



**L'ENSENYAMENT PRIMARI PÚBLIC DURANT EL
FRANQUISME**

UNA APROXIMACIÓ A LES PRINCIPALS DIFICULTATS I
LIMITACIONS EDUCATIVES IDENTIFICADES EN LES DIFERENTS
ETAPES DEL RÈGIM

TREBALL DE FINAL DE GRAU

Grau en Història — Facultat de Lletres

Autora: Gemma Domínguez Sala

Tutor: Dr. Joaquim Maria Puigvert i Solà

Girona, juliol del 2023

ÍNDIX

Introducció	3
1. Marc historiogràfic i metodològic utilitzat en l'estudi	5
2. El context històric i polític del franquisme: precedents en l'àmbit educatiu	8
3. L'escola franquista del nacional-catolicisme (1939-1945) i les seves limitacions	10
3.1. Adoctrinament i censura educativa	10
3.2. Depuració i repressió de mestres	14
3.3. Segregació de les escoles: la Secció Femenina	17
3.4. Continuïtat Llei Moyano (1857)	18
3.5. Falta d'inversió i escassetat de recursos	21
4. L'etapa immobiliària i amb dèbils canvis pedagògics (1945-1959)	22
4.1. El triomf del nacional-catolicisme: la Llei d'Educació Primària (1945)	22
4.2. Modernització dels plans d'estudi: les aportacions de Ruiz-Giménez	23
5. Desenvolupament tecnocràtic educatiu (1959-1975)	27
5.1. La voluntat d'adequació de les estructures educatives: les mesures polítiques precedents a la Llei General d'Educació de l'any 1970	28
5.2. La Llei General d'Educació (1970): aportacions i limitacions	31
5.3. Crítica al sistema educatiu espanyol: els Moviments de Renovació Pedagògica i les influències que reberen	35
6. Conclusions	39
7. Referències bibliogràfiques	41

RESUM

En el present Treball de Final de Grau s'aborden les problemàtiques existents en l'àmbit educatiu durant l'etapa franquista a Espanya. Iniciant per la contrareforma que dugueren a terme les autoritats franquistes davant les innovacions pedagògiques de la Segona República espanyola, s'examina les limitacions que il·lustren la primera etapa educativa franquista coneguda com a nacional-catolicisme i caracteritzada per a una restricció de la llibertat de pensament i la censura de les idees contràries al règim —a partir de la depuració dels mestres d'època republicana i el control ideològic imposat de l'ensenyament—. Seguidament, s'abordarà la segona etapa educativa franquista on es constaten petites millores pedagògiques que implicarien els primers signes de canvi i modernització escolar, esdevenint l'inici de la transició cap a la darrera etapa, la del desenvolupament tecnocràtic. Aquesta última etapa anirà més orientada a la formació tècnica i professional dels docents, permetent una millora en els enfocaments pedagògics i una elevació de la qualitat de l'ensenyança.

Malgrat aquests esforços de millora educativa de l'etapa final del franquisme, persistiran desafiaments que evidenciaran el paper cabdal que s'haurà de prendre durant la transició en l'àmbit educatiu per tal de superar aquestes problemàtiques heretades i que tingueren un fort impacte en el desenvolupament acadèmic i personal de moltes generacions.

Paraules clau: adoctrinament, depuració, educació primària, escola franquista, franquisme, Llei Moyano (1857), Llei General d'Educació (1970), modernització, reforma educativa, segregació.

INTRODUCCIÓ

L'elecció de les limitacions presents en l'ensenyament primari públic durant el franquisme com a tema per al Treball de Final de Grau radica en el meu interès per a l'àmbit educatiu i com, a través d'aquest, es plasmen o es transmeten els valors de la societat en una determinada etapa històrica, en aquest cas el franquisme —període elegit per a la seva significació en la història d'Espanya i el gran impacte que tingué en les dinàmiques de la població del moment, així com els profunds canvis que han persistit fins al present—. De tal manera que, per tal d'aprofundir-me més en l'esmentat àmbit i ampliar més el meu bagatge en aquesta àrea d'estudi, em vaig decantar per a la investigació de les problemàtiques que radicaren en l'educació durant més de trenta anys i que permeten realitzar una comparació amb el sistema educatiu espanyol actual, possibilitant una reflexió sobre els vestigis que han persistit fins als nostres dies i les dificultats sobre els quals seria necessari aprofundir i transformar-les o superar-les per tal de millorar l'ensenyament de les futures generacions.

L'educació ha anat lligada històricament a l'àmbit polític a causa de la seva influència en la formació i la consciència dels ciutadans, de tal manera que, davant del seu potencial, les diferents forces polítiques l'han reconegut com a un element essencial i han usat la pràctica educativa com a instrument a través del qual poder promoure els seus principis i aconseguir suport als seus programes, consolidant així el seu poder. És aquesta la raó per la qual l'escola primària va adquirir un pes fonamental durant el franquisme a Espanya, ja que serví com a element mitjançant el qual exaltar els valors patriòtics i religiosos que promovia el règim dictatorial.

Malgrat tot, aquesta preocupació per a l'educació i formació dels ciutadans per part del règim franquista fou merament ideològica i política en els seus inicis per tal d'assolir aquesta dominació del pensament de la societat espanyola i obtenir l'adhesió a la doctrina franquista, de tal manera que les polítiques educatives que es dugueren a terme en aquesta etapa no estigueren tan orientades a uns objectius de millora pedagògica, sinó que es centraren, principalment, en el control ideològic i la formació dels ciutadans espanyols sota un paràmetre intel·lectual imposat que limitava la diversitat d'idees i de pensament crític.

Així doncs, l'ensenyança primària durant el franquisme, poc preocupada pel rendiment escolar i centrada en la manipulació i el control de la informació, va haver de fer front a un seguit de problemàtiques a les quals se'ls va sumar les dificultats que precedien a l'etapa franquista que també limitaven la innovació pedagògica —com seria la persistència de la Llei Moyano (1857), la falta de recursos i d'inversió en l'àmbit educatiu o les desigualtats d'accés a les escoles—. Per consegüent, la importància d'aquesta investigació radica en analitzar i reflexionar sobre les dificultats i limitacions a les quals s'enfrontava l'educació primària durant el franquisme, prenent en consideració les diferents etapes del règim que condicionaren les polítiques educatives que es dugueren a terme i que van tenir un fort impacte en la formació acadèmica i personal dels estudiants de primària d'aquell temps.

Per tant, a partir de l'anàlisi de les polítiques educatives que s'adoptaren, la selecció d'un determinat contingut curricular condicionat per la ideologia franquista i, a més, el control en la formació dels docents, en el present treball es reflexionarà sobre l'educació primària pública franquista, la qual era un reflex directe de la ideologia autoritària i repressiva que promovia aquest règim polític i que condicionà el pensament i cosmovisió d'unes generacions que es varen veure condicionades pel fort control de l'Estat, intervenció que afectà al seu pensament crític i a les seves capacitats reflexives. S'intentaran abordar diverses qüestions respecte a aquest període, concretament, fins a quin punt el règim franquista fou rupturista en relació amb el llegat educatiu previ a la Guerra Civil espanyola (1936-1939), és a dir, si varen romandre certs aspectes o si, per contra, es modificaren tots els elements heretats de la Segona República espanyola (1931-1936). A més també es parlarà de la percepció que tenia el règim de l'àmbit educatiu al llarg de les diferents etapes del govern franquista. Altrament, es qüestionarà el caràcter de les lleis que emanaren durant aquesta etapa de la història espanyola, en el sentit que s'analitzarà si es tractava de lleis estanques, tal com es podia esperar d'un règim autoritari, o si, contràriament, es dugueren a terme actuacions orientades a la introducció de millores educatives. Finalment, es reflexionarà respecte el llegat educatiu que deixà el règim franquista i que tingué un impacte durador en la societat espanyola.

1. MARC HISTORIOGRÀFIC I METODOLÒGIC UTILITZAT EN L'ESTUDI

L'obtenció de la informació utilitzada per a l'elaboració del present estudi ha estat proporcionada per un total de trenta-cinc fonts seleccionades i analitzades, donant prioritats als treballs provinents d'autors reconeguts en el camp d'estudi tractat. Entre aquest recull bibliogràfic s'hi troben articles científics, llibres especialitzats i documents oficials, per tal d'assegurar la fonamentació teòrica adequada i l'obtenció d'informació vàlida per a la realització d'una anàlisi correcta.

Prenent en consideració la procedència dels autors, es pot constatar com la majoria d'ells provindrien de l'àmbit de la Història Contemporània —com seria el cas de Gonzalo Capellán de Miguel, Miguel Ángel Ruiz Carnicer, Francisco de Luis Martín, Enrique Moradiellos Garcia, Francisco Morente Valero o Maria Encarna Nicolàs Marín— i, majoritàriament, de l'àmbit de la Història de l'Educació —destacant en especial Agustín Escolano Benito, Josep González-Agàpito i Granell, Salomó Marquès i Sureda, Claudio Lozano Seijas, Alejandro Mayordomo Pérez i Manuel de Puelles Benítez—. Així i tot, es presentaria certa diversitat pel que fa al camp d'estudi del qual provindria Antonio Viñao Fargo qui, tot i també provenir de l'àmbit pedagògic, destacaria per les aportacions que realitzaria com a doctor en Dret envers la legislació del període tractat, proporcionant un altre punt de vista enriquidor per a l'estudi del sistema educatiu franquista.

Altrament, qui es distingiria per a l'aportació d'una perspectiva diferent i innovadora per a la investigació de l'educació franquista seria Andrés Sopeña Monsalve. Aquest professor de Dret i destacat en el camp de la Comunicació Social abordaria la qüestió a través de la seva faceta d'escriptor, ja que, a partir de la seva experiència, narraria de forma crítica i satírica els records que tindria de la infància respecte al sistema educatiu nacional-catòlic, plasmant-los en l'obra *“El Florido Pensil: memoria de la escuela nacionalcatólica”* (1997). Aquesta contribució de la seva experiència de vida per a l'estudi de l'educació franquista es relacionaria amb el gir cultural que es va donar aproximadament entorn dels anys setanta del segle passat, quan va tenir lloc el sorgiment d'una nova manera d'entendre les fonts a partir de la cultura i, per tant, l'emergència de noves interpretacions de la història. Aquesta nova manera de reconstruir els esdeveniments històrics es caracteritzaria, tal com presentà Peter Burke a *“La nueva historia socio-cultural”*, «por un evidente desplazamiento del eje de interés hacia la historia cultural y en la que “cultura” se entiende en un sentido lato que incluye la vida

*cotidiana de la gente común, los objetos materiales de los que ésta se rodea y las diversas formas de percibir e imaginar su mundo»*¹. Així doncs, amb la valorització i centralitat del subjecte com a objecte d'estudi, sorgirien una sèrie de treballs —generalment compresos en quatre àmbits: història de la vida quotidiana, història “des de baix”, microhistòria i història de les mentalitats—, que, posant èmfasi a la vida quotidiana de la gent corrent i servint-se, per exemple, de les fonts orals o d'experiències pròpies, plasmarien aspectes socials i culturals que obriren noves línies d'investigació.

