

Franquismo

DISCURSO IDEOLÓGICO, MODERNIZACIÓN TÉCNICA Y PEDAGOGÍA CRÍTICA DURANTE EL FRANQUISMO

AGUSTIN ESCOLANO BENITO
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCION

Este trabajo se aproxima al análisis de la pedagogía del franquismo contemplando los tres registros que su titulación propone: el del discurso ideológico, más visible en la primera fase del nuevo régimen, aunque presente hasta la crisis final del sistema; el relativo a las innovaciones tecnológicas que se introdujeron en orden a su modernización y eficiencias; el que se expresa en los movimientos críticos que recuperan las tradiciones de progreso y apuntan nuevas direcciones.

El primer franquismo enfatiza el primer registro, que recoge un *discurso de legitimación*, cuyas señales no se extinguen a lo largo de todo el ciclo histórico, a pesar de su aparente debilidad y de las contradicciones en que a menudo cae. El período tecnocrático incorpora un *discurso funcional*, que, sin ser incompatible con el de legitimación ideológica, se dirige a la justificación de los procesos de modernización educativa exigidos por el desarrollo económico y social del país. La fase final del régimen, que en medio de la crisis política y económica asiste a la eclosión del *discurso alternativo*, construido desde la práctica por los movimientos pedagógicos críticos que cuestionan el orden vigente y pugnan por afirmarse en la sociedad.

La pedagogía del franquismo se ha ido configurando a través de la sucesión y simultaneidad de estos registros en un contexto autoritario no exento de contradicciones y de relaciones dialécticas, especialmente manifiestas en los diferentes conflictos que se generan entre los aparatos ideológicos que sustentan una pedagogía dogmática, los requerimientos derivados del desarrollo económico y técnico y las expectativas de participación social que el mismo desarrollo y las tendencias alternativas promueven.

En lo pedagógico, como en general en la mayor parte de las manifestaciones de la cultura, de la ciencia y de las artes, el franquismo supuso una ruptura con las diversas tradiciones intelectuales y sociales que habían configurado, desde el período de entresiglos a la República, la llamada «edad de oro» de la ciencia de la educación. El mero recuerdo de aquellas tradiciones, generadas en los círculos liberales y socialistas en su

mayor parte, desencadenaba en la inteligencia del nuevo sistema sentimientos de aversión, intolerancia y repudio. Ni siquiera la utilización instrumental o erudita de los materiales en que se objetivó aquella cultura pedagógica fue posible, al menos en los años de la posguerra. El nuevo régimen dio sus primeros pasos depurando a los intelectuales y profesores afines a la República y desmantelando cualquier vestigio del aparato pedagógico de la época anterior. Muchos de los pedagogos de aquella brillante etapa, como Luzuriaga, Mira y López o María de Maetzu, entre otros, hubieron de tomar el camino del exilio. A través de diversos círculos de estudio, la mayor parte de países de América Hispánica (Universidad de Buenos Aires, El Colegio de México, editorial Losada), aunque también de Europa, los pedagogos republicanos continuaron su labor de docencia, investigación y difusión. Gracias a este hilo, tenso y difícilmente sostenido, se pudo mantener una cierta continuidad de aquella tradición pedagógica. La lectura de los textos de estos autores fue sin duda un estímulo para los jóvenes que en las primeras décadas del franquismo buscaban orientación intelectual en un contexto dominado por la atonía, la hueca y dogmática retórica de la ideología triunfante o los tópicos de un trasnochado escolasticismo.

Pero aquella cultura pedagógica del primer tercio de siglo, que hundía sus raíces en los modelos del primer activismo, en ciertas bases de la filosofía pedagógica de inspiración neokantiana y del positivismo, y en los planteamientos del liberalismo y socialismo clásicos, tampoco podía ser funcional de modo indefinido. Coincidiendo con el fin del ciclo vital de las personalidades que la encarnaron, y con la eclosión de los nuevos modelos científicos y discursos ideológicos que aparecen en el horizonte educativo de Europa y América, se producirá una especie de cambio de coyuntura, que en el caso de España originará una extraña hibridación entre una pedagogía de corte espiritualista y las corrientes neopositivistas al uso que se introducen a través de las traducciones y de los viajes. Durante el ciclo del desarrollismo, esta doble faz de la pedagogía del franquismo se patentizaba en la superposición de dos discursos: el derivado de la racionalidad tecnológica, de intencionalidad eficientista, orientado hacia la optimización del sistema; otro más ideológico y superestructural, que se resolvía en una especie de mezcla sincrética construida con ciertos tópicos de la dogmática del régimen (Los «Principios del Movimiento») y algunas filosofías tradicionalmente asociadas al catolicismo (personalismo, humanismo, neoescolástica, existencialismo cristiano). El orden político establecido no permitía mucho más. Todavía el Libro Blanco de 1969 recogía los principios del régimen y de la tradición cristiana como supuestos inspiradores de la reforma que se proyectaba para la década de los setenta, lo que expresaba la larga vigencia del discurso legitimador de los grupos dominantes y el intento de perpetuar unos modos culturales y pedagógicos que una gran parte de la sociedad española de la época consideraba ya periclitados.

Sólo las incipientes pedagogías marginales que, como discursos y prácticas contraculturales, comenzaban a afirmarse, en paralelismo con la crisis del sistema, ponían un contrapunto al panorama anteriormente descrito. Estos movimientos críticorenovadores enlazaban con algunas tradiciones del primer tercio del siglo, principalmente con las de las escuelas de verano. No hay que olvidar que la primera acción organizada de estos movimientos fue la convocatoria, en 1966, por la Institución Rosa Sensat, de la escuela de verano de Barcelona. Después, entre la clandestinidad y la publicidad, los movimientos de renovación pedagógica se fueron abriendo paso en el seno de una sociedad en crisis hasta lograr aglutinar, ya en la transición política, a la mayor parte de los grupos que luchaban por una pedagogía alternativa y de progreso.

Para una mejor comprensión de las corrientes pedagógicas de la época que estudiamos conviene analizar separadamente tres ámbitos:

a) El de los *aparatos del sistema*, configurado a partir de la ideología del régimen y objetivado en todo un conjunto de discursos y prácticas que se vinculan a la legitimación por la escuela de los valores e intereses del orden político impuesto por los vencedores de la contienda a toda la sociedad, así como a la modernización y optimización técnica del sistema.

b) El de la *pedagogía académica*, es decir, el que se construye desde la investigación, la docencia y la extensión universitarias. Este sector no es, como veremos, neutro, ni tampoco limita su influencia a los reductos institucionales de la educación superior. Sus programas también reflejan los condicionamientos de la vida cultural y política del país y sus presencias en la sociedad civil o en la Administración manifiestan igualmente las actitudes de la pedagogía universitaria hacia la educación en las diferentes fases del franquismo.

c) El de los *movimientos alternativos*, que desde la crítica intentan ofrecer nuevos modelos de concebir y practicar la enseñanza, así como de aglutinar todas las fuerzas de progreso que desde la educación pudieran contribuir al cambio social y político. Estos movimientos de renovación pedagógica adquirirán presencia activa a finales de la década de los sesenta, y más tarde en los años de la transición.

2. LOS APARATOS PEDAGOGICOS DEL SISTEMA

El nuevo régimen necesitó, para su asentamiento social, dismantelar las estructuras creadas por la República y erradicar cualquier signo de pedagogía liberal o socialista, al mismo tiempo que tuvo que instaurar sus aparatos ideológicos y sus instituciones.

Ya en plena fase bélica, con ocasión del primer curso de orientaciones nacionales para la enseñanza, Sáinz Rodríguez, el primer ministro de Educación del régimen, exhortaba a los maestros previniéndoles de los errores de la pedagogía moderna, señalando a las ideas de Rousseau como la gran herejía del liberalismo contemporáneo. Fue él quien «con la gracia morbosa de su estilo supo crear estos tópicos —se refiere a la bondad natural del niño y a la pedagogía centrada en la libertad— que van rodando desde el *Emilio* y *La nueva Eloísa* por todos los manuales de educación del siglo XIX». Frente al «naturalismo hedonista» contraponen la doctrina católica de la caída del hombre por el pecado original y la necesidad de una educación disciplinaria conforme a los principios del cristianismo¹.

