidad constitucional republicana, la verdadera «ruptura política» de la España contemporánea hay que seguir situándola —como decía Tamames en 1973— en 1931. Me refiero —claro— a los contenidos políticos reales de la España de entonces —salvando todas las distancias de las dispares situaciones objetivas— y no a una forma de Estado abstracta —aunque fuera republicana— que podría no ser la panacea de nada. Porque, como se sabe, también el Chile de Pinochet es una república. Y lo es también Corea del Sur...

No es cosa ahora —tampoco— de entrar en disquisiciones sobre el fondo de la Ley Villar. Hay estudios meritorios sobre aquella reforma educativa. Desde el trabajo de Valeriano Bozal y Ludolfo Paramio *Sistema educativo/sistema de clase*, ya clásico¹⁰, hasta el formidable estudio de Carlos Lerena, incluido en su libro *Escuela, Ideología y clases sociales en España*, bajo el título «Acercas de las funciones ideológicas del sistema de enseñanza tecnocrático en la España de los años 70»¹¹, pasando por la conocida obra de Ignacio Fernández de Castro *Reforma educativa y desarrollo capitalista*.

España no tenía una ley general de educación desde la casi «preshistórica» Ley Moyano (1857). Era aquella una ley demasiado administrativa. Por eso «sirvió» du-

¹⁰ Además de *La enseñanza en España* —vid. referencia bibliográficas—, convendría citar el más coyuntural *Una alternativa para la enseñanza*, Madrid, Centropress, 1977.

¹¹ Véase en particular la Parte Sexta, «Escuela, ideología y clases sociales en la segunda mitad de la década de los 80», incluida en la 3.ª ed. (revisada y ampliada) de diciembre de 1986.

rante tanto tiempo. No obstante, la riqueza y celeridad de las reformas educativas republicanas habían rebasado con mucho sus estrechos marcos. La precipitación de los acontecimientos, entre 1931 y 1936, impidieron su derogación y la puesta en marcha de una nueva ley (cosa de la que se lamenta Antonio Molero en su libro sobre la reforma educativa republicana del primer bienio). La inestabilidad política de aquel período arrastraba a la educación. Al no haber un sistema político estable, tampoco podía haber un sistema educativo estable (no olvidemos que los años republicanos fueron años auténticamente revolucionarios). A pesar de lo cual y yendo a la raíz misma del problema, Lorenzo Luzuriaga publicó un importante opúsculo que hubiera podido sentar las primeras bases de esa ley que nunca existió: *Ideas para una reforma constitucional de la educación pública*¹².

El franquismo, hasta que se sintió económicamente consolidado, en la década de los 60 (y a pesar de su objetiva precariedad política), no se propuso —tampoco— una ley de esa envergadura. Hasta que por fin, en 1970, todas las expectativas de los profesionales de la educación y de la entera población escolar del país parecían cumplirse. Pero si entramos a fondo en el tema, la cosa ya no está tan clara. Las contradicciones entre distintos sectores de las clases dominantes impedían el éxito de la ley (Bozal, 1975 21-88). Por otra parte, la crisis económica casi inmediata hizo que lloviese sobre mojado. Y lo que empezó siendo «la reforma de Villar Palasí» se convirtió muy pronto en «la contrarreforma de Martínez Esteruelas». La financiación fue el talón de Aquiles de la LGE. Y tal parece ser el sino de nuestras últimas leyes educativas. Porque la crisis económica abierta en el segundo semestre de 1992 podría desvirtuar también notablemente la LOGSE. En un editorial reciente, el diario *El País* aventuraba algo así...

Punto y seguido

El gobierno de Felipe González se siente tan plácidamente instalado en la reforma, que solo sueña con Europa... El mismo González dijo, en más de una ocasión, que España había perdido primero el tren de la «revolución política» (1789 y primera mitad del XIX), después, el tren de la 2.^a revolución industrial (último tercio del XIX). Por tanto, no podía permitirse ahora el lujo de perder también el tren de la «revolución tecnológica». Según él y su equipo, la LOGSE debe servir para integrarnos «pedagógicamente» en Europa e incorporarnos así a esa revolución finisecular.

Es posible que sea cierto. Aunque la LOGSE no es cualitativamente muy distinta de la LGE (una ley franquista, pero de inspiración institucionista —¡quién lo iba a decir!—), tampoco parece que las leyes educativas europeas sean, a su vez, muy distintas de la LOGSE. En el mundo de los ciegos... En fin, Maastricht dirá. ¿Maastricht?...

En cualquier caso, da la impresión de que estamos lejos de aquel nacional-catolicismo de la España de posguerra. Supongo que Alejandro Mayordomo comparte conmigo esta impresión. ¿Lejos? Sí, lejísimos... Sin embargo, ¿qué significa ese neonazismo que se extiende ahora por Europa? ¿Es algo serio y profundo o es pura anécdota histórica?... Bueno, no parece cosa de volver a empezar...

¹² BARREIRO, H., *Lorenzo Luzuriaga y la renovación educativa en España (1889-1936)*, La Coruña, Ed. do Castro, 1989 (vid. apéndices).

Referencias bibliográficas

- BOZAL, V. et alii, *La enseñanza en España*, Madrid, Comunicación 1975.
- CAMARA, G.: *Nacional-Catolicismo y Escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)*, Jaén, Hesperia, 1984.
- CARANDE, R.: *Galería de amigos*, Madrid, Alianza 1989.
- CARR, R.: *España: de la Restauración a la democracia, 1875-1980*, Barcelona, Ariel 1983.
- DÍAZ, E.: *Pensamiento español 1939-1975*, Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1978, 2.ª ed.
- FONTANA, J.: *España bajo el franquismo*, Barcelona, Crítica, 1986.
- NAVARRO SANDALINAS, *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*, PPU, Barcelona 1990.
- REVISTA *Historia de la Educación*, 8, Salamanca, 1989.
- TAMAMES, R.: *La República. La era de Franco*, Madrid, Alianza Universidad, 1979, 7.ª ed.
- TUÑÓN DE LARA, M.: *España bajo la dictadura franquista (1939-1975)*, Labor, vol. X, Barcelona 1980 (Col. Historia de España).
- VILAR, P.: *La guerra civil española*, Barcelona, Crítica 1986.