Pel que fa a la investigació de l'educació, aquestes experiències serien una font rica i primordial perquè permetrien un estudi més exhaustiu i complet del complex àmbit de l'ensenyament car aquest presenta una clara diferència entre els procediments tècnics que es volen implementar i la realitat que s'acaba imposant a la societat. A més, seria necessari, segons Alejandro Mayordomo, «*comprender la racionalización del sistema educativo contemplando la perspectiva de sus escasas posibilidades de ser un hecho con existencia propia e independiente; en buscar, más allá de la estructura y la organización, causas y propósitos, determinaciones sociales de la política educativa y curricular*»². Serien, per tant, aquests emergents treballs d'investigació social i cultural, els quals anirien més enllà de l'estructura aplicada, els que permetrien el coneixement de les raons i els interessos que mourien aquestes accions de transformació educativa, permetent comprendre les diferents dinàmiques que es donarien en l'ensenyament i que condicionarien la formació de considerables generacions. De fet, a tota acció empresa en el passat, com ja evidenciaren Analet Pons i Justo Serna, «*hay que atribuirle un significado, un relieve. Debemos comprender lo que los individuos hacen bajo determinadas circunstancias (sin que eso implique necesariamente aprobación): sus intenciones y sus justificaciones. Y debemos ir más allá: hay que captar lo que las personas no vieron o no quisieron ver, las consecuencias de sus actos*»³.

En definitiva, es constata la importància de l'ús de fonts que reflecteixen la vida quotidiana i l'experiència humana, ja que les aportacions d'obres com “*El Florido Pensil: memoria de la escuela nacionalcatólica*” d'Andrés Sopeña, serien cabdals per a una major comprensió de les accions dels individus. Pel que fa a l'àmbit educatiu en concret, permetrien ampliar de forma considerable el bagatge respecte de l'ensenyament impartit

¹ Burke (1993): 106.

² Mayordomo (1997): 173.

³ Serna i Pons (2013): 5.

en una determinada època històrica, en aquest cas el franquisme, i veure com les diverses accions dels diferents subjectes històrics, dutes a terme sota una conjuntura particular i condicionades per unes circumstàncies específiques, afectarien en el desenvolupament de les persones instruïdes sota uns valors i interessos distintius.

2. EL CONTEXT HISTÒRIC I POLÍTIC DEL FRANQUISME: PRECEDENTS EN L'ÀMBIT EDUCATIU

Amb el triomf bèl·lic de l'Alçament Nacional s'aconseguí posar fi a la Guerra Civil espanyola (1936-1939) i s'inicià un règim polític dictatorial, conegut com a franquisme, el qual durà fins a la mort del seu líder, el general Francisco Franco Bahamonde, l'any 1975. S'instaurà, així doncs, una dictadura personal entorn de la figura de Franco, consolidant-se un estat totalitari basat en la defensa de la pàtria i de la fe catòlica i d'inspiració feixista, influït pel context internacional del moment —la Itàlia feixista i l'Alemanya nacional-socialista—⁴. De tal manera que es va iniciar una etapa autoritària on es defensava el conservadorisme i la preeminència del catolicisme, orientació que es va traslladar a l'àmbit educatiu, persistint amb la postura adquirida pel bàndol franquista al llarg de l'enfrontament bèl·lic de rebuig a les reformes educatives republicanes, defensant el retorn als valors tradicionals i catòlics i, sorgint, en conseqüència, el nacional-catolicisme que caracteritzà l'ensenyança franquista.

Així doncs, arran de la concepció que les reformes educatives dutes a terme pels republicans havien sigut la causa dels grans problemes de la societat espanyola, s'inicià una crítica a les iniciatives pedagògiques republicanes que promovien una ensenyança primària laica i gratuïta i que tenien per objectiu superar l'endarreriment social, el deplorable nivell d'escolarització, les altes taxes d'analfabetisme i l'escàs nombre d'escoles⁵. A més, també es rebutjà la coeducació defensada pels republicans i el plantejament racional i modern que pretenia reprendre la idea d'“escola única” on s'establís una concordança i continuïtat en tots els graus d'ensenyament⁶.

Sota l'ideari franquista, per tant, i com ja s'ha esmentat, es posaren en dubte les reformes educatives prèvies promulgades durant la Segona República espanyola (1931-1936), eliminant la posició que se li atorgà a l'escola com a principal agent social, junt amb la intensió republicana de fer dels professors i mestres la base de la transformació de la societat⁷. De tal manera que, malgrat les iniciatives i alternatives educatives impulsades en l'ensenyança primària durant la Segona República, es va tornar a l'abandonament institucional de l'escola amb l'esclat de la Guerra Civil, portant, així doncs, a un retrocés

⁴ Moradiellos (2016).

⁵ Luís (2001).

⁶ Galera (2019): 57.

⁷ Lozano (1980): 151.

de les innovacions pedagògiques en tenir la visió de l'escola com a canal de transmissió de la ideologia i valors polítics governamentals, subordinant, d'aquesta manera, l'educació a la política⁸ —tal com passà amb la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930) i la seva pretensió d'utilitzar «*la educación como canal transmisor de unos ideales esenciales y pilares fundamentales donde descansar el régimen*»⁹—.

Rebutjant, per tant, «*las mejoras materiales (tanto de las infraestructuras escolares como de los sueldos de los docentes), la democratización de las estructuras educativas, la actualización de materias y contenidos, y la renovación pedagógica (vinculada de forma muy directa con la formación y selección del nuevo profesorado, así como con el reciclaje profesional del que ya ejercía anteriormente)*»¹⁰ que caracteritzaren la reforma educativa republicana, les autoritats franquistes iniciaren una contrareforma de l'ensenyança primària que els permetés modelar la ment dels infants en clau nacional i catòlica en una etapa cabdal per a la creació i formació de la seva personalitat, donant principi d'aquesta manera a la primera etapa educativa del franquisme coneguda com a nacional-catolicisme.

⁸ La instrumentalització de l'educació per a la transmissió dels valors franquistes s'exposa de manera més detallada al següent apartat.

⁹ López (1994): 32.

¹⁰ Morente (2001): 687.

3. L'ESCOLA FRANQUISTA DEL NACIONAL-CATOLICISME (1939-1945) I LES SEVES LIMITACIONS

Aquesta primera etapa educativa franquista es va caracteritzar per un fort retrocés en prevaldre la defensa del tradicionalisme conservador per sobre de la modernització, interès pels costums que passava per a la recuperació i reimplantació de la religió en la vida política, social i educativa dels espanyols. Els valors patriòtics que defensaven els franquistes s'uniren, per tant, als valors religiosos de l'Església catòlica, la qual també s'oposava a les premisses laiques manifestades pels republicans i la separació Església-Estat que aquests promovien. De tal manera que es creà una forta unió entre la política falangista i la religió catòlica, donant lloc al que Àlbarez Bolado anomenaria "Nacional-Catolicisme"¹¹. Fou a través d'aquesta vinculació de "pàtria" i "religió" que l'Església aconseguí recuperar les competències perdudes amb la política educativa republicana i pogué tornar a imposar la seva presència en el currículum escolar, assolint, d'aquesta manera, cert control ideològic sobre l'ensenyament públic —sumat a les competències que ja tenia sobre les escoles de l'Església¹²— i iniciant, així, una important etapa d'adoctrinament que marcarà l'evolució de l'educació espanyola fins als nostres dies.

3.1. Adoctrinament i censura educativa

Tant l'Església com la Falange Espanyola i Tradicionalista i de les Juntes d'Ofensiva Nacional Sindicalista (FET i de les JONS), a través del Front de Joventut creat l'any 1940, tingueren com a principal objectiu l'adoctrinament ideològic de les masses en els valors i principis que promovia el règim franquista¹³, labor que es portaria a terme a partir de la formació patriòtica a l'escola. De tal manera que l'ensenyança primària adquirí sota el franquisme una orientació totalitària on s'impartien els nous valors del règim, focalitzats en unificar la consciència dels espanyols. En relegar l'educació al servei de la política franquista aquesta va patir un fort procés de censura i de selecció dels temes a impartir, control que va implicar la pèrdua de la llibertat educativa.

En aquest nou sistema educatiu espanyol va sorgir una nova lectura d'assignatures que permeteren educar catòlica i patriòticament a l'alumnat i que afavorien a la formació de

¹¹ Gervilla (2006): 538.

¹² Les diferents tipologies d'escola que es van establir durant el franquisme es tractaran en l'apartat 3.5.

¹³ Cruz (2016): 39.

l'“home nou”, el qual era es considerà com a una base cabdal per a la pervivència del nou règim polític¹⁴.

Una d'aquestes assignatures fou la d'Educació Física, ja que «*a través de esta materia los alumnos fortalecen su cuerpo y su espíritu, mejoran su condición física y aprenden nuevos valores cercanos a la ideología imperante.[...] Se quería consolidar unos principios: obediencia, jerarquía, disciplina y amor a España. [...] A través de la Educación Física los españoles podían alcanzar todos los objetivos anteriormente nombrados. [...] La práctica de deportes conseguirá la mejora de la condición física de los españoles. Ellos se sentirán fuertes para poder defender y servir a su país.*»¹⁵ —cal esmentar que aquesta matèria, entre altres, s'impartí de manera diferent per a les nenes¹⁶—. Una altra assignatura que va contribuir als objectius educatius franquistes fou la Geografia, la qual pretenia inculcar als infants la unitat entre les diferents regions, independentment de la distància o divisió física, apel·lant a la unitat espanyola i afavorint, de nou, a un adoctrinament patriòtic en l'ensenyança primària¹⁷.

Així i tot, Història fou la matèria que permeté al règim reafirmar de manera més afectiva els valors que aquest promovia. El passat espanyol, com també l'educació, va acabar relegat al servei de la política, ja que s'impartí a les escoles d'una forma molt esbiaixada en relació amb els interessos del règim. De tal manera que, amb l'elecció dels fets històrics que encaixaven amb la ideologia i els interessos del govern dictatorial, l'assignatura d'Història fou la que va propiciar amb major mesura l'adoctrinament i que serví com a eina cabdal per a la transmissió dels valors nacionals-catòlics. De fet, fou el clar exemple de la censura i control que van patir els continguts educatius, ja que s'exaltava el passat gloriós d'Espanya a través dels fets històrics que permetien promoure la visió unitària del poble espanyol —com podia ser la Reconquesta contra els musulmans, l'època dels Reis Catòlics o el descobriment d'Amèrica l'any 1492—, mentre que es minimitzaven els esdeveniments que es consideraven que atemptaven contra la unitat d'Espanya —com seria el cas de la Segona República espanyola (1931-1936), que era vista com una amenaça que podia portar a la divisió de la nació, i a través de la qual es justificava l'aixecament militar que portà a la Guerra Civil espanyola (1936-1939) i la consegüent dictadura—.

¹⁴ Puellas (1992): 312-313.

¹⁵ Rodríguez (2015): 57.

¹⁶ L'educació femenina es tractarà amb més deteniment a l'apartat 3.3.

¹⁷ Mayordomo (1997): 160.

Aquesta atenció per inculcar una visió oficial de la història que sostingués els interessos del règim per tal de nacionalitzar a través dels fets històrics es plasma a “*El Florido Pensil: memoria de la escuela nacionalcatólica*” (1997) d’Andrés Sopena Monsalve. A partir d’aquesta obra literària satírica i humorística, l’autor narra l’educació franquista realitzant una crítica a l’adoctrinament i l’autoritarisme d’aquest model educatiu que restringia tota llibertat de pensament i de formació crítica¹⁸. Pel que fa als fets històrics, es destaca de manera satírica com s’explicava la importància de la Reconquesta i la glorificació de la lluita dels cristians contra els musulmans per tal de defensar la unitat catòlica, així com el regnat dels Reis Catòlics i els seus èxits en la unitat d’Espanya, l’expulsió dels jueus o el finançament del viatge de Cristòfol Colón a Amèrica — esdeveniment que també es presenta com un acte gloriós on s’obviava la violència exercida sobre els nadius de les terres americanes—.

A través del següent fragment del llibre esmentat es plasmarien molt bé les idees que inculcaven als infants respecte al gloriós passat espanyol: «*nuestro destino histórico es el de faro y norte, luz y guía del mundo. Porque es que hay que ver la de cosas que hemos hecho por el mundo. Ocho, concretamente: 1.ª Humanización y espiritualización del Imperio Romano. 2.ª Conversión y civilización de los bárbaros. 3.ª Expulsión de Europa de las huestes agarenes. 4.ª Derrota de los turcos en Lepanto. 5.ª Defensa de la civilización cristiana y del espíritu grecorromano contra el protestantismo. 6.ª Descubrimiento, conquista y civilización de América. 7.ª Derrocamiento del imperio espúreo de Napoleón I. 8.ª Aplastamiento del bolchevismo ruso-asiático.*»¹⁹.