El ideólogo del nuevo Estado se propone en este discurso rebatir «los tópicos manidos del viejo liberalismo y de la revolución marxista», a los que opondrá lo que él llama «los antitópicos de nuestra Revolución Nacional», entre los que destaca la idea de patria como unidad moral, y no como mero agregado de individuos que conviven en un espacio. La nación no es un hecho natural, sino un concepto moral. «La pedagogía

¹ SAINZ RODRIGUEZ, P.: «La escuela y el nuevo Estado», *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1938, vol. I, pp. 56-57.

revolucionaria ha consistido en borrar la idea de Patria como entidad moral de la conciencia de los españoles». Y acusa tanto a la «revolución roja» como a la de los «pensadores de la Institución», que al elogiar a España sólo aludían a los paisajes de Gredos o Guadarrama, en una especie de «patriotismo geológico», olvidando el contenido espiritual y católico de nuestra civilización. El texto del nuevo ministro combate el laicismo, recurre a Menéndez Pelayo para rechazar cualquier tentación de heterodoxia, arremete contra todo vestigio de jacobismo y republicanism y propone «bombardear» la Escuela Superior de Magisterio, la Junta de Ampliación de Estudios y la Residencia de Estudiantes, que son para él los baluartes pedagógicos del krausismo y de la República².

El discurso de José Pemartín, otro destacado ideólogo del régimen, inserto en la misma compilación, intentaba esbozar la genealogía del Movimiento y los valores que en él confluían. Recordaba cómo la voz patriótica de Fichte había alentado a los maestros alemanes para formar una juventud combativa que redimiera a la patria del yugo extranjero y reivindicaba, desde un neohegelianismo tardío, la fuerza reconstructora del espíritu, frente al anticatolicismo y antinacionalismo de la República. Exaltaba los valores viriles del militarismo, la función moral y cultural de la tradición, el papel de la historia en la formación de la conciencia patria, el vanguardismo de la Falange, el sentido nacional-católico del nuevo Estado, el poder de cohesión del concepto de Hispanidad y las reservas morales de España ante la decadencia de Europa y de Occidente³.

El análisis del contenido de los sumarios de los dos volúmenes que recogen los contenidos impartidos en este curso pone bien de manifiesto cuáles eran las orientaciones pedagógicas del primer franquismo. El jesuita F. Peiró asimila la vida religiosa a la milicia y enfatiza el valor educativo de la disciplina, la sumisión a la jerarquía y la abnegación⁴. Un bloque significativo de conferencias estaban dedicadas a la cultura física, aspecto curricular que, como es sabido, potenciaron todas las pedagogías fascistas⁵. La educación física –se lee en un documento didáctico de los primeros años del régimen– no es un mero «accesorio», sino una «rama sustancial y básica del complejo educativo», toda vez que desarrolla en el individuo el vigor, la fuerza, la aptitud para la lucha y otras cualidades que el Estado considera útiles para llegar a hacer del joven un «buen producto o soldado».

Mención especial requiere la atención pedagógica prestada a la enseñanza de la historia patria. Mientras la geografía se consideraba una asignatura «poco importante en la primera enseñanza»⁶. (sic), la historia tenía un valor educativo esencial en la inculcación del «amor a la patria». El marianista A. Martínez arremete en su trabajo contra la historiografía liberal al uso, que estaba redactada con un espíritu sectario y ateo (antimonárquico y antirreligioso) e influida por los modelos históricos ingleses y franceses, empeñados en desfigurar la gran obra del Imperio español y de ensalzar los progresos impulsados por los Borbones. El programa que sugiere el autor enfatiza los episodios bélicos, heroicos, nacionalistas e imperialistas. Las gestas de Sagunto, Nu-

² *Ibidem*, pp. 59-61.

³ PEMARTÍN, J.: «El origen del Movimiento», *Curso... Op. cit.*, vol. I, pp. 65-84.

⁴ PEIRO, F.: «El sentido religioso y militar de la vida», *Op. cit.*, p. 183 y ss.

⁵ VILLALBA, R.: «Nociones teóricas para la educación física», *Op. cit.*, p. 275 y ss.

⁶ DELEGACION NACIONAL DE JUVENTUDES: *Cartilla escolar. Manual de educación física*, Madrid, Ediciones Frente de Juventudes, 1945, p. 20.

mancia, Viriato, Don Pelayo, El Cid, Colón, la Guerra de la Independencia, las guerras carlistas y la Cruzada Nacional componen el hilo histórico. En el nivel siguiente se eluden temas como la Ilustración, la mayor parte del XIX y la República⁷. Una historia evidentemente sectaria y con severas amputaciones, ordenada a la legitimación del nuevo Estado, al que se considera restaurador de las mejores tradiciones. El Instituto de España fue encargado de redactar los manuales de Historia de España acordes con las referidas orientaciones. La misma estructura de uno de estos textos delata bien a las claras la ideologización de esta enseñanza. El libro aparece dividido en cuatro capítulos que son nominados con los cuatro eslogans del régimen: España, una; España, grande; España, libre; ¡Arriba España!⁸.

El segundo volumen del *Curso* que analizamos, además de insistir en la educación básica y de recoger ciertos tópicos sobre la enseñanza intuitiva y activa (que por lo demás no eran incompatibles con el sistema), incluye algunos temas nuevos como los relativos a la educación de los selectos (cuestión que debe asociarse al aristocraticismo del régimen), el concepto del deber (*in memoriam* de Calvo Sotelo), la revolución y la tradición (D. Ridruejo), el corporativismo gremial, las encíclicas sociales de la Iglesia, la prevención del alcoholismo desde la escuela y otros⁹.

Los medios de expresión afines al régimen, como los que editaban los maestros falangistas de Zaragoza durante la guerra, defendían que España estaba inmersa en una revolución cultural nacional, superadora de cuatro siglos de extranjerismos, basada en la catolicidad y en una pedagogía eminentemente nacional adaptada a nuestra peculiar psicología colectiva. El ideal de una «escuela hispánica» se extiende con la misión imperial que se le atribuye¹⁰.

El primer franquismo está informado también por una exaltación del ruralismo. «Toda escuela española tiene mucho de rural» es el lema de una publicación característica de este período¹¹. Lo urbano y lo moderno, a menudo asociados, son percibidos como elementos perturbadores del alma de nuestro pueblo.

Aunque el franquismo no es, como se ha subrayado en diversas ocasiones, un fenómeno totalmente asimilable en su origen y en sus comportamientos a los fascismos, tal como se concretizaron estos movimientos en la Europa de entreguerras, sus rasgos político-culturales, y también los pedagógicos, son en buena medida análogos. El patriotismo agresivo, el nacional-catolicismo, el unipartidismo y la exclusión de todo tipo de oposición ideológica, la exaltación carismática del jefe, caudillo o dictador, la alianza con los poderes fácticos (las oligarquías, los militares, la Iglesia), el autoritarismo, el tradicionalismo y antimodernismo y el irracionalismo de su retórica son atributos del nuevo régimen que se proyectan de forma directa en sus programas y estilos de educación¹².

⁷ MARTINEZ, A.: «La historia patria en las escuelas», *Curso...*, *Op. cit.*, vol. I., pp. 438-451.

⁸ INSTITUTO DE ESPAÑA: *Manual de la Historia de España*. Santander, Aldus, 1939.

⁹ *Curso...* *Op. cit.*, vol. II.

¹⁰ *Revista de Educación Hispánica*, Zaragoza, I (1937), pp. 3-4 (editorial). Ver también: GONZALEZ GALLEGU, I.: «Falange y educación. Zaragoza, 1936-1940», *Historia de la Educación*, 7 (1988), pp. 203-230.

¹¹ SERRANO DE HARO, A.: *La escuela rural*, Madrid, Escuela Española, 1941.