A més, a partir d’aquesta tergiversació educativa dels fets històrics que es presenten en l’obra d’Andrés Sopena, també es pot observar com el franquisme promovia el racisme servint-se de l’educació. A través del rebuig i discriminació a altres ètnies i l’esteriotipització d’aquestes, com seria la dels jueus, els americans, els africans i els musulmans, tal com es presenta en la mencionada obra, es plasma la ideologia intolerant franquista cap a altres nacionalitats, exaltant-se, per contra, la nacionalitat espanyola: «*Total, que los españoles es que somos la pera; la pera honrada por mejor decir. Una raza sin par de místicos y caballeros, de capitanes y conquistadores, de santos y ascetas [...]. El tipo corriente en otros países es el banquero o el hombre de negocios, cuya vida*

¹⁸ La rigidesa i limitacions del sistema educatiu durant l’etapa nacional-catòlica del franquisme es tractarà en l’apartat 3.4. del present treball, en relació amb l’ensenyança ortodoxa que promovia l’anacrònica Llei Moyano (1854).

¹⁹ Sopena (1997): 208.

se orienta hacia el lucro. Por el contrario, el tipo español por excelencia es el caballero cumplido, creyente, cortés, respetuoso y esforzado, que dedica todas sus energías a la defensa del desvalido y al triunfo de la verdad y del espíritu»²⁰.

Aquesta exaltació de la nacionalitat espanyola va venir de les mans de l'assignatura Formació de l'Esperit Nacional, una nova matèria que passà a formar part dels plans d'estudi de tots els nivells educatius espanyols. Fou una assignatura en la qual s'impartien els valors espanyols que es consideraven necessaris per a instruir als infants per tal d'inculcar-els-hi un caràcter i un esperit fort, recuperant, així, a "l'autèntic espanyol". A més, aquesta matèria serví al govern dictatorial per a enaltir la figura del seu líder Francisco Franco: *«Y así estamos estupendamente, que Franco nos ha devuelto la Patria y un montón de cosas más: un destino, una fe, una conducta, una voluntad nacional y una sed de imperio. A cambio, le hemos aclamado como Caudillo de España y así no debe su posición altísima a los votos ni a la voluntad complaciente de nadie. Y, luego, que es el ciudadano mejor, el más selecto, el superior e indiscutible; y la personificación de España. Casi nada. ¡Ah! y muy trabajador, muy religioso y muy buen padre de familia»²¹.* La Formació de l'Esperit Nacional, per tant, va resultar ser una eina cabdal en la formació patriòtica dels infants i en la cerca de l'adhesió al règim per part de les generacions del moment.

Així i tot, en l'àmbit on l'educació va resultar ser més instrumentalitzada per a l'adoctrinament dels infants fou el religiós. Utilitzada com a eina de control ideològic, la religió va servir per imposar els valors catòlics, plasman el control de l'Església sobre la nova pedagogia i instaurant el seguiment de la seva doctrina en la vida escolar. De tal manera que, a part de l'estudi del catecisme, es varen instaurar activitats religioses a l'escola, com foren l'assistència obligatòria a les misses i altres celebracions litúrgiques que es realitzaven en el context escolar o la implantació de l'oració del Pare Nostre i l'Avemaria diàriament a inicis de les classes, tal com Andrés Sopeña plasma a *"El Florido Pensil: memoria de la escuela nacionalcatólica"*. Amb aquesta implementació de la moral i el dogma catòlic es ressalta la influència que tornà a exercir l'Església en l'educació, sense gran diferència entre els centres públics i privats al tenir en mateixa finalitat de formar a l'home cristià i espanyol²² sota uns valors de lleialtat, ordre, autoritat,

²⁰ Sopeña (1997): 210-211.

²¹ Sopeña (1997): 213-214.

²² Gervilla (2006): 540.

disciplina, germanor, harmonia i jerarquia, dirigits a aconseguir la unitat política amb la instrumentalització de l'ensenyança i l'adoctrinament —objectius i principis que es garantirien amb l'aprovació de la Llei d'Educació Primària de l'any 1945²³— .

Però, per tal de consolidar i homogeneïtzar aquests plantejaments ideològics, que acabarien influint en les pautes de socialització dels espanyols, va ser necessària aquesta selecció dels coneixements que s'impartien a l'escola i, per tant, la urgència de tenir el control i realitzar un procés de censura i unificació dels continguts dels llibres de text escolars, ja que aquests servirien com a vehicle de transmissió de la ideologia del règim dictatorial. Així doncs, tal com ha mostrat Andrés Sopena a partir del temari que s'impartia a les aules, els llibres de text es veurien fàcilment instrumentalitzats pel règim, en especial pel que fa a les matèries de Geografia i Història, com s'ha pogut constatar. A més, aquests presentarien elements propagandístics del règim i estarien impregnats pels valors tradicionals que promovia, exaltant també la figura del dictador.

Per tant, a partir dels llibres de text s'acabaria transmetent la visió del món defensada pels franquistes, la qual era presentada com a veritat absoluta i era assimilada i no qüestionada pels infants, incidint en la seva percepció del món en una etapa vital on era fàcil modelar la seva mentalitat per aconseguir més suport al règim. Aquesta interiorització per part dels alumnes s'assolia a partir de la instrucció mecànica del contingut ideològic dels llibres de text, un model d'ensenyança en el qual, tal com presentà Rafael Altamira l'any 1895, «*se obliga al alumno a que aprenda de memoria hechos cuya verdad descansa en palabra del profesor o del autor, y no se procura despertar en él la facultad crítica, ni el problema de los orígenes y modo de formación de aquellos conocimientos, ni la intuición real del objeto*»²⁴. El fet que Rafael Altamira hagués percebut més de quaranta anys abans la poca utilitat d'aquest model formatiu que es continuaria implementant, il·lustraria el caràcter estanc i l'endarreriment en què estava sotmesa l'ensenyança durant el règim franquista.

3.2. Depuració i repressió de mestres

Malgrat tot, no era suficient amb el control del contingut de l'ensenyança primària, sinó que també fou primordial el control dels docents que impartien dita ensenyança, ja que es

²³ L'esmentada llei es tractarà en l'apartat 4.1. del present treball.

²⁴ Altamira (1895): 3.

considerava que en ells requeia «*la tarea de “cultivar los ideales nacionales”, haciéndoles depositarios de la “misión extraordinaria y sagrada de forjar la grandeza de España”, de que esos niños hoy, “materiales de construcción de la Patria”, tenían que ser conducidos “por la senda de la verdad y del bien”*»²⁵. De tal manera que es va iniciar un procés de repressió contra els intel·lectuals i el professorat que provenien del règim anterior en considerar-se que atemptaven als principis defensats pel règim, així com dels docents dels quals es sospitava que tenien idees afins o simpatitzants amb les organitzacions d'esquerres.

Aquest sanejament o neteja ideològica dels professors per assegurar l'adhesió al règim de les noves generacions passà a ser un tema central pel govern dictatorial, iniciant una purga docent sistemàtica i un control polític i ideològic generalitzat. Aquesta violència política s'havia iniciat ja en els territoris ocupats pels revoltats al llarg del transcurs de la Guerra Civil, però es va acabar articulant arran de la Llei de Responsabilitats Polítiques aplicada el 9 de febrer del 1939, a través de la qual es legitimà l'exclusió o repressió política, militar i administrativa del vençut per tal d'aconseguir una reconstrucció en clau franquista²⁶. El magisteri primari fou el principal afectat —fins i tot en l'àmbit de l'ensenyança privada— d'aquest procés de depuració del personal docent, violant-se els seus drets fonamentals de llibertat individual i d'expressió en veure's jutjat per les seves idees polítiques i religioses. S'iniciaria, doncs, un sistema de repressió sistematitzat, amb un caràcter definit i legitimat per la Junta Tècnica de l'Estat en el qual es jutjaria al funcionariat per actituds polítiques i religioses i no per delictes, mostrant el caràcter autoritari i intolerant de la dictadura i el seu radicalisme polític.

A través de les Juntes depuradores i les seves Comissions, creades per decret l'any 1936, serien jutjats i se'ls atribuirien sentències que podien arribar a sancions econòmiques, socials o, fins i tot, la presó i la mort²⁷ —destacant el trasllat obligat i els càstigs econòmics de suspensió de sou—. Segons indica Salomó Marquès, «*A la comissió hi podien arribar tot tipus de denúncies que no calia justificar i que podien ser anònimes. Qui sí estava obligat a demostrar que les denúncies eren falses o errònies eren les persones denunciades que tenien un termini de deu dies hàbils per aportar la documentació justificativa. [...] Els càrrecs que s'imputen amb més freqüència són per*

²⁵ Gutiérrez (2010): 6.

²⁶ Nicolás (1988): 104.

²⁷ Pablo (2007): 206.

ordre d'importància: ideologia d'esquerres; actituds contràries a la causa nacional; militància en organitzacions afectes a la República; irreligiositat o ateisme; plantejaments pedagògics inacceptables; nacionalisme o separatisme; incompetència professional; conducta privada immoral; no sol·licitar el reingrés; pertànyer a la maçoneria, etc.»²⁸.

Inicialment, aquestes represàlies de tipus professional només anaven orientades als mestres titulars, però davant la necessitat de control ideològic, el grup d'afectats es va ampliar al professorat auxiliar o mestres substituïts, així com als alumnes de les Escoles Normals que estudiaven magisteri. Malgrat tot, el nombre total d'expedients de depuracions que s'haurien tramitat es podrien aproximar a 61.000²⁹, conforme les dades proporcionades per Francisco Morente Valero, resultant en una afectació d'una quarta part del total de docents —tot i que caldria destacar les dures represàlies al magisteri públic català, on un de cada tres mestres es va veure afectat per aquest procés de depuració—³⁰. Aquestes xifres posarien en dubte el nivell d'arrelament que haurien tingut els mestres amb els principis democràtics, laics i progressistes que es promovien durant la Segona República, ja que, tenint en compte el caràcter repressiu franquista, resultaren ser relativament pocs els professors que no superaren la inculpció i es mantingueren fidels amb la causa republicana —tot i que és difícil de quantificar pel fet que s'hauria de considerar la presència de casos on la submissió al règim fou fruit del terror i la por per tal de sobreviure³¹—.

A més, a mesura que avançava el règim franquista, aquest va adquirir un caràcter més permissiu en relació amb la depuració i va disminuir el nombre de sancions que realitzava als docents —en part relacionat amb la falta d'efectius en l'educació, els quals derivaven del mateix procés de depuració³²—. Altrament, també es va permetre la revisió de les sancions que s'havien anat imposant «*siempre y cuando se aportaran nuevos elementos de juicio que pudieran hacer cambiar el signo de la resolución impuesta por la autoridad o cuanto menos sea motivo de estudio por la posibilidad de hacerlo*»³³. A través d'aquesta possibilitat de revisió de les acusacions, es pretenia donar un caràcter més lax i democràtic

²⁸ Marquès (2000).

²⁹ Morente (2001): 672.

³⁰ González-Agàpito (1988): 14.

³¹ González-Agàpito (1988): 15.

³² La falta de personal educatiu es tractarà a l'apartat 3.5.

³³ Pablo (2007): 221.

a aquest acte de violència política que emmascarés la realitat repressiva i d'atemptat contra els drets de les llibertats individuals ideològiques i d'expressió que suposava. Així i tot, una vegada revisades les sancions, els docents afectats havien d'efectuar Cursos d'Orientació Nacionals de l'Ensenyança Primària, els quals estaven impregnats de religió i patriotisme i tenien com a objectiu assegurar una bona formació en la pedagogia que el règim tenia present per tal que el docent mostrés la seva implicació amb els principis franquistes, abandonant tota ideologia dissident³⁴.