¹² Sobre las diferencias entre los regímenes fascistas, ver: TANNENBAUM, G.R.: *La experiencia fascista. Sociedad y cultura en Italia (1922-1945)*, Madrid, Alianza Universidad, 1975.

Muchas de estas proyecciones ya han sido detectadas en las primeras acciones del franquismo: la utilización nacional-imperialista de la historia, la vinculación a las tradiciones e intereses de la Iglesia católica, la censura de todo texto o medio de difusión opuesto al nuevo ideario, la actitud totalitaria y dictatorial, el rechazo de las ideas pedagógicas modernas y la reacción tecnocéntrica de la cultura.

Al anterior cuadro descriptivo de la educación franquista habría que añadir otros elementos nuevos, como la derogación de las normas que desarrollaban el bilingüismo y la coeducación de los sexos, la ruptura del modelo de la escuela unificada y su sustitución por una organización académica más clasista y una cierta subestimación, al menos en la primera etapa del régimen, de los componentes formativos derivados de las áreas científico-positivas¹³. También habría que ponderar más la presencia en este modelo pedagógico de ciertas actitudes antiintelectualistas, claramente manifiestas en la exaltación de los valores de la acción y de la retórica y su prevalencia sobre la racionalidad analítica. Estas valoraciones están presentes no sólo en el culto a la personalidad, sino en toda la parafernalia de gestos y símbolos que acompañan a la educación fascista.

En relación con las consideraciones precedentes, conviene hacer notar aquí que la pedagogía franquista no se redujo al ámbito de la escuela ni de la instrucción. Las organizaciones infantojuveniles asociadas al movimiento falangista (Frente de Juventudes y Sección Femenina del Movimiento) y a la Iglesia (Acción Católica) sirvieron de mecanismos de iniciación y socialización de los menores del tejido social. En todas ellas, aunque particularmente en las primeras (que adoptaron en ocasiones modos y usos paramilitares), el rito y los símbolos cumplen una función pedagógica de primer orden en relación con los valores que vehiculan y con los métodos de formación que utilizan.

En la segunda fase del franquismo se producen algunos cambios en las orientaciones pedagógicas y en los modos de educación. Aun manteniendo la mayor parte de los rasgos que confieren unidad al sistema, si bien en muchos casos amortiguados en su inicial beligerancia para adaptarlos a los cambios de sensibilidad social, se incorporan al modelo pedagógico ciertas valoraciones nuevas, asociadas casi siempre a los condicionamientos de la dinámica económica del país, que impone indefectiblemente sus leyes.

La salida del aislamiento a que quedó reducida España en la fase autárquica del nuevo régimen condujo a la apertura hacia las ideas que estaban vigentes en otros medios intelectuales y pedagógicos europeos y americanos, principalmente a aquellas que no sólo no eran incompatibles con los núcleos dogmáticos de la ideología vigente, sino que servían a la implementación funcional de las expectativas del desarrollo educativo tecnocrático derivadas de los cambios económicos que se estaban operando en la sociedad. A este respecto, resulta comprensible que la pedagogía de este período asumiera las contribuciones del positivismo y funcionalismo que venían a introducir criterios de racionalidad tecnológica y de productividad o eficacia en las estructuras educativas y en los procesos y métodos pedagógicos.

La innovación que tal vez expresa mejor la voluntad modernizadora del sistema es la creación, en 1958, del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de En-

¹³ MONES, J.: «Cuatro décadas de educación franquista: aspectos ideológicos», *Cuadernos de Pedagogía*, 3 (1976). Op. 12.

señanza Primaria (CEDODEP). El mismo Libro Blanco de 1969 reconocía, una década después, que la apertura de este organismo de la Administración constituyó sin duda una importante novedad en los campos del perfeccionamiento del profesorado en servicio y en general en la orientación técnica de la escuela elemental. Sus finalidades eran muy amplias y diversas, si bien todas ordenadas a la renovación del sistema educativo. Además de promover cursos y seminarios para el personal docente directivo de la enseñanza primaria, el CEDODEP llevó a cabo diversas iniciativas de diseño y experimentación de nuevas técnicas pedagógicas, de planes y programas didácticos y de sistemas de organización institucional y evaluación. La mayor parte de esas innovaciones han quedado objetivadas en las publicaciones que editó el centro y su labor de difusión se vehiculó fundamentalmente a través de la revista *Vida escolar*, que mensualmente llegaba a todas las escuelas del país. El primer número de esta publicación periódica incluía orientaciones didácticas y organizativas, guiones de trabajo escolar de las diferentes materias del programa, informaciones nacionales y extranjeras y reseñas bibliográficas. El análisis de contenido de esta revista contribuiría sin duda al conocimiento de las líneas de renovación de la educación española en el período tecnocrático. Por lo que se refiere a las tendencias pedagógicas dominantes, una simple ojeada a los temas y a los autores «visibles» en la publicación permite constatar la presencia de dos corrientes fundamentales: una que intenta modernizar la vida escolar desde una perspectiva estrictamente funcionalista, asociada por consiguiente al positivismo didáctico que reanuda las tradiciones de la escuela nueva y activa europea y americana; otra que trata de legitimar la acción educativa desde un discurso que combine el humanismo y personalismo de posguerra con la ideología del régimen, si bien el lenguaje en que ésta se expresa no muestra ya la beligerancia agresiva del primer franquismo.

Uno de los cometidos que atribuían al CEDODEP era la orientación de los Centros de Colaboración Pedagógica, agrupaciones comarcales o de distrito que acogían a los maestros de una circunscripción para el intercambio de experiencias educativas en orden al mejoramiento de la enseñanza, a la utilización coordinada de los recursos didácticos y a la optimización de los rendimientos escolares. Estos centros, que venían funcionando con anterioridad, estaban coordinados por los inspectores de educación de cada zona y se reunían una vez, al menos, por trimestre. El CEDODEP marcaba las pautas de trabajo, proponiendo los temas de estudio y orientando técnicamente su desarrollo¹⁴.

Entre las innovaciones educativas que promovió el CEDODEP habría que destacar: la redacción de los Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria de 1965 y de los Programas de 1968; la organización de un gabinete de medios audiovisuales, que impulsó la utilización de estos recursos en las escuelas; el diseño arquitectónico de escuelas-piloto; los dictámenes sobre libros de texto; la convocatoria de certámenes didácticos entre el profesorado; la creación de plataformas de expresión para expertos nacionales y extranjeros; la edición de numerosas publicaciones a través de las cuales se divulgaron los estudios e investigaciones de la institución¹⁵.

¹⁴ *La educación en España. Bases para un política educativa (Libro Blanco)*, Madrid, MEC, 1969, p. 56.

¹⁵ MAILLO, A.: «Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria», en ESCOLANO, A. (ed.): *Historia de la Educación II*, Madrid, Anaya, 1985, pp. 43-44.

Tras la creación del CEDODEP, el Centro de Orientación Didáctica que venía funcionando desde 1954 quedó adscrito al sector de la enseñanza media, nivel en el que desarrolló funciones de orientación técnica. Por otra parte, la inspección de enseñanza, en sus dos niveles, particularmente la del primario, desempeñó, además de las tareas de control y gestión, diversas actividades de carácter técnico-pedagógico y de animación de sociocultural. El cuerpo de inspección, aunque inicialmente se nutrió de profesionales absolutamente adictos al régimen y cooperó activamente en las tareas de desmantelamiento del sistema anterior se renovó sustancialmente tras la incorporación, durante el período tecnocrático, de graduados procedentes de las secciones universitarias de Pedagogía, lo que permitió imprimir a la profesión un carácter más técnico y por consiguiente más en consonancia con la nueva etapa política¹⁶. Hay que subrayar también aquí que una buena parte de los técnicos que formaron parte de los equipos que dirigieron el CEDODEP fueron inspectores de enseñanza primaria, lo que avala el importante papel jugado por estos profesionales en los programas de modernización de la escuela que llevó a cabo la Administración educativa desde los inicios del período tecnocrático¹⁷.

Esta política de modernización educativa corre paralela con los procesos de cambio económico y social que se desencadenaron con los planes de desarrollo puestos en marcha en la década de los sesenta. 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. La preocupación por la planificación económica se transfiere también al ámbito de la educación, lo que se refleja en el primer informe, técnicamente solvente, sobre planificación escolar: El Proyecto Regional Mediterráneo (España) de 1963, auspiciado por la OCDE¹⁸. Este trabajo analiza con objetividad la realidad educativa del país, documenta cuantitativamente las necesidades e incorpora un modelo explicativo, funcionalista, de las interdependencias del sistema escolar con las características económicas y sociales de la España de los sesenta.

En el orden estrictamente pedagógico, los aparatos empleados por la Administración para modernizar la escuela mostraron una extraordinaria sensibilidad para asumir los patrones de innovación típicamente neopositivistas: especial atención a las ciencias empíricas y a las tecnologías relacionadas con los procesos de producción, enfoques sociológicos de corte funcionalista, renovación metodológica fundamentada en psicología conductista y en los planteamientos didácticos derivados del activismo, la enseñanza programada o los medios audiovisuales, racionalización de los sistemas organizativos siguiendo criterios técnicos y económicos... Entre estas innovaciones hay que destacar el cambio operado, a partir de la reforma impulsada por los cuestionarios de 1965, en los textos didácticos, que da al traste con los modelos tradicionales

¹⁶ Sobre la historia de la inspección educativa, véase: MAILLO, A.: *La Inspección de Enseñanza Primaria. Historia y funciones*; Madrid, Escuela Española, 1967.

¹⁷ La revista *Supervisión escolar*, órgano de expresión de la Hermandad de Inspectores, constituye una fuente importante para analizar las contribuciones de estos profesionales a la renovación educativa. La preocupación del CEDODEP por tecnificar la función inspectora queda bien expresada en la compilación que editó el centro con el título *Organización y supervisión de escuelas*. (Madrid, CEDODEP, 1966).

¹⁸ MINISTERIO DE EDUCACION: *Proyecto Regional Mediterráneo. Las necesidades de educación y el desarrollo económico-social de España*, Madrid, 1963.

e inicia una etapa plenamente moderna, de especial incidencia en la renovación de la práctica escolar de las instituciones primarias. La historia de los manuales de enseñanza y en general de los equipamientos y materiales didácticos, inicia, a mediados de los sesenta, un ciclo nuevo que será reimpulsado poco después por la reforma de 1970.

Para completar este análisis de los apartados pedagógicos del sistema, ordenados como hemos mostrado a la legitimación política de la escuela y a su modernización tecnológica, hay que hacer referencia a las innovaciones que comportó la última reforma educativa del régimen, reforma que se gesta precisamente en una coyuntura en la que, el mismo tiempo que el modelo de desarrollo tecnocrático alcanza su plena madurez, se manifiestan los primeros signos de crisis del sistema político.

Las innovaciones pedagógicas más significativas de esta última etapa del franquismo se pueden articular en torno a dos ámbitos. Por un lado, hay que hacer referencia a la batería de disposiciones que desarrollaron la reforma, que en muchos casos incluían contenidos de carácter técnico. Por otro, hay que aludir a los programas impulsados por la red CENIDE-ICEs¹⁹, una estructura de innovación diseñada por la reforma que implicaba coordinadamente a las universidades –en las que se creaba un Instituto de Ciencias de la Educación– y a la Administración –que determinaba las necesidades, establecía los recursos y garantizaba las comunicaciones de la red–. Fue esta innovación sumamente singular, en cuyo diseño e implementación se contó con la asistencia técnica, y a veces económica, de la UNESCO, el Banco Mundial y la Fundación Ford, entre otras entidades.

El análisis de la batería de normas jurídicas y técnicas emanadas de la reforma del 70 exigiría un tratamiento más detallado del que podemos llevar a cabo aquí. Los índices general y analítico de la compilación publicada por el Ministerio de Educación y Ciencia en 1973 dan una imagen real de las diversas innovaciones que comportó la reforma. A título de ejemplo, reseñemos algunos descriptores: centros experimentales, evaluación continua del rendimiento escolar, orientaciones pedagógicas, educación personalizada, Bachillerato internacional, curso de orientación universitaria, formación y perfeccionamiento del profesorado, programación educativa, acceso a la universidad para mayores de 25 años sin estudios, universidad a distancia, equipos docentes, seminarios didácticos, educación de adultos, fomento de la creatividad, áreas de enseñanza, enseñanzas de recuperación, materias optativas, servicios de orientación, departamento universitario, planificación de la educación, instituto universitario, tutoría, trabajo en equipo, técnicas de trabajo intelectual, estatuto del estudiante... Esta terminología fue incorporada, por primera vez en nuestro país, a los textos normativos que regularon las microestructuras didácticas y organizativas del sistema en sus diversos niveles y modalidades²⁰.

La contribución de la red CENIDE-ICEs a la modernización de la enseñanza será en buena parte analizada en el punto siguiente, toda vez que la producción de este sector en el ámbito de la investigación se adscribe en gran medida al sector de la peda-

¹⁹ CENIDE, (*Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación*). ICE (*Instituto de Ciencias de la Educación*). INCIÉ (*Instituto de Ciencias de la Educación*).

²⁰ *Ley General de Educación y disposiciones complementarias*, Madrid, Servicio de Publicaciones MEC, 1973.

gogía académica. No obstante hay que aludir aquí al importante papel desempeñado por los institutos citados en varios campos:

a) El de la formación y perfeccionamiento del profesorado en todos los niveles educativos. A través de estos centros se instrumentó, desde 1969, la capacitación pedagógica de los candidatos a la enseñanza secundaria. Los ICEs fueron también el cauce por el que se vehicularon los programas de actualización científica y perfeccionamiento pedagógico del profesorado de educación preescolar, básica, media y profesional. En menor medida, también atendieron el reciclaje de los docentes universitarios, aunque es preciso significar que este sector ha sido el menos sensibilizado por las cuestiones relacionadas con la innovación pedagógica.

b) El de la investigación educativa en sus distintos campos (socioeconómicos, prospectivos, didácticos, psicopedagógicos...). Los ICEs constituyen los centros de educación de los llamados Planes Nacionales de Investigación Educativa, en los que se expresaban las necesidades de modernización del sistema escolar. También atendieron las demandas de investigación generales en los medios y sociales académicos en los que desarrollaron sus actividades.

c) El de la innovación en sus diversas modalidades y múltiples sectores. Por lo que se refiere a los tipos de innovación, habría que reseñar todas las acciones relativas a la experimentación pedagógica, el asesoramiento técnico a los centros, los profesores y la misma administración educativa (central o periférica) y las estrategias de difusión del conocimiento y de las experiencias. En lo relativo a los sectores de innovación, los ICEs atendieron a muy distintos temas (desarrollo del *currículum* en las áreas disciplinarias, nuevas tecnologías, sistemas de organización, análisis económicos y sociales, problemas psicopedagógicos, etc.), así como a los diversos niveles y modalidades de enseñanza.

La red INCIE-ICEs tiene su ciclo de desarrollo a lo largo de la década de los setenta. Aunque continúa manteniendo ciertos niveles de actividad a principios de los ochenta, acaba desintegrándose como consecuencia de los distintos cambios políticos y académicos que se van a operar en el sistema²¹.

La valoración que hoy puede hacerse sobre el impacto ejercido por la red en la modernización del sistema escolar es muy compleja. Los sectores críticos han subrayado el relativo distanciamiento de los programas de los ICEs respecto a las necesidades reales del profesorado y de los centros, así como la persistencia en estas instituciones del estilo tecnocrático que caracterizó a los aparatos del sistema en su último ciclo. La Administración, por su parte, sobre todo desde que la reforma entró en crisis, no mantuvo una relación coherente con los centros que ella misma financiaba, y aunque dotó a la red de recursos, no funcionalizó adecuadamente sus productos. Las universidades, finalmente, tampoco adoptaron una actitud integradora respecto a los nuevos institutos. No obstante lo anterior, la experiencia –pionera en muchos aspectos– deberá ser valorada con objetividad más adelante, y el balance resultante mostrará probablemente importantes resultados en la interrelación de los distintos niveles educativos, en la reconversión y modernización del sistema y en el papel jugado por los programas de investigación e innovación en la mejora de la calidad de la enseñanza.