En general, per tant, es va acabar destruint tota l'elit pedagògica que havia format part de la República en matèria d'ensenyança per tal de construir l'Espanya desitjada pels franquistes. D'aquesta manera es va justificar la repressió dels docents, ja que es considerava, tal com s'ha esmentat anteriorment, que, al ser els encarregats de formar educativament als infants, aquests podien contaminar amb ideologies contràries al règim a les futures generacions, provocant el trencament de la unitat patriòtica que promovia el govern dictatorial.

3.3. Segregació de les escoles: la Secció Femenina

A part de la censura i l'adoctrinament, procés que passà per la depuració dels docents no afins amb el règim, l'àmbit educatiu durant el franquisme es caracteritzà per una forta segregació a les escoles. L'educació diferenciada fou una qüestió primordial en el control ideològic i moral de la societat espanyola pel nacional-catolicisme, ja que a partir dels principis religiosos es defensà la separació dels sexes. Remarcant les diferències biològiques —distinció basada en la centralitat de la maternitat de la dona³⁵— i del rol que cada sexe exercia en la societat masclista del règim dictatorial —el qual defensava la família tradicional i patriarcal—, l'educació franquista es va caracteritzar per l'exaltació d'aquestes diferències a través de l'educació especialitzada de cada sexe, abandonant, així, la coeducació que promovia la Segona República i promovent un sexisme que encara avui dia està arrelat a la societat espanyola.

Amb la influència de l'Església, l'educació femenina va anar a càrrec de la Secció Femenina, una escissió de la Falange Espanyola Tradicionalista de les J.O.N.S. que estava

³⁴ Gutiérrez (2010): 6.

³⁵ Garcia i Ruiz (2001): 93.

dirigida per Pilar Primo de Rivera. Aquesta educació primària femenina va estar marcada pel fort sexisme del moment que relegava a la dona als rols domèstics en considerar-se inferior a l'home. De tal manera que les nenes es veurién discriminades ja des d'una edat recent i tenien «*la obligación de formarse para ser buena patriota, buena cristiana y buena esposa*»³⁶.

Així doncs, la seva instrucció aniria orientada a preparar-les per a la vida domèstica a partir d'assignatures específiques pel sexe femení, com fou el cas de la matèria Iniciació per a la llar, els continguts de la qual es destacaven per estar relacionats amb la neteja de l'habitable, la cuina, l'economia domèstica, la criança dels infants i el tracte amb el marit —pel fet que s'entenia que la dona havia de servir com a “complement de l'home”³⁷—. A més, l'adoctrinament femení passà per unes pautes de conducta específiques pròpies dels valors que s'atribuïen a la figura femenina —com podien ser l'amabilitat, la dolçor, la protecció...³⁸—, exaltant encara més el sexisme existent. A més, en contra del que s'ha mostrat en l'apartat 3.1. del present treball on es fa referència a la formació física masculina, l'Educació Física femenina es diferencià en tant que es centrava en la preocupació pel bon estat físic encarada a funcions maternes, com seria el fet de parir³⁹.

Aquesta orientació educativa centrada en la capacitació de les nenes com a futures mares i com a acompanyants i ajudants dels seus futurs marits, portà a una visió de l'educació femenina com a quelcom prescindible, en el sentit que més enllà de l'ensenyança primària eren poques les nenes que rebien formació —moltes vegades orientada a professions relacionades amb la dona, com serien les d'infermera o de mestra—, quedant relegades a les tasques de la llar i a la maternitat sense gaires possibilitats d'entrar al món laboral ni encara menys ser participes activament en la societat ocupant llocs amb responsabilitat o de presa de decisions⁴⁰.

3.4. Continuïtat Llei Moyano (1857)

Aquesta educació segregada, la qual no feia més que perpetuar els estereotips de gènere

³⁶ Cruz (2016): 40.

³⁷ Antona i Martín (2021): 754.

³⁸ Garcia i Ruiz (2001): 93.

³⁹ Zagalaz (2001): 10.

⁴⁰ Garcia i Ruiz (2001): 95.

i limitar les oportunitats educatives de les nenes, evidenciava el retrocés que l'ensenyament va patir durant la primera etapa educativa del nacional-catolicisme del franquisme. Aquest endarreriment també fou fomentat per l'adoctrinament dels alumnes, vist anteriorment, i la limitació dels continguts bàsics que aquests adquirien, fet que implicava una uniformitat del coneixement i, alhora, impedia la innovació pedagògica i el pensament crític, afectant negativament al desenvolupament de l'estudiant i a la seva capacitat de comprensió i raonament. Per altra banda, la depuració i repressió que varen patir els docents, els quals, tal com s'ha mostrat, havien de ser afins amb el règim i ensenyar d'acord amb la ideologia establerta, també limità la seva llibertat acadèmica, així com la seva capacitat de transmetre els continguts de forma crítica.

De tal manera que, durant aquesta primera etapa, es va trencar amb totes les innovacions pedagògiques que havia promogut el projecte de modernització i millora de l'educació de la Institución Libre de Enseñanza (1876) —declarada il·legal l'any 1940—. Aquest projecte pedagògic, fundat per Francisco Giner de los Ríos i potenciat per professors i intel·lectuals krausistes, s'havia donat amb la intenció de renovar intel·lectual i moralment Espanya a través de l'ensenyança, car estaven convençuts, segons Gonzalo Capellán de Miguel, de la «*necesidad inmediata de una reforma del hombre a través de la educación, como primer paso para la reforma de la sociedad en su conjunto*»⁴¹.

De manera sintètica, amb la Institución Libre de Enseñanza (ILE) es trencava amb la uniformitat de l'ensenyament i es promovia una educació personalitzada i adaptada a les necessitats individuals de cada alumne, el qual es situava al centre del procés educatiu. Pel que fa al mestre, aquest adquiria un rol de guia en l'aprenentatge dels infants i no d'imposició, per tal de generar-li dubtes i activar-li la seva capacitat de reflexió⁴². A més, es defensava la llibertat de càtedra, en el sentit que el docent gaudia d'autonomia per a poder elegir el contingut que impartia: «*Art. 15. La Institución Libre de Enseñanza es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunidad religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia, y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la propia conciencia del profesor, único responsable de sus doctrinas*»⁴³.

⁴¹ Capellán (2001): 46.

⁴² Pericacho (2021): 58.

⁴³ Estatuts de la ILE (1877): 62-63.

El progrés pedagògic que suposava la ILE, però, va quedar desmantellat⁴⁴ quan el règim dictatorial utilitzà l'educació com a mecanisme per a inculcar la ideologia que defensava i com a transmissor dels valors tradicionals, nacionals i catòlics, restringint, tal com ja s'ha esmentat anteriorment, tota llibertat de pensament i censurant qualsevol idea contrària al règim. Així doncs, aquest panorama de censura, repressió, depuració i adoctrinament presentat fins al moment, limità el progrés i la qualitat de l'ensenyança primària als inicis del franquisme, fet que acabà generant un sistema educatiu estancat.

Aquest endarreriment educatiu també fou fomentat per la persistència d'un model educatiu obsolet: la Llei Moyano (1857). La Llei d'Instrucció Pública, altrament coneguda com a Llei Moyano, la qual no pretenia innovar sinó regular i materialitzar les premisses educatives implementades fins al moment, establia l'ensenyança obligatòria a les escoles públiques des dels sis als nou anys, sent aquesta finançada per institucions locals i només gratuïta per famílies necessitades econòmicament. En l'esmentada llei es defensava un programa educatiu dictat pel govern, qui tenia la potestat acadèmica de fixar els llibres de text a partir dels quals els professors impartien un temari uniformitzat⁴⁵.

El conservadorisme ideològic que reflectia l'anacrònica Llei Moyano, així com la centralització de l'educació que aquesta establia, permetia al règim franquista promoure els seus valors nacionalistes i tradicionals i mantenir un control estricte sobre l'educació, fet que va propiciar la decisió de mantenir-la vigent durant gran part del règim dictatorial. Aquesta continuïtat, però, va endarrerir la modernització i la innovació pedagògica en l'educació primària, ja que limitava la introducció de canvis significatius en el sistema d'ensenyança. Es va establir, per tant, un model educatiu rígid basat en la memorització i l'ensenyança dogmàtica, el qual no fomentava la comprensió dels conceptes sinó només la seva repetició mecànica, influïnt negativament en la capacitat d'anàlisi de l'alumne i prioritzant la retenció d'informació sense l'elaboració d'idees pròpies, d'un raonament lògic o de la resolució de problemes —elements presents en “*El Florido Pensil: memoria de la escuela nacionalcatólica*” d'Andrés Sopeña Monsalve, obra anteriorment mencionada, a partir de la repetició mecànica de fets històrics descontextualitzats o el plantejament de problemes matemàtics on els nens no trobaven sentit lògic en la seva resolució—.

⁴⁴ Junt amb les Escoles de l'Ave María a Granada i l'Escola Moderna a Barcelona, dos altres iniciatives públiques que, conjuntament amb la Institución Libre de Enseñanza, varen suposar un trencament de la lògica pedagògica establerta de finals del segle XIX en promoure grans innovacions i avenços educatius.

⁴⁵ Sevilla (2007): 116.

3.5. Falta d'inversió i escassetat de recursos

A les limitacions que varen caracteritzar l'ensenyança primària durant la primera etapa franquista, presentades anteriorment —adoctrinament dels alumnes, depuració i repressió dels mestres, segregació educativa i el marc legal anacrònic de la Llei Moyano que sustentava les bases de l'educació—, se li ha d'afegir l'abandonament que va patir l'ensenyança primària pública en contraposició amb l'èmfasi que reveren les escoles privades i les escoles nacionals-catòliques —les quals eren gestionades per organitzacions religioses—, junt amb la rellevància que prengué l'ensenyança mitjana en detriment de l'educació primària⁴⁶. La inversió de l'estat en les infraestructures escolars era molt escassa, de tal manera que la majoria d'edificis escolars públics no disposaven d'instal·lacions adequades ni en bon estat, sent la humitat o la falta d'electricitat algunes de les característiques precàries més comunes. A més, les condicions dels docents tampoc eren gaire òptimes a causa dels seus salaris baixos, impedit encara més una educació de qualitat.

Altrament, s'hi suma el poc interès per part de la iniciativa privada i de l'Església per a la construcció d'escoles, implicant que entre 1939 i 1951 quasi no es construïssin edificis escolars en abandonar el pla de construcció d'escoles promogut per la Segona República l'any 1931, i augmentant, d'aquesta manera, el dèficit de places escolars que es veuria desatès fins a l'any 1953⁴⁷ —amb l'aprovació d'una llei de construccions escolars— i, posteriorment, l'any 1956, quan tingué lloc l'emissió del primer pla quinquennal que feia referència a les escoles públiques⁴⁸.

Junt amb aquesta falta d'inversió, s'hi agregaren els escassos recursos que impedièren un bon desenvolupament dels cursos escolars, destacant la falta de personal docent —deficiència directament relacionada amb la política depuradora del govern dictatorial⁴⁹, pràctica repressiva que implicà una necessitat *«para ocupar los cargos vacantes dejados por los maestros apartados del servicio, así como por los desaparecidos o muertos por o durante la guerra»*⁵⁰—.

⁴⁶ Luís (2001): 90.

⁴⁷ La construcció d'escoles per part de l'estat es tractarà en més deteniment en el punt 4.2. del present treball.

⁴⁸ Viñao (2014): 27.

⁴⁹ Veure apartat 3.2.

⁵⁰ Pablo (2007): 222.

4. L'ETAPA IMMOBILISTA I AMB DÈBILS CANVIS PEDAGÒGICS (1945-1959)

4.1. El triomf del nacional-catolicisme: la Llei d'Educació Primària (1945)

La segona etapa educativa de la dictadura franquista es va caracteritzar per la modesta introducció d'innovacions pedagògiques, sent l'aprovació de la Llei d'Ensenyança Primària de l'any 1945 un dels esdeveniments més rellevants d'aquest període d'autarquia. Dita llei «*se puede considerar como el mejor compendio de lo que significó la educación nacional-católica del régimen franquista*»⁵¹, fet que suposaria la consagració d'aquest model educatiu caracteritzat per l'exaltació de la religió i la pàtria, així com per una imposició d'un fort control ideològic, tal com s'ha exposat anteriorment. A més, els valors religiosos es veurien reforçats amb l'esmentada llei, ja que, amb el triomf del principi de subsidiarietat estatal, es reconeixien els drets que l'Església tenia sobre l'ensenyança, delegant-li poder sobre aquest àmbit —en especial pel que fa a una major influència en l'educació elemental⁵²—.

Aquesta llei de caràcter confessional, la qual mantenia la separació de sexes i defensava l'ús normatiu de la llengua espanyola en tota la nació, s'establí sobre els postulats d'universalitat, gratuïtat i obligatorietat, assentant les bases per una educació més accessible. De tal manera que, amb aquesta legislació de l'any 1945, s'ampliava l'edat d'escolarització i es proposava un projecte educatiu que es dividiria en un primer període d'iniciació, un període d'ensenyança obligatòria —el qual estaria format per un període d'ensenyança elemental que aniria dels sis als deu anys i un segon període de perfeccionament orientat als alumnes que tenien la intenció de cursar el batxillerat i que comprendria als infants de deu als dotze anys— i, finalment, el període d'iniciació professional encarat als alumnes d'entre dotze i quinze anys⁵³. A més, també s'establí una cartilla escolar que permetia fer un seguiment de les qualificacions de l'alumne i una major comunicació amb la seva família, així com un certificat dels estudis en educació primària un cop haver completat l'ensenyança. Així i tot, malgrat aquestes modestes innovacions de la Llei d'Ensenyança Primària, el magisteri primari va perdre valor en tant que la llei eximia la necessitat de posseir el títol de batxillerat per tal de formar-se com a professors per a l'ensenyament primari.

⁵¹ Cruz (2016): 42.

⁵² Escolano (1992): 293

⁵³ Cruz (2016): 47-49.

De tal manera que, iniciada la que seria la segona etapa educativa franquista, ens trobem amb un panorama immòbil pel que fa a les innovacions pedagògiques, ja que es caracteritzaria per una certa continuïtat del que havia precedit en l'ensenyança primària fins al moment. Aquesta situació de poca modernitat, però, es veuria en part alterada per la introducció de petits canvis i millores educatives amb objectius renovadors, en especial vinculats amb la incorporació de Joaquín Ruiz-Giménez Cortés com a ministre d'Educació Nacional l'any 1951.

4.2. Modernització dels plans d'estudi: les aportacions de Ruiz-Giménez

Amb l'entrada al Ministeri d'Educació Nacional l'any 1951 de Joaquín Ruiz-Giménez, una personalitat de caràcter catòlic —formant part de l'Associació Catòlica Nacional de Propagandistes (ACNP)— i tendències liberals, s'inicià una etapa on l'Estat s'implicaria amb major grau en el terreny educatiu, suposant una revisió i valoració dels problemes educatius de manera més realista i objectiva i una introducció de criteris pedagògics més moderns i tècnics. La innovació educativa, però, no hauria estat possible sense la readaptació dels patrons arcaics del nacional-catolicisme inicial, consolidats amb la Llei d'Educació Primària del 1945, des de la perspectiva renovadora del nou ministre. Aquesta reformulació del nacional-catolicisme passaria per un reforçament de la confessionalitat en l'àmbit educatiu, així com un augment de la influència dels grups catòlics, enfront d'una reducció del nacionalisme polític que implicaria certa despolitització⁵⁴. Aquesta pèrdua d'influència del sector falangista seria la que propiciaria una major apertura i una relativa llibertat d'actuació que permetria la incorporació de criteris tècnics i més moderns, renovant, així doncs, la política educativa sense atemptar amb els principis franquistes.

De tal manera que s'inicià una etapa orientada a extreure l'ensenyança de l'endarreriment que havia patit durant la primera etapa del règim franquista, mostrat en l'apartat 3 del present treball, començant un procés de modernització que enunciarà la incipient transició que s'estaria gestant cap a una renovació pedagògica del sistema educatiu i una planificació moderna d'aquest⁵⁵.

⁵⁴ Escolano (1992): 290.

⁵⁵ Escolano (1992): 302.

Una mostra d'aquests primers signes moderats d'evolució transitòria de l'estructura educativa es veuria a partir d'un seguit de legislacions promulgades durant la dècada dels cinquanta, d'entre les quals en destaquen l'aprovació de la Llei de Bases de l'Ensenyança Mitjana i Professional del 1949, la Llei d'Ordenació de l'Ensenyança Mitjana de l'any 1953 —que implicaria una reorganització de l'ensenyament mitjançant criteris tècnics— i la Llei de Formació Professional Industrial del 1955 —encarada a la formació de personal qualificat—. Així i tot, pel que respecta específicament al sector primari, és important remarcar la promulgació dels Qüestionaris Nacionals per l'Ensenyança Primària que tingueren lloc l'any 1953, els Centres de Col·laboració Pedagògica del 1957 i la creació del Centre de Documentació i Orientació Didàctica d'Ensenyança Primària (CEDODEP) que data del 1958.

Referent als Qüestionaris Nacionals per l'Ensenyança Primària del 1953, aquests suposaren una acció pionera encarada a regular i instaurar un seguit de pautes en l'activitat pràctica dels mestres per tal d'unificar els continguts que aquests impartien als alumnes i orientar-ne la tasca educativa. Encarregats al Servei d'Inspecció Central, l'elaboració d'aquests qüestionaris no anava adreçada a una innovació escolar, sinó que la seva finalitat radicava en l'adaptació de l'ensenyança tradicional, des d'una perspectiva didàctica, als nous criteris pedagògics que s'estaven introduint⁵⁶. Aquesta adaptació i reorientació educativa, segons Agustín Escolano Benito, «*era de obligado cumplimiento para las escuelas primarias oficiales y sólo orientadora para las privadas*»⁵⁷. Malgrat que aquests qüestionaris suposarien una primera iniciativa que marcaria aquests primers indicis de voluntat renovadora de l'educació, es presentaren dificultats en la seva aplicació a causa de l'escassa predisposició dels docents davant la seva habituació al model educatiu memorístic promulgat durant la primera etapa educativa franquista⁵⁸.

La segona innovació que realitzà el Ministeri d'Educació Nacional en l'àmbit de l'ensenyament primari fou la referent als Centres de Col·laboració Pedagògica, reunions en les quals el personal docent s'agrupava per tal d'analitzar conjuntament els problemes que havia de fer front l'ensenyança primària —tant pel que fa a l'organització com als mètodes didàctics—, i, fruit d'aquesta interacció, poder superar les limitacions educatives per tal d'assolir un major grau de perfeccionament i millora en la formació dels infants.

⁵⁶ Mayordomo (1997): 162.

⁵⁷ Escolano (1992): 298.

⁵⁸ Mayordomo (1997): 162-163.

Així i tot, fou la creació del Centre de Documentació i Orientació Didàctica d'Ensenyança Primària (CEDODEP) de l'any 1958 la iniciativa que plasmà amb més assertivitat la voluntat innovadora de la pràctica dels mestres en les escoles primàries d'aquesta etapa educativa al ser «un programa ambicioso que expresaba la intencionalidad modernizadora del sistema»⁵⁹. La seva finalitat era recopilar i proporcionar recursos didàctics als mestres, així com brindar serveis d'orientació i assessorament per tal d'abandonar els mètodes memorístics i impartir el temari d'una forma més dinàmica i encoratjadora pels alumnes⁶⁰.

A més, a aquestes tres innovacions de l'aparell administratiu que marcaven els inicis de la transició cap a la modernització, se li han de sumar les accions renovadores relatives a la construcció de centres educatius. Tal com s'ha mostrat a l'apartat 3.5. de l'estudi, entre els anys 1939 i 1951 es constata una escassa edificació d'escoles per la falta d'inversió i recursos, portant a un agreujament del dèficit de places escolars. Aquesta insuficiència es veurà abordada pel ministre Joaquín Ruiz-Giménez i els seus esforços per a fomentar l'escolarització a partir de noves construccions escolars, així com per a millorar les condicions de les instal·lacions educatives públiques existents⁶¹. Com a resultat d'aquest interès sorgí l'aprovació de la Llei sobre Construccions Escolars de l'any 1953, a través de la qual es normalitzaven la construcció —amb l'objectiu de fer front a les demandes d'escolarització del moment— i el manteniment d'edificis educatius —amb la finalitat d'assolir unes condicions de seguretat i qualitat òptimes per a millorar l'ensenyança—.

Altrament, també destaca una altra iniciativa promoguda pel Ministeri d'Educació Nacional durant la dècada dels cinquanta: «la puesta en marcha, a partir de 1956, del plan quinquenal de construcciones escolares, que si bien no llegó a resolver el déficit endémico de centros educativos —reforzado ahora por los efectos inducidos por las primeras migraciones—, fue sin duda el primer intento del régimen por afrontar con cierto rigor el problema de la enseñanza primaria»⁶². Així i tot, la construcció de 25.000 centres escolars no fou suficient per a assolir la xifra estimada de 34.000 escoles necessàries per a erradicar el problema de l'escolarització⁶³ —tot i suposar una reducció considerable, significant les dades més positives fins aleshores—.

⁵⁹ Escolano (1992): 301.

⁶⁰ Mayordomo (1997): 164.

⁶¹ Cruz (2016): 44.

⁶² Escolano (1992): 292.

⁶³ Cruz (2016): 45.

No obstant això, s'hauria de tenir en consideració si aquestes construccions d'instal·lacions educatives realment no es varen dur a terme perquè l'escassetat de recursos n'impedia el seu finançament o per l'afany del Ministeri d'Educació Nacional d'evitar entrar en competència amb els establiments educatius no estatals, és a dir, amb els pertanyents a l'Església i els centres privats⁶⁴. Tanmateix, la falta de recursos que impedièn la plena introducció de les mesures innovadores anteriorment mencionades era un fet, implicant que no es poguessin dur a terme les ratificacions necessàries per aconseguir les millores educatives proposades pel Ministeri d'Educació Nacional en el transcurs de temps que va entre el 1945 i el 1959. Aquesta manca de recursos, propiciada per la política autàrquica que havia adquirit el govern dictatorial, portà, tal com presentà Manuel de Puelles Benítez, a la necessitat de «*la implantación progresiva de la libertad económica, con la consiguiente apertura al mundo exterior y la búsqueda de una mayor racionalidad y eficacia en el sector público*»⁶⁵, implicant l'inici —marcat pel Pla d'Estabilització Econòmica de l'any 1959— d'una nova etapa del franquisme: la tecnocràcia.

⁶⁴ Gutiérrez (2010): 12.

⁶⁵ Puelles (1992): 315.