²¹ Sobre los Institutos de Ciencias de la Educación, véanse los números 9 y 12 de la Revista *Studia Paedagogica*, Universidad de Salamanca, 1982 y 1983.

3. LA PEDAGOGIA ACADEMICA

Otro ámbito que generó productos pedagógicos relacionados con las necesidades del sistema escolar fue el sector universitario de ciencias de la educación. En él se formaron, como ya se advirtió, la mayor parte de los profesionales que participarían en la modernización de nuestra educación a partir de la época tecnocrática. Los profesores de pedagogía de las escuelas normales, los inspectores de enseñanza primaria, los directivos y técnicos de las instituciones, muchos profesores y diversos especialistas en los campos de la educación especial o preescolar, por citar los sectores más afectados, recibieron su formación en estos centros superiores.

Terminada la guerra civil y tras la liquidación de las Secciones de Pedagogía creadas por la República, así como la desaparición del profesorado por la salida al exilio o por su depuración, se inician las actividades académicas con nuevos docentes adeptos al régimen. En 1944, en desarrollo de la ordenación universitaria de 1943 se reconoció formalmente la Sección de Pedagogía en el seno de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid. Esta creación iba dirigida a «formar a la juventud española en las tareas de magisterio» y a suscitar «rutas de orientación metodológica y didáctica». A ella acudirían quienes precisaran una formación pedagógica específica, particularmente los aspirantes a las cátedras de esta disciplina en las escuelas normales, a la inspección de primera enseñanza y a la dirección de centros graduados. La Sección de Pedagogía de la Universidad de Barcelona se creó en 1955, año en el que se actualiza también el plan de estudios de la de Madrid, aunque con pequeños cambios²². El contexto sociopolítico y el ambiente científico no permitían traspasar las limitaciones de un tradicionalismo pedagógico trasnochado, por lo demás condicionado por la ideología nacionalcatolicista imperante en todas las esferas de la vida española.

En los años cincuenta y sesenta se dotaron estudios de pedagogía en las universidades Pontificia de Salamanca y Valencia, ampliando la oferta de Madrid y Barcelona. Más tarde, las nuevas creaciones inducidas por la reforma educativa de 1970 inician un quinquenio de expansión de los estudios de ciencias de la educación, que se establecen en la mayor parte de las universidades españolas. Hoy son 18 los centros que imparten las enseñanzas de esta modalidad, y numerosos los colegios universitarios y establecimientos asociados que desarrollan el primer ciclo. La creación en 1969 de los Institutos de Ciencias de la Educación en cada una de las universidades del país completa un cuadro académico, en buena medida de nueva planta, extraordinariamente rico y extenso, del que los políticos, las instituciones superiores y la sociedad esperaban importantes resultados en relación con las innovaciones que la reforma ponía en marcha.

Por otra parte, la ordenación curricular de los estudios sufría cambios estructurales respecto a los planes de enseñanza primitivos. Estos contemplaban los estudios de pedagogía como enseñanzas de segundo ciclo, esto es, como una especialización académica posterior al primer ciclo de humanidades literarias. La reforma del 70 plantea los estudios de ciencias de la educación como un *curriculum* universitario completo de

²² RUIZ BERRIO, J.: «Antecedentes históricos en las actuales Secciones de Pedagogía», *Studia Paedagogica*, 3-4 (1979), pp. 203-205.

cinco años, abierto además a diversas opciones o modalidades de especialización, que varían según las universidades, si bien las más comunes afectan a los sectores de la administración educativa, la orientación escolar y profesional y la pedagogía terapéutica. Algunas de estas modalidades ya se venían ensayando desde la reforma parcial de 1968.

La expansión de los estudios superiores de ciencias de la educación, que respondía a un razonable crecimiento de las demandas pedagógicas generadas por la reforma y por la misma dinámica socioeducativa, contrastó con algunos comportamientos de la Administración, como la supresión del cuerpo de directores escolares, la ralentización en la convocatoria de plazas de inspectores o profesorado normalista, los fallidos intentos de creación de los servicios de orientación... El nuevo período, que se había abierto con importantes expectativas, manifestaba un primer balance contradictorio como consecuencia de los contrastes entre crecimiento y crisis. En este contexto hay que situar los diversos intentos por definir el estatuto profesional de los pedagogos, amenazado además por la creciente injerencia de otros gremios científicos (psicólogos, sociólogos, médicos...) en las actividades educativas, lo que introducía asimismo actitudes corporativistas en el debate. En cualquier caso, el carácter reivindicativo del discurso y de la acción evidenciaba la necesidad de una clasificación científica y profesional de los estudios de ciencias de la educación, que desde principios de los setenta habían tenido un desarrollo académico ciertamente inusitado²³.

El extraordinario crecimiento de las ciencias de la educación en España nos llevó, hace ya algunos años, a iniciar un programa de investigación que examinara el comportamiento de la ciencia pedagógica en el ciclo 1940-1976 desde una perspectiva histórica. En la gestación de aquel proyecto operaba la convicción de que los historiadores de la educación podíamos contribuir a la comprensión y racionalización de la crisis de crecimiento de la investigación pedagógica, analizando su comportamiento a lo largo de un ciclo de media duración (un tercio de siglo). El primer estudio de esta línea de trabajo sometió a examen el material documental en que se objetiva la investigación educativa llevada a cabo en las universidades. En este sentido, las memorias de licenciatura, las tesis doctorales y los programas de investigación de los ICEs constituyen el *corpus* del estudio, que fue sometido a un análisis de contenido y a diversos tratamientos cuantitativos procedentes de bibliometría. Ello ha permitido conocer adecuadamente algunas características de la producción pedagógica nacional, su estructura por áreas disciplinarias y el comportamiento de los círculos científicos que han gestionado esta investigación, en buena medida «invisible» por el carácter inédito de la mayor parte del material²⁴.

Desde una perspectiva más teórica, la expansión de los estudios de ciencias de la educación ha suscitado incluso preocupaciones epistemológicas. Al igual que en otros procesos de crecimiento científico, el desarrollo de la ciencia pedagógica, que seguramente se encuentra hoy en un nivel de organización preparadigmático, ha estimulado la reflexión sobre los productos, estructuras conceptuales y discursos de la investiga-

²³ ESCOLANO, A.: «Los estudios de ciencias de la educación: curriculum y profesiones», *Studia Paedagogica*, 3-4 (1979), pp. 5-30.

²⁴ ESCOLANO, A. y otros: *La investigación pedagógica universitaria en España (1940-1976)*, Salamanca, Ediciones Universidad/ICE, Anaya, 1980.

ción. Finalmente, desde el análisis de las ciencias como institución social y como actividad interdisciplinaria, los trabajos anteriores han contribuido al conocimiento de las determinaciones culturales y sociales de las ciencias de la educación, así como al examen de las interdependencias de este sector académico con las demás disciplinas del ámbito de las llamadas ciencias humanas y sociales²⁵.

Entre las conclusiones más significativas de la investigación anteriormente citada habría que destacar las siguientes:

a) El modelo de desarrollo de la investigación sobre educación en España se ajusta al modelo de crecimiento exponencial de la ciencia en general. El ritmo de incremento de las unidades documentales se ha ido acelerando a lo largo del período examinado. Las irregularidades que se dan en el proceso guardan relación con los condicionamientos sociales que operan sobre el universo científico (crisis de profesionalización, cambios de expectativas).

b) El crecimiento de la productividad en el sector se polariza sobre todo en algunos círculos de investigación. La Universidad de Madrid exhibe, a este respecto, una mayor presencia científica, que guarda relación con su mayor trayectoria histórica así como con la tradición de nuestra cultura y la influencia del poder político-administrativo en la profesionalización de los graduados en pedagogía y en la determinación de algunos programas de investigación educativa.

c) En el proceso expansivo de la investigación pedagógica se detectan varias etapas: crecimiento rápido (hasta 1963); desarrollo decreciente (hasta 1970), condicionado por la crisis de expectativas antes comentada; recuperación moderada (hasta 1973), a pesar de la expansión académica; declive (hasta el final de la serie), consecuencia de las contradicciones que comentamos. Conviene advertir que estas fluctuaciones son siempre relativas y se dan en contexto de crecimiento real.

d) La investigación aparece polarizada en torno a determinados círculos científicos liderados por profesores e investigadores universitarios de influencia que aglutinan los trabajos, orientando líneas, temas y modelos de actividad intelectual que mantienen ciertas características de homogeneidad. En el caso de la investigación promovida por los ICEs se observa una configuración más interdisciplinar y grupal de los círculos científicos, lo que expresa una mayor modernidad en la organización de este sector, sobre todo si se compara con los modelos más individuales de los departamentos universitarios tradicionales.

e) En cuanto a las áreas disciplinarias cultivadas por las comunidades científicas, destacan los estudios de carácter didáctico, histórico y psicoeducativo. La investigación didáctica ha atendido prioritariamente a temas relacionados con la enseñanza de las materias instrumentales; los estudios sobre los sectores científico-naturales y matemáticos han suscitado un interés menor. Ello guarda relación con algunas tradiciones pedagógicas nacionales que asocian la investigación educativa al ámbito de la educación primaria, y dentro de ésta, a los aprendizajes instrumentales verbales. Algunos círculos de investigación se significan por su polarización en torno a cuestiones rela-

²⁵ ESCOLANO, A. y otros: *Epistemología y educación*, Salamanca, Sígueme, 1978. *Estudios de epistemología y pedagogía*, Salamanca, Anaya, 1983.

cionadas con la enseñanza programada y la tecnología educativa, lo que también se relaciona con el modelo de educación tecnocrática que analizamos en el punto anterior. En el área histórico-pedagógica destacan los estudios sobre la educación contemporánea en España y América hispánica. Los trabajos psicoeducativos muestran el carácter ecléctico de la investigación sobre educación con la presencia de corrientes tan diversas como el psicoanálisis, el conductismo, la psicometría y la psicología personalista.

f) La escasez de investigaciones comparativistas, sobre todo hasta la década de los sesenta, lo que puede ser indicativo de cierta actitud de aislamiento y etnocentrismo, condicionada por la propia situación interna de nuestro país durante el período autárquico. Al aflorar este tipo de estudios, en la década del despegue económico, los centros de mayor interés han sido los sistemas educativos de Europa y América, y, dentro de estas áreas geoculturales, los correspondientes a los países latinos.

g) La polarización de las investigaciones en torno a los niveles escolares que afectan a la infancia y a la adolescencia. Esta constatación vincula los estudios pedagógicos al sector primario de la educación, fundamentalmente, lo que constituye una tradición muy arraigada, no sólo en nuestro país, sino en otros ámbitos sociales y científicos más amplios²⁶.

El subsector de investigaciones configurado en torno a la red INCIE-ICEs presenta sin duda algunas peculiaridades. Su estrecha vinculación a la reforma educativa de 1970 explica que sus trabajos aparezcan más estrechamente asociados a los campos de aplicación. En este sentido, también se puede constatar una escasa presencia de estudios de carácter teórico e histórico. Asimismo hay que subrayar la mayor atención prestada por este sector a los temas relacionados con la planificación de la educación.

Finalmente, conviene hacer notar que, por lo que se refiere a las orientaciones científicas, la investigación educativa ha ido adoptando progresivamente un marcado sesgo empiricista, tanto en los modelos de análisis como en sus métodos de trabajo. Esta inclinación hacia el experimentalismo, especialmente manifiesta a partir del ciclo tecnocrático, indica el signo predominantemente positivista que han tenido los estudios pedagógicos.

El análisis bibliométrico efectuado sobre la documentación pedagógica publicada completa las conclusiones anteriores²⁷. En él se pone de relieve el crecimiento constante, autosostenido, de los libros y las publicaciones periódicas sobre educación, que ocupan el tercer lugar en el conjunto de ocho grandes áreas de conocimiento. Sin embargo, las constataciones que se llevan a cabo en el mencionado análisis también manifiestan el elevado grado de dependencia de nuestro *corpus* pedagógico, en función del relativo alto índice de traducciones, lo que expresaría la presencia de una alta presión aculturizadora en el mundo de nuestra educación y la precaria condición académico-social de la pedagogía española. Este nivel de dependencia es aproximadamente el doble que el correspondiente a la producción total y a las ciencias naturales y tecnología, fenómeno que también se observa en otros ámbitos de las ciencias humanas, lo que manifiesta una flagrante contradicción entre las aspira-

²⁶ ESCOLANO, A. y otros: *La investigación pedagógica...*, *Op. cit.*, pp. 223-232.

²⁷ PINEDA, J.M.: *La literatura pedagógica española contemporánea (1942-1976)*, Salamanca, Ediciones Universidad, 1987.

ciones del régimen hacia una cultura y pedagogía nacionales y la ausencia de tradiciones propias.

Frente a las tendencias dominantes en otros sectores científicos, nuestras traducciones pedagógicas tienen un progresivo grado de dependencia con Francia (en el período 1952-56 a 1972-76 las versiones de obras del país vecino pasan del 33,30 % al 50,8 %). Descienden las procedentes del alemán, que, en el ciclo de referencia, pasan del 25,00 % al 10,60 %. La recepción de la literatura inglesa sufre en cambio menos alteraciones, pasando las traducciones de textos pedagógicos del 26,60 % al 29,20 %²⁸. Estos indicadores guardan relación con ciertas tradiciones escolares españolas como la difusión del francés como segundo idioma en nuestro sistema educativo, la secular influencia de los modelos del país vecino en nuestra cultura y en nuestra administración y el fuerte peso de los discursos pedagógicos humanísticos sobre educación. Hay que hacer notar a este respecto que la investigación de corte empírico, más próxima a las publicaciones anglosajonas, comienza a ser dominante en España tardíamente (a partir de 1964), y se acentúa recientemente (a partir de 1973)²⁹.

Otra conclusión relevante a que llega el análisis de la producción bibliográfica es la importante dispersión de la producción científica y el escaso nivel de concurrencia de los trabajos en torno a los líderes de los llamados círculos científicos. Ello contrasta con la mayor coherencia de la producción académica, tal como antes hemos mostrado, y guarda relación con la mayor heterogeneidad de las demandas sociales respecto al conocimiento científico y técnico. No obstante, la referida dispersión también podría indicar la ausencia de programas de investigación, la debilidad de los grupos de trabajo y el escaso nivel de institucionalización de los estudios pedagógicos que están en la base de las publicaciones.

En todo caso, el comportamiento de las ciencias de la educación en nuestro país durante este período es muy contradictorio. Por una parte, se expresa en una inequívoca tendencia expansionista, acelerada por la dinámica de desarrollo de la etapa tecnocrática y reforzada por la reforma de 1970; pero, por otra, muestra diversos signos de precariedad, como la alta dependencia de la producción foránea, el insuficiente nivel organizativo de las líneas de investigación y de los círculos científicos y las contradicciones entre las expectativas teóricas y las resistencias que la realidad ofreció a la funcionalización del conocimiento. El primer etnocentrismo –consecuencia del aislamiento y la autarquía–, la posterior dependencia del exterior –demandada por la apertura y el desarrollo– y el eclecticismo científico dominante, entre otros rasgos, expresan la ausencia de un desarrollo nacional coherente de la investigación pedagógica en nuestro país. Es evidente que la ciencia de la educación, en sus diferentes sectores académicos, se vio fuertemente impulsada por la influencia, espontánea o dirigida, del desarrollo económico de la época, que demandó una cierta modernización de nuestra tecnoestructura escolar, aunque para ello hubiera que recurrir en numerosas ocasiones a transferencias científico-técnicas foráneas a través de las traducciones o el mimetismo acrítico. Pero también ha de concluirse que la elevada dependencia respecto del

²⁸ ESCOLANO, A.: «La investigación pedagógica en España. Aproximación bibliográfica», *Estudios sobre epistemología y pedagogía*, Op. cit., p. 23.