5. DESENVOLUPAMENT TECNOCRÀTIC EDUCATIU (1959-1975)

La tercera i darrera etapa franquista va suposar un gir en l'orientació política del govern del règim dictatorial per les exigències econòmiques i la urgència de modernització, les quals implicaren l'entrada de tecnòcrates a càrrecs executius. La incorporació d'aquests tècnics experts i membres de l'organització religiosa Opus Dei, tot i que fou qüestionada davant del dubte de «*com és possible que un grup “tradicionalista”, “reaccionari” i “integrista” pugui jugar un paper (comparativament) “progressista”, poc o molt “liberal” (ni que sigui amb el peculiar “liberalisme” de la tecnocràcia), i d'adopció de posicions “modernitzadores” (ni que sigui amb innegables dosis de “despotisme il·lustrat”)?*»⁶⁶, fou cabdal per a la integració del país al mercat internacional i per les millores econòmiques i del nivell de vida dels espanyols. Per tant, sota aquesta influència tecnocràtica, i adquirint una nova estratègia transformadora on l'abandonament de l'aïllament econòmic passà a ser una prioritat, s'inicià un procés d'«*exaltación del consumo de bienes y servicios, [...] la búsqueda de una nueva clase media que sirva de “colchón” entre las clases altas y bajas de la sociedad, la ponderación de la racionalidad, la exaltación de la eficiencia, etc.*»⁶⁷, en definitiva, un desenvolupament que portà a un creixement industrial i un increment de la renda per càpita, així com del producte nacional brut.

Aquesta expansió econòmica —vinculada a canvis socials, com podien ser l'èxode rural o les emigracions que estaven tenint lloc cap a països industrialitzats—, hagué d'anar lligada amb una millora del sistema educatiu. Segons un informe emès pel Banc Mundial l'any 1961, on es detallaven un seguit de pautes necessàries per a assolir un bon nivell econòmic, una educació general de qualitat era essencial per a obtenir una mà d'obra especialitzada i qualificada⁶⁸. Així doncs, el nou govern dictatorial fou conscient de la urgència d'operar per a una millora qualitativa i quantitativa d'una ensenyança espanyola que es trobava en una situació deficitària per tal que pogués fer front a les noves exigències industrials, posant l'educació en un pla de primera importància.

De fet, fou el sorgiment d'aquestes demandes la que acabaria portant a l'elaboració de diversos treballs d'investigació, el més important dels quals seria el que culminaria en la

⁶⁶ Estruch (1993): 328-329.

⁶⁷ Puellas (1992): 315.

⁶⁸ Mayordomo (1997): 153.

publicació de les “*Bases para una nueva política educativa*” del 1969 per part del Ministeri d'Educació Nacional, també conegut com a Llibre Blanc⁶⁹, que resultava ser, segons Antonio Viñao Fargo, una crítica «*sobre las deficiencias de un sistema educativo totalmente obsoleto y desfasado en relación con las demandas y necesidades de una sociedad industrial*»⁷⁰. En aquest treball d'investigació es presentava un diagnòstic de les carències educatives —en especial les desigualtats presents davant l'ensenyança— i les seves possibles solucions per a transformar el model pedagògic espanyol i adaptar-lo als nous temps, si bé continuava perpetuant els principis del règim i la tradició cristiana⁷¹.

Malgrat tot, el desenvolupament econòmic que tingué lloc i aquestes necessitats de millora de l'ensenyança esmentades no varen anar acompanyades d'un canvi del sistema polític, el qual es presentà acèrrim a la tendència que havia seguit fins al moment⁷², amb impossibilitats de donar respostes a les noves demandes i prendre mesures paral·leles i en consonància amb les econòmiques. Tanmateix, pel que fa al terreny de l'ensenyament, sí que l'activitat política del govern va propiciar un seguit de reformes que continuaren amb el mateix caire innovador que les mesures preses durant l'etapa educativa franquista d'entre els anys 1945 i 1959, tot i que encara foren reformes parcials que no s'acabaren d'ajustar o no responien als accelerats canvis que s'estaven produint a la societat⁷³.

5.1. La voluntat d'adequació de les estructures educatives: les mesures polítiques precedents a la Llei General d'Educació de l'any 1970

Després de la fi del mandat de Joaquín Ruiz-Giménez com a ministre d'Educació Nacional l'any 1956 —fruit de les reivindicacions estudiantils universitàries⁷⁴ i del seu distanciament del règim que el portà a l'adquisició de postures democràtiques-cristianes oposades al franquisme, així com a la posterior fundació de la revista “*Cuadernos para el Diálogo*” l'any 1963⁷⁵—, i la successiva ocupació del càrrec durant sis anys per part de Jesús Rubio García-Mina, fou Lora Tamayo qui l'any 1962 inicià la seva presidència

⁶⁹ Seria el precedent de la Llei General d'Educació de l'any 1970, tractada a l'apartat 5.2. de l'estudi.

⁷⁰ Viñao (2014): 29.

⁷¹ Escolano (1989): 8.

⁷² Puellas (1992): 316.

⁷³ Pericacho (2021): 68.

⁷⁴ Veure apartat 5.3.

⁷⁵ Muñoz (2006): 288.

al Ministeri. La seva pujada al càrrec significà una nova etapa en l'àmbit educatiu, ja que el catedràtic de Química Orgànica i simpatitzant de l'Opus Dei centrà la seva política educativa en una simbiosi entre l'ensenyament i la ciència, comportant una nova perspectiva en les lleis que emanaren del seu mandat. Les seves propostes legislatives anaven encarades a una expansió de l'escolarització i a la solidificació d'una base cultural general pel desenvolupament intel·lectual del conjunt de la societat⁷⁶. Com a resultat de les pretensions del nou ministre sorgiren un seguit d'ordenances legals que varen modernitzar i millorar l'educació.

La llei més destacable fou la del 1964 a través de la qual es prolongava legalment l'obligatorietat escolar, que passà dels dotze als catorze anys. Aquesta mesura tenia com a finalitat la cerca d'una major formació dels joves i un augment de la seva qualificació per a la inserció al mercat laboral, pretensió relacionada amb el desenvolupament econòmic que s'estava donant al país.

Altrament, també destaca la nova Llei d'Educació Primària del 1965, a través de la qual es renunciava al principi de subsidiarietat estatal que caracteritzà la Llei d'Educació Primària del 1945, prèviament esmentada, i també suposà una modificació dels plans de formació del magisteri primària, en el sentit que retornava l'exigència d'un títol en estudis de batxillerat per tal d'accedir a la formació per a la docència⁷⁷ —requisit prèviament suprimit per la llei precedent—. Finalment, una altra mesura que suposà una gran innovació fou la Llei sobre la Unificació de les Ensenyances Mitjanes de l'any 1967, a través de la qual es pretenia assolir els objectius ja esmentats del ministre d'Educació Nacional d'instaurar una base cultural general per a millorar intel·lectualment la comunitat espanyola.

A més, caldria esmentar l'acció desenvolupada pel Centre de Documentació i Orientació Didàctica d'Ensenyança Primària, ja presentat anteriorment⁷⁸, ja que, sota una nova lògica tecno-burocràtica, va cercar la formació integral de la societat a partir d'avenços pedagògics com foren: *«la introducció de la noció de curso y de las unidades didácticas como instrumentos de trabajo escolar, de los niveles mínimos a alcanzar en cada uno de los ocho cursos de la enseñanza primaria, de las pruebas de promoción de*

⁷⁶ Mayordomo (1997): 167.

⁷⁷ Viñao (2014): 28.

⁷⁸ Veure apartat 4.2.

*curso —de índole nacional en los cursos 4.º y 8.º—, de unos nuevos cuestionarios nacionales, de un libro de escolaridad obligatorio y de un nuevo cuerpo de directores escolares»*⁷⁹. Remarcant, en especial, la redacció d'aquests nous Qüestionaris Nacionals per l'Ensenyança Primària que sorgiren l'any 1965 i que, continuant amb les pretensions innovadores dels Qüestionaris Nacionals del 1953, prèviament introduïts, varen suposar una reforma curricular modernitzadora encarada a la millora didàctica i cultural per a assolir una qualitat més profunda de l'educació espanyola.

Aquestes mesures presentades pel ministre Lora Tamayo suposaren una millora notable en l'ensenyança, tot i que deixà pendants algunes innovacions cabdals per a aconseguir els objectius de millora qualitativa i quantitativa de l'educació, com seria el cas de la coeducació escolar, la millora de les condicions laborals dels mestres o el dèficit escolar —relatiu a aquest últim aspecte, malgrat la Campanya d'Alfabetització empresa l'any 1963, l'escolarització continuà sent un problema latent—. En definitiva, i malgrat l'endarreriment escolar i les adversitats a les quals va haver de fer front Lora Tamayo mentre estava al càrrec—en especial les revoltes estudiantils que suposaran la seva dimissió l'any 1968 i que anteriorment ja havien implicat la fi del mandat de Joaquín Ruiz-Giménez l'any 1965⁸⁰—, va emprendre unes propostes legislatives modernitzadores, ja iniciades en l'anterior etapa educativa franquista —en especial arran de les innovacions introduïdes per l'antic ministre Ruiz-Giménez— que assentarien les bases d'una labor reformadora de l'educació que acabaria culminant l'any 1970 amb l'aprovació de la Llei General d'Educació⁸¹. De fet, en el preàmbul de l'esmentada llei hi consta la necessitat de transcendir aquestes dèbils modernitzacions presentades fins al moment i realitzar una renovació global del sistema educatiu: *«Las reformas parciales que se han ido introduciendo en nuestro sistema educativo, particularmente en los últimos treinta años, han permitido satisfacer en medida creciente la demanda social de educación y hacer frente a nuevas exigencias de la sociedad española. Pero es necesario reconocer también que generalmente se ha ido a la zaga de la presión social, al igual que en la mayor parte de los países y, sobre todo, que los problemas educativos que tiene planteados hoy nuestro país requieren una reforma amplia, profunda, previsoramente, de las necesidades nuevas, y no medidas tangenciales y apresuradas con respecto de remedio de*

⁷⁹ Viñao (2014): 28.

⁸⁰ Veure apartat 5.3.

⁸¹ García i Ruiz (2001): 324.

urgencia. El convencimiento de la necesidad de una reforma integral de nuestro sistema educativo ha ganado el ánimo del pueblo español. Esta Ley viene precedida como pocas del clamoroso deseo popular de dotar a nuestro país de un sistema educativo más justo, más eficaz, más acorde con las aspiraciones y con el ritmo dinámico y creador de la España actual»⁸².

5.2. La Llei General d'Educació (1970): aportacions i limitacions

Així doncs, i amb la pujada al càrrec de José Luis Villar Palasí com a nou ministre d'Educació Nacional, es varen dur a terme un seguit de mesures encarades especialment a l'ensenyança primària, considerant necessària l'acció sobre les bases educatives per a assolir aquesta transformació general de tots els nivells: *«De ahí que decidiera él y su equipo abordar de forma global los problemas del sistema educativo, rehaciéndolo de tal forma que se garantizara inicialmente una formación básica de la población; luego un bachillerato que no fuera tan clasista e integrara la formación profesional; y finalmente una universidad que estuviera más en conexión con las necesidades sociales y un cierto desarrollo investigador»⁸³*. De tal manera que, gràcies a la seva capacitat d'anàlisi i lectura de les problemàtiques, va aconseguir acomplir una gran tasca d'investigació i de crítica al sistema educatiu —plasmada en el Llibre Blanc de l'any 1969, introduït anteriorment—, labor que culminarà amb l'aplicació de la Llei General d'Educació de l'any 1970 i que fou l'expressió més clara d'aquesta cerca de transformació i modernització general de tots els nivells de l'ensenyança. Així i tot, s'ha de tenir en compte que aquesta mesura no implicava *in situ* aspectes innovadors respecte a les estructures educatives europees, les quals ja seguien una mateixa tendència progressista, sinó que cal remarcar que va suposar realment una llei moderna pel que fa a la configuració educativa del règim⁸⁴.

Adquirint trets reformadors amb alts nivells de científicisme i, a més, una neutralitat ideològica que diferia dels principis del règim dictatorial, aquesta llei de caràcter híbrid combinava, segons Manuel de Puelles Benítez, la introducció d'elements modernitzadors com serien, tal com seguidament es tractarà, la cerca de la igualtat d'oportunitats i el

⁸² Preàmbul Llei General d'Educació (1970).

⁸³ Garcia i Ruiz (2001): 325.

⁸⁴ Garcia i Ruiz (2001): 325.

trencament d'una educació desigual —junt amb una ensenyança única i comuna per a tots els infants realitzada mitjançant mètodes didàctics—, amb elements tecnocràtics que implicaven una concepció econòmica d'inversió en l'educació pel desenvolupament del mercat laboral i una major eficiència d'aquest⁸⁵.

El resultat d'aquest encreuat fou una llei que configurava una educació preescolar dividida en dos cicles —el jardí d'infància orientat als nens de dos i tres anys, i l'Escola de Parvulari dels quatre al cinc—; una primera etapa educativa bàsica general, obligatòria i gratuïta dels sis als tretze/catorze anys —articulada a partir d'una etapa inicial de “caràcter globalitzat” que comprenia les edats de sis als deu anys, i una segona de “ramificació moderada” de l'ensenyança dels deu als tretze/catorze en funció dels alumnes que continuaven amb els estudis o els qui es dirigien a la formació professional—; seguida d'una segona etapa educativa destinada als nens de tretze/catorze a setze anys i que rebria el nom de Batxillerat Unificat i Polivalent (BUP); el Curs d'Orientació Universitària (COU), el qual durava un any i estava destinat als alumnes de disset anys; i, finalment, l'educació universitària de tres a cinc anys de duració. A més, també cal afegir-hi la Formació Professional pels alumnes que es dirigien a la inserció del món laboral en una edat més primerenca, així com una educació per a adults de caràcter permanent⁸⁶.

Pel que pertoca a l'ensenyament primari, el qual es passà a anomenar Educació General Bàsica (EGB), amb la Llei General d'Educació s'aconseguia suprimir les proves necessàries per a cursar estudis superiors, trencant, així, amb les barreres que implicaven una forta diferència i discriminació entre l'educació popular de les classes més desfavorides i les classes mitjanes i altes que tenien més possibilitats d'accedir als estudis superiors. Amb la instauració d'aquest model únic, obligatori i gratuït, per tant, s'obtenia l'abolició de la divergència existent del futur acadèmic entre els alumnes de diferents procedències socials i oferir una formació igualitària per a tots els espanyols que permetés la integració de tots els ciutadans a l'educació i n'assegurés la seva igualtat d'oportunitats⁸⁷ —aquesta integració total dels ciutadans espanyols també passaria per l'adopció de mesures referents als discapacitats, de les quals la Llei General d'Educació resultaria un pas inicial cap a l'escola inclusiva actual—.

⁸⁵ Puellas (1992): 316.

⁸⁶ Cruz (2016): 59.

⁸⁷ Viñao (1992): 48.

Així doncs, s'aconseguí “democratitzar l'ensenyança” en detriment del model classista que promulgava la Llei Moyano (1857), posant en evidència la continuïtat de la base legal que sustentava l'educació fins aleshores, la qual fou posada en dubte tal com es plasmà en el preàmbul de la nova legislació: *«El marco legal que ha regido nuestro sistema educativo en su conjunto respondía al esquema ya centenario de la Ley Moyano. Los fines educativos se concebían de manera muy distinta en aquella época y reflejaban un estilo clasista opuesto a la aspiración, hoy generalizada, de democratizar la enseñanza. Se trataba de atender a las necesidades de una sociedad diferente de la actual [...]. Era un sistema educativo para una sociedad estática»*⁸⁸.

Aquest trencament de la base legal que regí l'educació durant més d'un centenari, i la consegüent ruptura amb una estructura dual on no prevalien les capacitats dels alumnes sinó els seus recursos econòmics, va ser una de les aportacions més rellevants de la nova llei, car introduïa una polivalència educativa específica pels diferents destinataris. Així i tot, aquesta innovació va quedar sobre el paper, ja que la seva aplicació final no anava en concordança amb els postulats inicials a causa de la concepció que es tenia de la Formació Professional: *«el carácter marginal, y no académico, de la Formación Profesional, en comparación con el Bachillerato; la influencia en los profesores del juicio del que creen que van a ser objeto por aquellos otros que vayan a recibir después a sus alumnos; la natural tendencia a dirigirse explicar y enseñar a y en función de los “mejores”, dejando a un lado a los que no se acercan al canon del “buen alumno”; y un largo etcétera»*⁸⁹.

La voluntat d'una educació especialitzada no només va anar en funció del futur que volia emprendre l'alumne en qüestió, sinó que també es cercava una docència entesa i qualificada en àrees de coneixement específiques per tal de poder impartir els continguts amb un major grau de qualitat. Malgrat aquesta pretensió, la plantilla de professors va resultar ser insuficient per assumir el nivell de treball que implicava aquesta organització de la docència, suposant una altra limitació en l'aplicació total de les reformes que promulgava la Llei General d'Educació. A més, la falta de recursos també va impedir que innovacions pedagògiques —com serien els mètodes didàctics, creatius i reflexius o el progrés científic— fessin front a les arrelades particularitats educatives que havien caracteritzat les anteriors etapes educatives del franquisme, és a dir, la memorització i l'ensenyança dogmàtica.

⁸⁸ Preàmbul Llei General d'Educació (1970).

⁸⁹ Viñao (1992): 66.

No obstant això, aquest panorama va millorar en termes d'escolarització, ja que un dels èxits més importants que va portar la nova reforma educativa fou la reducció del dèficit educatiu. Per primera vegada es podia parlar d'un país escolaritzat, pel fet que «*La escolarización total, en términos estadísticos, se alcanzaría en el curso 1974-1975*»⁹⁰, si bé aquesta escolarització es donà en instal·lacions deplorables que no garantien la qualitat educativa car la falta de finançament va impedir poder fer front a l'elevat nombre d'alumnes, portant a solucions ràpides de construcció d'aules i espais a un baix cost i que no garantien uns serveis bàsics.

Així doncs, l'aplicació de la llei no va assolir els resultats esperats malgrat que els seus objectius suposaren un trencament respecte dels principis educatius franquistes tradicionals plasmats en la Llei General d'Educació de l'any 1945, anteriorment esmentada —amb l'erradicació del principi de subsidiarietat estatal o la implantació de noves mesures com ara la possibilitat que les regions bilingües poguessin impartir una formació en una segona llengua que no es tractés de la nacional, en relació amb la ruptura de la uniformitat que «*impide que cada Centro docente sea considerado en su situación peculiar y en la singularidad de las condiciones derivadas del pueblo, de la ciudad y la región donde se halle enclavado y de los alumnos a los que está destinado a servir*»⁹¹, i, per tant, la introducció d'una modesta tolerància per part del règim dictatorial—. A part de la presència d'aspectes que no s'acabaren de solucionar com, per exemple, la gratuïtat —a causa de l'existència de «*cuotas de reserva de plaza, gastos de transporte, comedor y por actividades complementarias o extraescolares*»⁹²—, problemàtica que avui dia encara està present i que implicaria diferències entre els alumnes, així com matèries no abordades per la llei —especialment la coeducació— i que impedièren una tasca realment modernitzadora i reformadora, la Llei General d'Educació del 1970 va haver de fer front a forts impediments.

Les limitacions externes, com fou el cas de la crisi econòmica del petroli del 1973, el boom demogràfic dels anys seixanta o la falta de voluntat política per a l'aplicació total de les mesures plantejades —ja que l'organització administrativa no anava en concordança amb un projecte pedagògic tant revolucionari pel context dictatorial on es presentava—, es varen sumar a les males condicions salarials dels mestres i a la seva falta

⁹⁰ Viñao (1992): 50.

⁹¹ Preàmbul Llei General d'Educació (1970).

⁹² Viñao (1992): 55.

de formació docent que impedia que tinguessin les capacitats per a implementar correctament dites reformes. De fet, la insatisfacció dels mestres va portar al sorgiment d'una oposició important d'una part del sector que s'incorporà als Moviments de Renovació Pedagògica⁹³, defensant alternatives democràtiques al sistema oficial i considerant que *«la ley de 1970 solo era un esfuerzo, por lo demás inútil, para alargar la vida del mismo, introduciendo unas reformas meramente tecnocráticas y aparentemente modernizadoras en un sistema político cuyo final estaba ligado a la vida del dictador»*⁹⁴. Així i tot, la resistència més remarcable a la nova normativa provenia dels sectors franquistes, en especial l'Església catòlica, ja que veuria suprimides les subvencions estatals que havia estat adquirint per l'abolició del principi de subsidiarietat de la nova legislació educativa.

En definitiva, totes aquestes resistències i limitacions respecte a la nova reforma varen confluïr perquè no es poguessin implementar les premisses originàries que promulgava malgrat que aquesta llei significués la culminació del procés modernitzador —que ja inicià Joaquín Ruiz-Giménez amb la seva pujada al càrrec de ministre d'Educació Nacional l'any 1951⁹⁵— i d'assoliment d'una escola única, obligatòria i gratuïta, suposant el progrés educatiu més important donat fins al moment.

5.3. Crítica al sistema educatiu espanyol: els Moviments de Renovació Pedagògica i les influències que reberen

Aquest progrés educatiu que comportava la Llei General d'Educació, però, no fou suficient pels moviments crítics-renovadors, tal com s'ha esmentat anteriorment, els quals ja havien sorgit a la dècada dels seixanta, però que proliferaren en especial durant els anys setanta, concretament arran de la crisi franquista. A mitjans dels anys cinquanta ja es feren presents els primers descontents, en mans d'estudiants universitaris, respecte a les estructures educatives autoritàries del règim. Defensant nous enfocaments educatius que promoguessin la crítica i la reflexió, i oposant-se a la restricció i censura franquista, els estudiants universitaris havien organitzat una sèrie de manifestacions i aldarulls que suposaren la fi de l'etapa ministerial de Joaquín Ruiz-Giménez l'any 1965⁹⁶.

⁹³ Veure apartat 5.3.

⁹⁴ Viñao (2014): 30.

⁹⁵ Veure apartat 4.2.

⁹⁶ Viñao (2014): 28.

Aquestes reivindicacions educatives també passaren a ser promogudes per un sector important de docents de caràcter crític, els quals, davant les deplorables condicions laborals i educatives en general, qüestionaven els plantejaments pedagògics tecnocràtics i s'afegiren als anomenats Moviments de Renovació Pedagògica⁹⁷, «*alternativas pedagógicas a un sistema que se considera ineficaz por las tasas de fracaso que genera y por su inadecuación a las necesidades sociales*»⁹⁸. Aquests moviments crítics i d'innovació pedagògica s'articularen a partir de reclamacions de caràcter democràtic, en el sentit que diferien del model d'escola franquista i del règim polític dictatorial endarrerit, el qual no anava en concordança amb el desenvolupament econòmic que estava tenint lloc a conseqüència de l'entrada de grups de tecnòcrates al govern i l'obertura política que suposà tal introducció, com s'ha esmentat anteriorment.

Els Moviments de Renovació Pedagògica tenien per objectiu transformar l'educació —a partir de la recuperació de l'herència pedagògica prèvia a la Guerra Civil espanyola⁹⁹— i crear una escola popular, pública i democràtica preocupada i vinculada a les qüestions socials¹⁰⁰. Tot i certs matisos i particularitats, en general «*mantenían una línea pedagógica común: la consecución de una escuela crítica, integral, activa, co-educativa, humanista, democrática, con potencialidad transformadora y abierta a la participación con el medio*»¹⁰¹.

El principal moviment crític-renovador fou l'Associació de Mestres Rosa Sensat, una organització docent que sorgí als anys seixanta, impulsada pels sectors catòlics catalans més progressistes, de la mà de quinze mestres que cercaven una millora en la seva formació i que, recuperant els patrons que havien seguit les Escoles de la Mancomunitat (1914-1923) i les Escoles de la Generalitat republicana (1930-1935), varen recuperar l'any 1966 les Escoles d'Estiu —constituint «*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»¹⁰²—, junt amb el

⁹⁷ Viñao (2014): 29.