²⁹ *Ibidem*, p. 30.

exterior guardaba relación con el escaso nivel organizativo de los programas y círculos científicos nacionales.

Los Congresos Nacionales de Pedagogía, organizados desde 1955 por la Sociedad Española de Pedagogía (constituida en 1949), fueron tal vez el mejor exponente público de la investigación educativa en España y de las preocupaciones que los profesionales de este sector científico tuvieron por renovar la práctica escolar. A pesar del carácter abierto e interprofesional de la asociación, los congresos de la nueva etapa perdieron la pujanza que habían tenido los de la Restauración, que aglutinaron a todos los movimientos renovadores, sin exclusivismos, a los maestros y a la misma Administración, constituyéndose en una de las plataformas más progresistas de la época. Las ediciones de este último ciclo, que por lo demás no mantienen ningún vínculo histórico con las anteriores, sólo lograron convocar –a menudo en asambleas masivas ciertamente– a los representantes de la pedagogía académica, que ritualmente –cada cuatro años– exponían los resultados de sus trabajos, a algunos sectores del magisterio, de la inspección y de las escuelas normales, que veían estas reuniones como una de las escasas ocasiones de encuentro, y algunos miembros del espectro político-administrativo, que con su presencia legitimaban el sentido oficialista de estos congresos. Todo ello en el marco de la más estricta ortodoxia ideológica.

Los temas abordados por los congresos coincidieron con lo que la Sociedad Española de Pedagogía entendía como preocupaciones dominantes en cada momento, así como con el estado de investigación educativa³⁰. En realidad, los tópicos que sirvieron de *leitmotiv* a los congresos –la formación de los profesores, el sistema escolar, problemas y técnicas de la educación, reforma cualitativa de la educación y crítica y porvenir de la misma– no eran más que pretextos generales para dar oportunidad a los representantes de la pedagogía académica y a los técnicos de la Administración a exponer los resultados de la investigación y de la experiencia. El academicismo de estas reuniones queda bien reflejado en la misma organización científica de las mismas, ordenada según criterios que daban cabida a los principales sectores universitarios: la teoría y la historia de la educación, la investigación experimental, la didáctica, la orientación... Los diferentes aspectos de la realidad educativa habían de ser examinados, a menudo forzosamente, en el marco de estas categorías disciplinarias, que a su vez funcionaron como rígidos cauces gremiales.

Un análisis más pormenorizado de las cuestiones abordadas por los congresos evidenciaría la presencia de un doble discurso. Todavía en 1964, en pleno ciclo de desarrollo, podían tratarse, junto a problemas de política y economía de la educación y de tecnología de la enseñanza, disertaciones sobre la teología de la educación, la pedagogía esencial –existencial o la función de la cultura. Ello denotaba la presencia de dos registros en la pedagogía española, uno condicionado por la dinámica económica y social del país, y otro por ciertos resabios académicos desfasados con respecto a una sociedad en transformación.

³⁰ GUTIERREZ ZULOAGA, I.: «Los Congresos Nacionales organizados por la Sociedad Española de Pedagogía», *Bordón*, 234, (1980), pp. 433-445.

Los responsables de la organización de estos congresos han querido asociar sus trabajos y conclusiones con la evolución de las preocupaciones y problemas educativos del país³¹. Pero, aunque es cierto que el Congreso de 1964 había propuesto la elaboración de una ley de bases del sistema escolar, conclusión que fue reiterada en el de 1968, no puede de ninguna manera afirmarse que la ley de 1970 sea una consecuencia directa de tales recomendaciones. Sí puede, en cambio, sostenerse que las contribuciones congresuales eran expresión de las preocupaciones dominantes en determinados medios pedagógicos del país —los académicos y administrativos, principalmente—, que coincidieron en ocasiones con las políticas de educación. También debe preciarse que los congresos, aunque teóricamente estuvieron abiertos a todos los profesionales de la educación y la pedagogía, no tuvieron capacidad de convocatoria para acoger a los movimientos críticos que, a partir de la segunda mitad de los sesenta, comenzaban a tener una presencia social activa en nuestro país.

4. LOS MOVIMIENTOS CRITICO-RENOVADORES

El tercer ámbito de innovación pedagógica en la época que estudiamos está constituido por los movimientos críticos que, lenta y tardíamente, emergen en el seno de la sociedad como corrientes que intentan formular y llevar a cabo diversas alternativas al sistema «oficialista» y a la pedagogía académica convencional. Estos movimientos de renovación asocian a todos los grupos de oposición al régimen, incorporando en una especie de convergencia por el progreso pedagógico, a las tradiciones del republicanismo que habían logrado sobrevivir, a los nacionalismos, a las pedagogías de izquierda e incluso a colectivos innovadores y críticos procedentes del catolicismo social.

La genealogía de los movimientos de renovación pedagógica se puede rastrear a partir de la década de los sesenta. El monopolismo ideológico del nuevo régimen impidió que durante las primeras etapas del franquismo pudieran aparecer en público alternativas pedagógicas contestatarias. La represión posbélica eliminó todo signo de disidencia cultural y educativa, teniendo las corrientes progresistas que tomar el camino del exilio o de la clandestinidad, desde donde van a ir configurando una pedagogía de la resistencia que, en algunos casos, logrará asegurar el hilo de la continuidad histórica.

J. Monés ha analizado este fenómeno para el caso de la pedagogía catalana, sin duda el más significativo³². Después de 1939, algunos grupos renovadores que se habían salvado de la represión y la depuración comenzaron a plantearse la posibilidad de continuar las tradiciones educativas que auspiciaron las instituciones catalanas (Mancomunidad, Generalidad, Ayuntamientos...) o los colectivos privados. Todo ello dentro de las limitaciones que imponían las nuevas circunstancias. Las instituciones

³¹ GARCIA HOZ, V.: «La reforma cualitativa de la educación», *Reforma cualitativa de la educación*, Madrid, Sociedad Española de Pedagogía, 1972, p. 11.

³² MONES, J.: *L' escola a Catalunya sota el franquisme*, *Op. cit.*, p. 220 y ss.

privadas permitieron a este respecto un mayor juego, toda vez que fueron las únicas iniciativas toleradas por el franquismo como expresión cultural y pedagógica de la burguesía catalana.

Diversas innovaciones se registran en el área de Barcelona a partir de los años cincuenta. La influencia de pedagogos como A. Galí, P. Vergés, y A. Martorell, la pervivencia de parvularios montessorianos, del Instituto-Escuela de Barcelona y de centros inspirados en la metodología de Decroly, el despegue de otras iniciativas católicas y liberales, entre otros factores, permiten a Cataluña mantener un cierto nivel renovador, que contrastaba desde luego con la mayor parte de los ambientes educativos del país, más apegados a las normas que imponía la política del momento.

Entre estas tendencias renovadoras hay que significar también las acciones del movimiento católico catalán, que desde la década de los cuarenta adoptó una posición crítica y un cierto distanciamiento respecto a las actitudes de la Iglesia jerárquica, percibidas como anticatalanistas por sus compromisos con el nuevo Estado. Este catolicismo catalán, que se apoyó en las asociaciones de padres y en las comunidades de base, se vio reforzado por la apertura que supuso el Concilio Vaticano II y sirvió, desde su talante liberal y su defensa del hecho diferencial de la cultura catalana, a la promoción de diversas escuelas católicas activas, innovadoras y críticas. Montserrat fue en principio su símbolo y su albergue, pero más tarde se diversificó y extendió su influjo. La década de los sesenta conoció la expansión de este movimiento que defendía un catolicismo abierto y apoyaba el catalanismo posible.

La proliferación de iniciativas de distinto signo ideológico y cultural, entre las que habría que destacar tal vez los cursos dirigidos por A. Galí desde 1959 y los encuentros de verano animados por Marta Mata desde 1960, dio origen, en 1965, a la Institución Rosa Sensat, que aglutinaba en una sola organización el pluralismo pedagógico catalán de los sesenta y que, a través de diversos avatares, aún sigue vinculado a los movimientos de renovación de esta importante área geocultural.