⁹⁸ Escolano (1989): 25.

⁹⁹ González-Agàpito (1994): 145.

¹⁰⁰ Pericacho (2021): 71.

¹⁰¹ Pericacho (2021): 74.

¹⁰² Escolano (1989): 24.

foment d'altres iniciatives com foren els cursos d'hivern, els seminaris i els grups de treball¹⁰³.

L'Associació de Mestres Rosa Sensat significà la gran inspiració pels moviments renovadors posteriors car impulsà un canvi en la formació dels docents encarada a la reflexió i a un intercanvi d'idees, elements que feren de la organització docent catalana una alternativa subjacent a una «*“escuela nacional” molt degradada després de la repressió i a una escola confessional que també havia renunciat les fites de renovació*»¹⁰⁴.

La consideració de l'escola com una eina mitjançant la qual es podia transformar la societat mostrava la influència que la Institució Rosa Sensat rebé de Giner de los Ríos — junta amb altres influències pedagògiques internacionals, com serien Célestin Freinet, Paulo Reglus Neves Freire o Lorendo Milani—, qui defensava que «*la educación tenía que ser un motor de cambio social, la escuela, mediante el pensamiento, debía impulsar la transformación del país y formar a ciudadanos preparados para ello*»¹⁰⁵. El retorn de les idees pedagògiques quasi un segle després del qui fou un dels principals impulsors de la Institución Libre de Enseñanza (1876)¹⁰⁶ mostra la rellevància que va tenir la institució educativa i el llegat renovador que deixà. Altrament, considerant que Giner de los Ríos estigué «*profundamente implicado en la elevación cultural y la regeneración democrática de la sociedad a través de la educación*»¹⁰⁷ i aspirava a “superar l'obsolet”, i que aquestes eren pretensions afins a l'Associació de Mestres Rosa Sensat i els Moviments de Renovació Pedagògica en general quasi una centúria posterior, il·lustra amb plenitud la decadència a la que estava sotmesa l'educació espanyola a finals de la dictadura franquista. És a dir, el fet que aquests moviments trobessin en el passat una modernitat en la qual s'havia de retornar, posa en manifest la magnitud de l'endarreriment present en l'àmbit educatiu.

Aquest deteriorament i endarreriment, tal i com s'ha mostrat al llarg de l'estudi, estigué fortament alimentat pel franquisme —malgrat l'intent d'implantació de reformes educatives modernitzadores de les últimes dècades— i les limitacions que comportaren la visió conservadora del règim dictatorial, així com el control ideològic i la censura que

¹⁰³ Pericacho (2021): 72.

¹⁰⁴ González-Agàpito (1994): 146.

¹⁰⁵ Pericacho (2021): 76.

¹⁰⁶ Veure apartat 3.4.

¹⁰⁷ Pericacho (2021): 76.

aquest imposà a la societat espanyola. A la fi del franquisme, arran de la defunció del dictador Francisco Franco l'any 1975, per tant, subsistien considerables limitacions i problemàtiques educatives que s'hagueren de fer front durant l'etapa de la transició democràtica, quan es promulgarien reformes que haurien assentat la base en les demandes de canvi dels moviments crítics-renovadors, els quals posaren en manifest la urgència d'abordar una transformació del sistema educatiu i superar els vestigis heretats del règim dictatorial.

6. CONCLUSIONS

En la present anàlisi acurada de les problemàtiques i limitacions que afectaren l'educació durant el franquisme i, concretament, a l'ensenyança primària pública, s'ha pogut constatar la implicació que tingué el règim dictatorial en l'evolució del desenvolupament acadèmic i de la societat espanyola en general. Amb el trencament de l'argumentari republicà derivat de la imposició de la dictadura —tret de la continuïtat de l'anacrònica Llei Moyano (1857) que, amb el seu caràcter conservador, permetia al règim sustentar un programa educatiu uniformitzat—, així com el consegüent procés de censura, depuració i repressió per a imposar els valors patriòtics i religiosos franquistes, començà un període estanc pel que fa a l'àmbit educatiu que durarà més de tres dècades.

Servint-se, per tant, de la manipulació i el control de l'educació —la qual percebien com un mer mecanisme d'imposició d'aquests valors conservadors i nacionalistes— per tal de perpetuar-se en el poder, el règim dictatorial cercava una societat dòcil i sotmesa a la ideologia franquista, impedit el sorgiment de qualsevol pensament crític que posés en dubte la seva autoritat. Així i tot, es pot constatar com al llarg del règim franquista les lleis emeses durant aquest període no foren estanques sinó que, tot i la rigidesa i dogmatisme que presentava el govern dictatorial, hi hagué temptatives d'innovació i modernització de les estructures educatives.

Malgrat aquest camí emprès encarat cap a modernitzacions pedagògiques orientades a una millora de la qualitat del sistema educatiu, aquestes foren modestes i superficials, implicant la manca d'un fort impacte significatiu en l'aplicació pràctica, la qual es veia condicionada per la falta d'una voluntat política real centrada en el progrés de la societat espanyola. Així doncs, aquestes reformes educatives dèbils que aparentaven certs signes de desenvolupament, en la realitat no feien més que emmascarar una educació anquilosada que es veuria perpetuada més enllà dels anys finals del franquisme.

Això es deuria al fet que, l'absència d'un enfocament pedagògic encarat al desenvolupament intel·lectual dels alumnes a partir d'una correcta instrucció que fomentés el seu pensament crític i innovador, portà a la formació d'unes generacions fortament adoctrinades i amb dificultats per a posar en dubte la realitat imposada, les quals transmetrien els seus valors retrògrads a la descendència futura. Aquest fet implicaria que, malgrat la determinant labor que s'emprengué durant l'etapa de la

Transició democràtica espanyola (1975-1982) respecte a una millora del sistema educatiu, s'hauria de tenir en consideració que el llegat immobiliari que deixà el règim franquista romandria i afectaria al desenvolupament acadèmic i personal de considerables generacions a posteriori de la seva fi.

7. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Altamira, R. (1895). *La enseñanza de la historia*. Librería de Victoriano Suárez.
- Antona, T. i Martín, J. (2021). Doctrina católica. Las asignaturas de Religión y Formación del Espíritu Nacional en la televisión franquista (1958-1975). *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 27(3), 753-764.
- Burke, P. (1993). La nueva historia socio-cultural. *Historia Social*, (17), 105-114.
- Capellán, G. (2001). *Ricardo Becerro de Bengoa. La enseñanza en el siglo XX*. Universidad del País Vasco.
- Cruz, S. (2016). El sistema educativo durante el franquismo: las leyes de 1945 y 1970. *Revista Aequitas: estudios sobre historia, derecho e instituciones*, (8), 35-62.
- Escolano, A. (1989). Discurso ideológico, modernización técnica y pedagogía crítica durante el franquismo. *Historia de la Educación*, (8), 7-27.
- (1992). Los comienzos de la modernización pedagógica en el Franquismo (1951-1964). *Revista española de pedagogía*, L(192), 289-310.
- Estatuts de la ILE publicats al *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 10 (20-IX-1877), 62-63.
- Estruch, J. (1993). *L'Opus Dei i les seves paradoxes: un estudi sociològic*. Edicions 62.
- Galera, A. D. (2019). Escuela pública durante la II República (1931-1939): Aspectos administrativos y curriculares. *Revista Muesca*, (21), 46-79.
- García, J. i Ruiz, M. A. (2001). *La España de Franco (1939-1975): cultura y vida cotidiana*. Editorial Síntesis.
- Gervilla, E. (2006). La escuela del nacional-catolicismo: cercanía cronológica y distanciamiento axiológico. *Bordón*, 58(4-5), 537-550.

González-Agàpito, J. (1988). La repressió en la postguerra: el magisteri en les comarques de Barcelona i el professorat de batxillerat de Catalunya (1939-1949). *Butlletí de la Societat Catalana de Pedagogia*, 1(1), 6-16.

- (1994). La Renovació pedagògica durant el franquisme." Si se salva l'home es té tot salvat". *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, (1), 145-151.

Gutiérrez, A. (2010). Educación y depuración docente en el primer franquismo. *Temas para la Educación: revista digital para profesionales de la enseñanza*, (11), 1-19.

López, R. (1994). *Ideología y educación en la Dictadura de Primo de Rivera. (I) Escuelas y maestros*. Universitat de València.

Lozano, C. (1980). *La educación republicana, 1931-1939*. Universitat de Barcelona.

Luis, F. de (2001). La enseñanza primaria en la España del siglo XX. Dins A. M. Moya (Ed.), *El Estado y los ciudadanos* (p. 69-102). Madrid, España Nuevo Milenio.

Marquès, S. (2000). *Ensenyament republicà vs ensenyament franquista: la repressió del magisteri*. Comunicació de les Jornades celebrades a Blanes (La Selva) el 30 i 31 de març de 2000, Universitat de Girona.

Mayordomo, A. (1997). Nacional-catolicismo, tecnocracia y educación en la España del franquismo (1939-1975). Dins A. Escolano i R. Fernández (Ed.), *Los caminos hacia la modernización educativa en España y Portugal (1800-1975)* (p. 147-174). Zamora: Fundación Rei Afonso Henriques.

Moradiellos, E. (2016). *Historia mínima de la Guerra Civil española*. Turner.

Morente, F. (2001). La depuración franquista del magisterio público. Un estado de la cuestión. *Hispania*, 61(208), 661-688.

Muñoz, J. (2006). Joaquín Ruiz-Giménez o el católico total (apuntes para una biografía política e intelectual hasta 1963). *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, (5), 259-288.

- Nicolás, M^a. E. (1988). Los expedientes de depuración: una fuente para historiar la violencia política del franquismo. *Áreas: revista internacional de ciencias sociales*, (9), 103-124.
- Pablo, C. de (2007). La depuración de la educación española durante el franquismo (1936-1975). Institucionalización de una represión. *Foro de Educación*, (9), 203-228.
- Pericacho, J. (2021). La Renovación Pedagógica en España desde una perspectiva histórica: de la Institución Libre de Enseñanza hasta la Ley General de Educación. Dins J. Feu, X. Besalú i J. M. Palaudàrias (Ed.), *La renovación pedagógica en España: una mirada crítica y actual* (p. 55-84). Ediciones Morata.
- Preàmbul, Llei General d'Educació: España. Llei General d'Educació 14/1970, de 4 d'agost.
- Puelles, M. de (1992). Oscilaciones de la política educativa en los últimos cincuenta años: reflexiones sobre la orientación política de la educación. *Revista española de pedagogía*, (192), 311-319.
- Rodríguez, N. (2015). Adoctrinamiento y educación en España durante el Franquismo. [Treball de fi de Grau, Universidad de Extremadura]. Repositorio Institucional de la Universidad de Extremadura, Dehesa. <http://hdl.handle.net/10662/3264>
- Serna, J. i Pons, A. (2013). *La historia cultural: autores, obras, lugares* (2a ed.). Ediciones Akal.
- Sevilla, D. (2007). La Ley Moyano y el desarrollo de la educación en España. *Ethos educativo*, 40, 110-123.
- Sopeña, A. (1997). *El florido pensil: memoria de la escuela nacionalcatólica*. Círculo de Lectores.
- Viñao, A. (1992). La Educación General Básica: entre la realidad y el mito. *Revista de educación*, (300), 47-71.

- (2014). La educación en el franquismo (1936-1975). *Educar em Revista*, (51), 19-35.

Zagalaz, M. L. (2001). La educación física femenina durante el franquismo. La sección femenina. *Apuntes: educación física y deportes*, (65), 6-16.