Además de la labor emprendida por la Institución Rosa Sensat en la difusión del catalán, la nueva organización ha constituido una vía de conexión con los movimientos renovadores de la España y Europa de su tiempo y con las corrientes progresistas del mundo moderno. Por sus cursos han pasado desde obispos liberadores, como Helder Cámara, a los marxistas críticos de la escuela capitalista, como Baudelot y Establet, o diversos representantes del Movimiento de Cooperación Educativa italiano. Asimismo, han participado en sus actividades los teóricos de la pedagogía institucional francesa, del Instituto Galton y de otros centros avanzados. La *escola d'estiu* ha constituido una plataforma de debate y difusión de los métodos de la escuela activa (Montessori, Decroly, Freinet), de las innovaciones curriculares y didácticas más significativas (gramática estructural, nueva matemática, ciencias sociales, educación sexual, cooperativismo y autogestión escolar, avances psicopedagógicos...) y del estatuto socioprofesional de los docentes.

Bajo el estímulo del movimiento catalán, pero también de motivaciones propias en cada caso, la década de los setenta va a conocer una fuerte expansión de los colectivos renovadores, sobre todo tras la crisis final del franquismo. Sindicatos docentes, grupos pedagógicos, colectivos de enseñantes y asociaciones de muy diversa naturaleza y extracción promueven encuentros, escuelas de verano, experiencias, intercambios

y publicaciones que tratan de cohesionar a los educadores críticos de las distintas áreas geográficas del país.

La génesis casi sincrónica de todos estos movimientos sugiere la búsqueda de causas estructurales comunes, con independencia de las peculiaridades locales de cada uno³³.

Los movimientos crítico-renovadores nacen, en primer término, como alternativas pedagógicas a un sistema que se considera ineficaz por las tasas de fracaso que genera y por su inadecuación a las necesidades sociales. Los colectivos docentes críticos, concienciados de la baja calidad de la educación, buscan en sus encuentros nuevas fórmulas para salir de esta crisis.

Por otro lado, los movimientos de renovación pedagógica constituyen una reacción frente al autoritarismo de la escuela oficial. No hay que olvidar que estos movimientos se desarrollan precisamente en los últimos años del franquismo y durante la transición a la democracia. La reivindicación de una enseñanza democrática en una escuela pública de calidad cobra aquí una evidente significación política. Más allá incluso de las repercusiones que estas plataformas de izquierda tuvieron en el ámbito pedagógico, conviene hacer notar también el papel jugado por estos grupos, desde una perspectiva más general, en la lucha por la concienciación democrática y el progreso cívico. Las jornadas, encuentros y escuelas de verano dieron lugar a manifiestos políticos y actos lúdico-recreativos, con su peculiar lenguaje e iconografía, en favor del progreso y la democracia.

Finalmente, como ya se ha señalado para el caso de Cataluña, los movimientos renovadores fueron foros de afirmación nacionalista o regionalista. Además de propugnar una acción didáctica más próxima al medio natural y social de cada área geocultural, se defendieron los derechos de los pueblos a una política educativa propia frente a las rígidas tradiciones centralistas de la Administración escolar española. Los más radicales propugnaron una escuela decididamente nacionalista. Los más moderados abogarán por la autonomía que poco después iba a reconocer la Constitución de 1978. Todos, en definitiva, trataron de romper con las cadenas del rígido centralismo que informaba nuestro sistema educativo y que se proyectaba, no sólo en sus estructuras generales, sino incluso en los programas y en los métodos.

Los movimientos de renovación pedagógica tuvieron su mayor desarrollo en la transición y restauración democrática, después de este despegue en el ciclo final del franquismo. Como indicador de esta expansión, es significativo hacer notar que el número de cursos y de participantes de la Institución Rosa Sensat en las *escoles d'estiu* se duplicó en el primer año de la transición, manteniendo estos niveles de actividad en los años posteriores, con algunas alteraciones no destacables³⁴. Ello expresa sin duda que el final de la dictadura supuso una verdadera eclosión pedagógica, lo que se evi-

³³ HERNANDEZ DIAZ, J.M. y otros: *La educación en Castilla y León*, Valladolid, Ambito, 1984, p. 155 y ss.

³⁴ «Cataluña», *Vida Escolar*, 223 (1983), p. 75. El número 223 de esta revista, editada por el Ministerio de Educación y Ciencia, está dedicado a los movimientos de renovación pedagógica en las diferentes comunidades autónomas.

dencia en los trabajos que ofrece la revista *Vida escolar* (citada en la nota anterior), que da cuenta, en el momento tal vez más álgido del proceso (1983), de la amplia floración de movimientos críticos-renovadores que tomaron carta de naturaleza en el país en los finales de los setenta y principios de los ochenta.

Antes de cerrar este punto, conviene hacer referencia, al menos, a dos movimientos que, más allá de los reductivismos territoriales, tuvieron un amplio nivel de penetración en nuestro país.

Uno de estos movimientos es el que se articula en torno a la difusión en España de los métodos y modelos de acción sociopedagógica de C. Freinet, cuyo primer introductor, antes de la guerra civil, fue H. Almendros. En la primera época logró una notable aceptación en los medios educativos catalanes. Después, en la época franquista, el movimiento freinetiano fue perseguido, al igual que todas las tendencias disidentes del régimen. En torno a la mitad de los años sesenta, del mismo modo que otras tradiciones pedagógicas progresistas, es recuperado, llegando a extenderse por distintas áreas geográficas (Asturias, País Vasco, Valencia, Castilla y León...), hasta ser reconocido legalmente en 1974 bajo el nombre Asociación española para la Correspondencia y la Imprenta Escolar (ACIES). El Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP), rúbrica que acogió esta corriente a partir de 1976, tuvo en los años posteriores al franquismo una importante expansión y una participación muy activa en la elaboración de programas alternativos a la escuela oficial desde una tradición reforzada con nuevos impulsos³⁵.

Por último, hay que hacer referencia a la introducción en España del movimiento generado en torno a la figura y la obra de Lorenzo Milani, el maestro-cura de Barbiana. La *Carta a una maestra* fue publicada en España en 1970³⁶, creándose en Salamanca, en 1971, la Casa-Escuela Santiago Uno, inspirada en la pedagogía de Barbiana³⁷. A partir de estas fechas se pone en marcha el Movimiento de Educadores Milanianos (MEM), que celebrará en 1981 el primer encuentro nacional. En la década de los setenta son numerosas las actividades desarrolladas por sus promotores y asociados en escuelas de verano, instituciones de formación de maestros y secciones universitarias de pedagogía³⁸. Este movimiento renovador ha incidido especialmente en la creación de casas-escuela, cooperativas, experiencias de educación compensatoria, acciones de doposcuola y trabajos de integración con marginales y delincuentes, entre otros ámbitos.

Todo el conjunto de movimientos críticos que se gestan en la última década del franquismo (1965-1975), desde la constitución de la institución Rosa Sensat hasta el Movimiento de Educadores Milanianos, configuran una especie de pedagogía contestataria que cuestiona los modos didácticos y los supuestos ideológicos de la pedagogía

³⁵ MPCP.: *La escuela moderna en España*, Madrid, Zero-Zyx, 1979.

³⁶ ESCUELA DE BARBIANA: *Carta a una maestra*, Barcelona, Nova Terra, 1970.

³⁷ CORZO, J.L.: *Lorenzo Milani, maestro cristiano*, Salamanca, Universidad Pontificia, 1981.

³⁸ CORZO, J.L.: «Movimiento de Educadores Milanianos» *Vida Escolar*, 223 (1983), pp., 65-68.

tecnocrática auspiciada por el régimen en su último período. La crisis final del sistema toleró la presencia pública de estos grupos, aunque los percibiera con el recelo que el antiguo régimen tuvo hacia cualquier signo de heterodoxia. Este recelo explica la vigilancia que se adoptó frente a los movimientos alternativos, que hubieron de ser aceptados no obstante por la fuerte presión social de los mismos y su difusión entre amplios sectores de la realidad educativa del país.